



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro

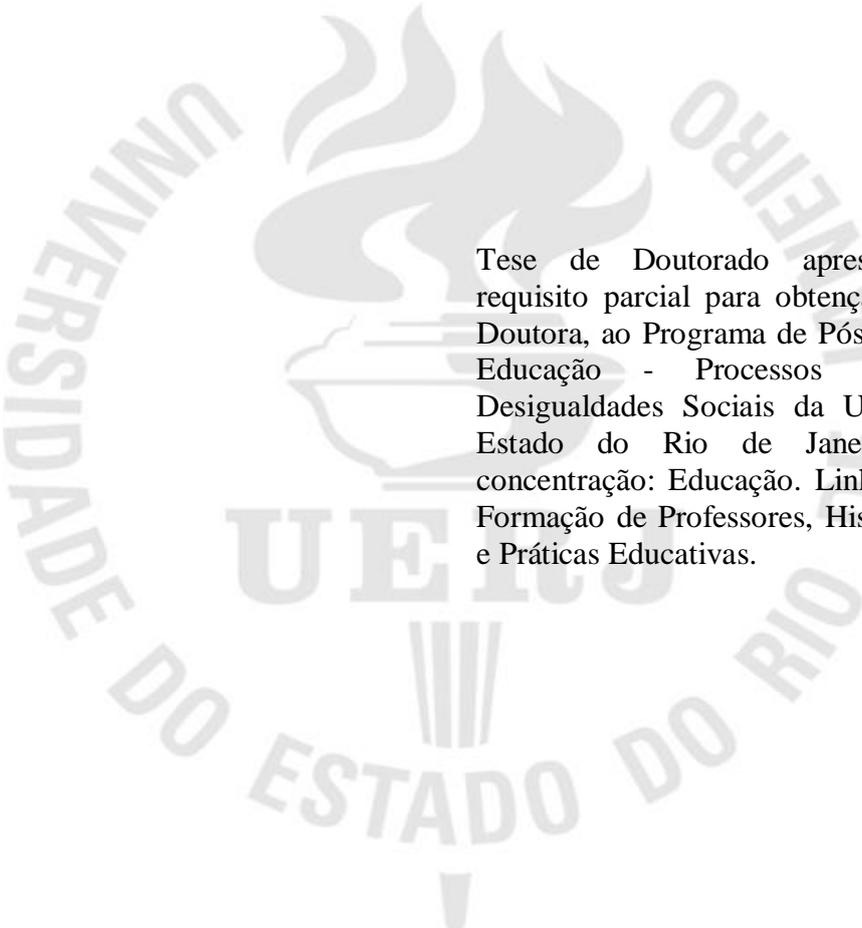
**Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias
discentes**

São Gonçalo

2021

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro

Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias discentes



Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P654 Pinheiro, Laís Lemos Silva Novo.
Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias
discentes / Laís Lemos Silva Novo Pinheiro. – 2021.
162f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.
Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades
Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação
de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Letramento – Teses. 3.
Memória autobiográfica – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro

Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias discentes

Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Profa. Dra. Ana Cristina Coutinho Viegas
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Iduina Mont’Alverne Braun Chaves
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Profa. Dra. Vania Finholdt Angelo Leite
Faculdade de Formação de Professores – UERJ (Suplente)

DEDICATÓRIA

Às minhas referências *viviográficas*,
os alunos da EJA que me comovem e me movem.

AGRADECIMENTOS

BENDITA SEJA A RECIPROCIDADE



Fonte: <https://ahseeit.com/portuguese/?qa=5313/bendita-seja-a-reciprocidade-meme>. Acesso em 16 nov. 2021.

A Deus, autor da vida. Como agradecer em palavras a quem é o próprio Verbo? ... Acabo de fazer minha oração...

À Maria, minha Mãezinha do céu e minha devoção à Nossa Senhora de Fátima. Nossa relação é inexplicável e transcendental!

Aos meus pais, Jane e Carlos, que me deram à luz e que permanecem a iluminar meus caminhos pelos percursos e percalços da vida. Obrigada por terem garantido o meu sustento do corpo, da alma e da mente. Vocês estão para além do dizível. Aos dois, meu eterno amor e gratidão! Agradeço, por extensão, **a todos os meus familiares** por se fazerem lar.

Ao meu marido, Jorge Luiz, o amor da minha vida inteira. Aquele que me convidou para dançar pela vida e que leva minh'alma a bailar... O seu amor revelou quem sou eu de verdade. Você é meu príncipe encantado à moda rústica montado em um jumento alado e que atravessa buracos de minhocas para estar sempre ao meu lado.

Você é completamente, absolutamente, hiperbolicamente louco e eu amo cada loucura sua que me deixa (ins)pirada... “De todos os loucos do mundo eu quis você, porque eu tava cansada de ser louca assim sozinha.”¹ Consegui me convencer a saltar de parapente com seu jeito encantador de mostrar que eu poderia voar... Sai à deriva, em meio a madrugada, para

¹ Fragmento da música *De todos os loucos do mundo*, de Clarice Falcão.

comprar doces para mim, só porque eu disse que gostaria... Escuta, com paciência, todas as minhas narrativas intermináveis repetidas vezes sem nem entrar no “modo automático”.

Você me suportou nos meus momentos mais difíceis. Digo suportar no mais belo sentido do verbo, o de dar suporte... Entre risos, suor e lágrimas, entendia os exatos momentos de falar, de silenciar e de me apertar forte contra o peito envolvendo-me em um abraço-abrigo. Casei com o marido dos meus sonhos! Você limpa, lava, passa, cozinha, conserta e faz reparos; mas também fala alto, ri contagiosamente, vive intensamente e me ama de forma sublime. Romântico e sonhador incurável, é aquele que, literalmente, tira-me para dançar em meio à rua, em supermercados, shoppings e na chuva...

Seu bom-humor é sua marca registrada, você tem o dom de transformar a atmosfera ao seu redor. Seria mais do que justo seu nome figurar também na seção da dedicatória dessa pesquisa, mas a você, eu dedico a vida. Então, já está incluso naturalmente! Amar você é a minha melhor escolha diária e vital!

À minha irmã, Carla, que se preocupa em cuidar da minha saúde e que faz jus a todas as características e aos estereótipos de uma irmã mais velha, até no “*bullying*” saudável (se é que podemos chamar assim) e no trote de caloura no seio da família.

Aos meus afilhados, Amanda, Ester e Gael, pastorinhos da alegria e da esperança.

Aos meus alunos da EJA, minhas referências *viviográficas*, aqueles que me brindam com o perseverEJA e que me mostram, cotidianamente, a beleza da escolha de minha profissão. Só tenho a agradecer por serem os a(u)tores dessa pesquisa e por terem-na germinado.

À minha lindeza de orientadora, Helena Amaral da Fontoura. Alma de girassol que ilumina, alma leve de criança feliz que sabe burlar os labirintos da cronologia e contemplar toda a beleza da não linearidade da vida. Você é aquela que canta, dança, samba, salta, voa e mergulha. Anfitriã da generosidade e professora do essencial. Seu afeto me afetou de tal maneira que aprendi com você a poética da objetividade, sem deixar de passear pelos caminhos de dentro. Você é o verdadeiro “Biotônico FONTOURA”! Gratidão pelo bem que a sua vida me faz. Obrigada por *fontourear* minha vida!

Aos professores doutores membros da Banca Examinadora. Obrigada por serem colaboradores deste trabalho, partilhando saberes e experiências. Ana Cristina Viegas, por ser

a personificação da elegância afetuosa e inspiradora. Iduina Chaves, pelo privilégio de conhecê-la. Maria Cristina Ribas, pelo encontro de almas em sintonia literária sinestésica. Luiz Fernando Sangenis, por abrilhantar o espaço dialógico desse estudo. Vania Leite, pela alegria, força e entusiasmo pedagógico. Heloisa Carreiro, que fez parte da banca de qualificação e que muito contribuiu para essa pesquisa com sua empolgação mágica e vibrante.

Ao grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas da FFP-UERJ, do qual faço parte e que reverbera em mim o nós. Desperta meu senso de pertencimento em um lugar de aprendizagem, inquietude, indagações e, ao mesmo tempo, um espaço acolhedor de cuidado e respeito mútuo, com harmonização das divergências e diversidade de pensamentos e saberes em (co)construção. É texto científico e é poesia, é música e é cantoria, é inspiração e é piração, é puxão de orelha e é colo, é exercício de pensamento e de respiração, é caminho de discência e de docência, é vida em formação e transformação... É onde as somas se dividem...

A todos os meus amigos, especialmente.... **Às irmãs de coração Patrícia Sardinha e Letícia Miranda**, gêmeas idênticas na fé, na cumplicidade e na sabedoria, cujas qualidades foram potencializadas em dobro desde o ventre. Gratidão por ter a honra de poder chamá-las de amigas. O mundo precisa de mais gente como vocês! **À Clarissa Quintanilha**, amiga linda e sarada que divide saberes e *petit gâteau*. Com você, aprendi a usar mais a palavra “nutrir”. **À Luziane Patrício**, aquela parceira que conforta e que se identifica com “neuroses” momentâneas. Nossos caminhos estavam entrelaçados desde o processo seletivo para o Doutorado. **À Flaviane Americano**, a generosidade em pessoa que encanta com gestos poéticos. **À Alessandra Martins**, que inspira boniteza e exala suavidade, elegância e leveza. **À Bianca Abreu**, uma das minhas incentivadoras narrativas mais efusivas.

Aos funcionários da FFP-UERJ, pelo ambiente agradável, pela solicitude e pela colaboração e presteza em assuntos administrativos e burocráticos.

A todas as pessoas memoráveis que passaram e que passarão por minha vida e àquelas que estão *in memoriam*, como os meus saudosos avós.

Às minhas futuras referências *viviográficas*!

*“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.”
(Raul Seixas em *Metamorfose ambulante*- música)*

*“Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento. ”
(Clarice Lispector em *Perto do coração selvagem*)*

*“Porque escola é vida e a vida é uma escola, né?”
(SENHOR MAURO. **Minha voz é canto**. Carioca: *Viviografia*, 2021)*

RESUMO

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. *Referências Viviográficas na EJA: narrativas de memórias literárias discentes*. 2021. 162f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O uso de referências é prática constante e até determinante, em termos de conferir credibilidade, no campo das pesquisas científicas. Entretanto, adverte-se que as reflexões dessa pesquisa são direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do município de São Gonçalo/RJ e têm por objetivo demonstrar as potencialidades de referências advindas de vivências, as chamadas referências *viviográficas*, que é um embasamento por experiência de vida, a partir de narrativas de memórias discentes inspiradas pela literatura. Os alunos dessa modalidade de ensino, de sistema seriado e que se conclui a cada semestre, não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade esperada e integram turmas híbridas formadas por jovens, adultos e idosos, representando um verdadeiro tesouro de experiências que mobilizam saberes em partilha e que se (trans)formam em inspiração, referência e aprendizagem coletiva. Para tanto, este estudo de cunho *viviográfico* e que considera os princípios qualitativos se desenrola pela tessitura das contribuições das referências bibliográficas da área, como Arroyo, Freire, Ecléa Bosi, Josso, Cosson, Fontoura entre outros, e das referências *viviográficas*, ou seja, os próprios a(u)tores da pesquisa, os alunos da EJA, com narrativas que se enredam e se entrelaçam nas tramas e nos dramas da vida real. Espera-se que, por meio da leitura de textos curtos da literatura brasileira de temáticas memorialísticas seja possível inspirar narrativas discentes acerca de suas vivências, promovendo letramento literário e autoria no desenvolvimento da *Viviografia*, conceito insurgente na defesa da importância das narrativas orais e escritas das histórias de vida e memórias dos alunos para sua formação dentro e fora do espaço escolar, com *status* de referências *viviográficas* e para estudos na área. Desta forma, as narrativas e experiências dos alunos são apresentadas não apenas como resultados da pesquisa, mas também como fundamento teórico-*viviográfico* que justifica e embasa a própria pesquisa construída e escrita junto com os alunos da EJA em processos emancipatórios de identidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Narrativas de memórias. Letramento literário. Referências *viviográficas*. *Viviografia*.

ABSTRACT

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. *Viviographic References in EJA: narratives of students' literary memories*. 2021. 162f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The use of references is a constant practice and even a determining one, in terms of providing credibility, in the field of scientific research. However, it should be noted that the reflections of this research are directed to students of Elementary Education of Youth and Adult Education (EJA, in Brazil) of a public school in São Gonçalo / RJ and aim to demonstrate the potential of references arising from experiences, the so-called *viviographic* references, which are founded on life experience, based on students' memories narratives inspired by the literature. Students of this teaching modality, in a serial system and which concludes each semester, they did not have access or continuity of studies at the expected age and they are part of hybrid classes formed by young people, adults and seniors, representing a veritable treasure of experiences that mobilize knowledge in sharing and that are (trans)formed into inspiration, reference and collective learning. Therefore, this study of a *viviographic* nature and that considers the qualitative principles unfolds through the weaving of the bibliographic references contributions in the area, such as Arroyo, Freire, Ecléa Bosi, Josso, Cosson, Fontoura, among others, and of the *viviographic* references, that is the actors and authors of the research, the Youth and Adult Education students, with narratives that are entangled and intertwined in the plots and dramas of real life. It is expected that, through reading short texts of Brazilian literature on memorial themes, it is possible to inspire students' narratives about experiences of life, promoting literary literacy and authorship in the development of *Viviography*, an insurgent concept in defense of the importance of oral and written narratives of the students' life and memories for their education inside and outside the school, with the status of *viviographic* references and for studies in the area. In this way, the students' narratives and experiences are not only research results, but also a theoretical-*viviographic* foundation that justifies and supports the research developed and written together with the Youth and Adult Education students in emancipatory identity processes.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA, in Brazil). Memories narratives. Literary literacy. *Viviographic* references. *Viviography*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Diário <i>Viviográfico</i> (<i>Print</i> do grupo no <i>WhatsApp</i>).....	84
Figura 2 –	Álbum de retratos: alguns a(u)tores <i>viviográficos</i>	86
Figura 3 –	Introdução da carta de Dona Eneida Guerreira (2020, <i>r.v.</i>).....	102
Figura 4 –	Cartas <i>viviográficas</i> auto endereçadas.....	102
Figura 5 –	Cartas de superação e gratidão.....	104
Figura 6 –	Cartas mais intimistas.....	104
Figura 7 –	Cartas com tom de humor.....	105
Figura 8 –	<i>Flashback</i> fotográfico e contação de histórias.....	110
Figura 9 –	Atividade de sensibilização: “ <i>palavramundo</i> ” – Perseverante Cláudio (2021, <i>r.v.</i>).....	114
Figura 10 –	Atividade de sensibilização: “ <i>palavramundo</i> ” – Débora Cristina (2021, <i>r.v.</i>).....	114
Figura 11 –	Fruição literária e melódica: o despertar de uma oficina.....	117
Figura 12 –	Aceite para escrita <i>viviográfica</i>	124
Figura 13 –	O nascer de um prefaciador.....	125
Figura 14 –	Registro com o prefaciador <i>viviográfico</i>	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metodologia dos Círculos de leitura.....	96
Quadro 2 – Texto literário: poema <i>Saudade</i> , Guimarães Rosa.....	100
Quadro 3 – Texto literário: crônica <i>A casa materna</i> , Vinícius de Moraes.....	108
Quadro 4 – Texto literário: poema <i>O apanhador de desperdícios</i> , Manoel de Barros....	112
Quadro 5 – Música: <i>É preciso saber viver</i> , Banda Titãs – compositores Erasmo Carlos e Roberto Carlos.....	117
Quadro 6 – Música: <i>Dona de mim</i> , artista cantora Iza – compositor Arthur Marques...	119
Quadro 7 – Metodologia da Tematização.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AlfaSol	Alfabetização Solidária.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.
CAQ	Custo Aluno Qualidade.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EB	Educação Básica.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e do Desporto.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação.
PBA	Programa Brasil Alfabetizado.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
RJ	Rio de Janeiro.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Gonçalo.
SG	São Gonçalo.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

MEMORIANDO-ME.....	15
PREFÁCIO VIVIOGRÁFICO AUTOEXEMPLIFICATIVO	
<i>Dejean Adriano dos Santos</i>	25
INTRODUÇÃO: CARTA A/O LEITOR/A	29
1 SOB O SOL DAS ELUCUBRAÇÕES CONTEXTUAIS: COLOCANDO AS IDEIAS PARA QUARAR	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-VIVIOGRÁFICA	41
2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): <u>VEJA</u> a EJA / <u>SEJA</u> a EJA	41
2.1.1 <u>Sessão Fotográfica: o foco desfocado da EJA</u>	49
2.2 EJA no município de São Gonçalo: um retrato da realidade pesquisada	54
2.3 Literatura	59
2.3.1 <u>(Ins)pirações literárias</u>	62
2.4 Memórias	64
2.5 Narrativas: (dis)curso da vida	66
2.6 Revisitando e escaneando histórias, reconstruindo e narrando memórias a partir da literatura	68
2.6.1 <u>Histórias para recordar ou histórias para acordar?</u>	70
2.7 Intercambiando experiência, construindo e reafirmando identidades	73
2.7.1 <u>Autoria discente e <i>status</i> de referência <i>viviográfica</i>: cânone às avessas?</u>	75
2.8 Letramento literário	78
2.8.1 <u>Letramento em EJA</u>	80
3 METODOLOGIA	82
3.1 Itinerários metodológicos	82
3.2 Álbum de retratos: conhecendo o local e os colaboradores da pesquisa	86
3.3 <i>Viviografia</i>	88
3.4 Compreensão epistemo-metodológica dos Círculos de leitura	94
3.5 Emersão das Oficinas artístico-literárias	97

3.6	Círculo de leitura: <i>Saudade</i>, de João Guimarães Rosa	99
3.6.1	Oficina artístico-literária (no ensino presencial): <i>Elaboração de cartas e Cápsula do tempo</i>	101
3.6.2	“No meio do caminho tinha uma pedra”: pandemia e “janelas” na tela	106
3.7	Círculo de leitura*: <i>A casa materna</i>, de Vinícius de Moraes	107
3.7.1	Oficina artístico-literária* (no ensino remoto): <i>#TBT: flashback fotográfico e contação de histórias</i>	109
3.8	Círculo de leitura: <i>O apanhador de desperdícios</i>, de Manoel de Barros	111
3.8.1	Oficina artístico-literária (no ensino híbrido): <i>O canto da EJA no centro</i>	113
3.9	Uma dose de “Biotônico FONTOURA”: Tematização como análise e interpretação das narrativas	120
4	FIOS E (DESA)FIOS	130
4.1	Pausa para enlou(crescer)	130
4.2	Mergulhando para pegar fôlego	133
5	CÍRCULO VIVIOGRÁFICO E HERANÇA NARRATIVA	136
	LAMPEJOS: ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES CALEIDOSCÓPICAS	138
	REFERÊNCIAS VIVIOGRÁFICAS	143
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
	GLOSSÁRIO VIVIOGRÁFICO	150
	APÊNDICE – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ..	162

MEMORIANDO-ME

“A coragem de ser o outro que se é, a de nascer do próprio parto, e de largar no chão o corpo antigo.”
(Clarice Lispector em *A Descoberta da Mundo*)

“A professora Laís? Ah, ela é da bagunça, mas num bom sentido. Ela é da bagunça pedagógica.”
(JOICE BIANCA. **A vida é bela**. Gonçalves: *Viviografia*, 2020)

Assim como em certos livros e filmes, quando começam por algum episódio e logo em seguida vem um longo período de *flashback* para, então, retomarem ao tal episódio e dar continuidade à história, seguirei a mesma estratégia nas próximas linhas. Desta forma, o episódio aqui relatado tem início durante a pesquisa de Mestrado quando escrevi uma seção intitulada *Apresentação: um pouco de minhas memórias*. Acredito que tenha sido a primeira vez que me percebi investigadora de mim com certa profundidade. A partir de então meu olhar sobre mim vem sendo mais reflexivo, porém hoje, quando me pego mais uma vez lançando-me ao desafio de memoriar-me, agora em minha pesquisa-formação de Doutorado, releio o antes dito sobre mim por mim, e percebo questionamentos outros. Percebo a necessidade de ora aproveitar partes da minha história já contada na seção da dissertação de Mestrado, ora recontar o já dito de outra forma, e ora continuar a narrativa de minha história que seguiu e que segue sendo (re)construída à medida que escrevo.

Compreendendo que narrar memórias não é só sonho, é trabalho (BOSI, 1994), entendo também que a escrita desse memorial que começo a traçar, nesse exato momento, corre em fluxo não linear. Escrever sobre mim ressignifica experiências vividas, de acordo com o que penso no ato da concretização da escrita e segundo o espaço e o tempo que ocupo, tal como o amanhecer de um dia de feriado, sem ainda ter dormido por estar escrevendo sentada à mesa da cozinha com meu marido lutando contra o sono para me fazer companhia na sala ao lado de onde escrevo. Ele acaba de me oferecer um café.

São nessas circunstâncias de inspiração, cansaço, amor e café ao raiar do dia que esse memorial se constrói e se delinea. Nesse instante, flagro-me a pensar: **Como cheguei até aqui?** Indagação esta que pode ajudar no direcionamento dessa construção para evitar excessivas

divagações (é provável que perceba esse traço característico, em vias de *fontoureamento*², no decorrer da leitura de toda a pesquisa).

Minhas memórias são fruto do entrelaçar da minha história pessoal e acadêmico-profissional. Muitas vezes é preciso retroceder para avançar e, ao rebobinar algumas de minhas lembranças, encontro-me em estado de reflexão e autoconhecimento. A partir do momento em que leem o que escrevo, é realizada não só uma leitura do conteúdo de minhas palavras, mas uma leitura acerca de mim, pois o que escrevo reverbera o que penso, sinto e sou. Portanto, caro/a leitor/a, apresento-lhe, agora, um pouco de mim, para que mais adiante entenda o porquê do que escrevo.

A minha formação acadêmica consiste na graduação em Letras (Português-Inglês), pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) concluída em 2010. Não obstante, importa revelar que minha experiência e formação profissional vieram muito antes de minha formação acadêmica, foram construídas durante minha formação pessoal.

Crescida dentro do ambiente escolar, visto que minha casa era literalmente uma escola primária idealizada e desenvolvida por minha mãe, vislumbrei desde cedo o fascínio pela Educação. Crescíamos juntas, eu e a escola, e à medida que desenvolvíamos, mais eu estava não só inserida como também participante do processo de ensino-aprendizagem. Estudei nessa escola, tornei-me ajudante de professora e, enfim, professora de Inglês do 1º ano (antiga alfabetização), uma vez que meu curso de Inglês já me permitia lecionar em séries iniciais. Assim foi meu primeiro contato e experiência com a docência, sem carteira assinada, mas com compromisso e idealizações.

Tendo por base familiar, mãe, pai, irmã, tios e primos professores, a herança ideológica não podia ser diferente: atuar na Educação. A profissão já tinha em mim conceito arraigado desde cedo. No colégio (onde estudei por treze anos e depois de graduada voltei como professora) adorava seminários e apresentações de trabalho, formei grupos de estudos e assim que concluí o Ensino Médio, sempre deslumbrada com a atuação dos professores, optei por uma faculdade que já expressava isso no próprio nome: Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

O ambiente escolar para mim sempre esteve entrelaçado ao familiar. Além de estudar o jardim de infância na escola criada por minha mãe e depois ser matriculada em outro colégio, visto que até então minha escola também era minha casa e minha mãe receava eu não saber

² A explicação sobre a expressão *fontourear* encontra-se no item 4.1 dessa pesquisa e no glossário *viviográfico*.

separar as coisas, esse outro colégio onde estudei parte da educação infantil e o ensino fundamental e médio, era também a escola em que minha mãe e meu pai foram professores e, posteriormente, minha irmã e eu, ou seja, continuei me sentindo em casa. Nessa escola, minha mãe chegou a ser minha professora.... Um misto de admiração e medo, pois sentia uma responsabilidade muito grande de não querer decepcioná-la nem tampouco envergonhá-la. Por isso, tratei de empenhar-me ao máximo e, assim, fui cada vez mais e mais me encantando pela atmosfera educacional.

Ao término do Ensino Médio, prestei vestibular e entrei para a faculdade. Vale dizer que foi para o mesmo curso de formação que minha mãe fez (Letras: Português-Inglês) e para a mesma faculdade (FFP-UERJ). Eis a prova de quão grande é a influência do exemplo dos pais em nossa formação, para mim, foi um modelo a ser seguido tamanha admiração e apreço pelo ato de ensinar. Escutar meus pais conversando sobre ser professor, questões pedagógicas e a alegria de ensinar me fez sonhar essa vida para mim também.

Logo no primeiro período de faculdade, tanto as disciplinas da área de Educação, quanto as específicas - Português, Literatura e Inglês - já despertavam grande entusiasmo. Convém declarar que, dentre as paixões, destacou-se a Literatura como a preferida. A euforia e a identificação com o curso escolhido eram tamanhas que resolvi me aprofundar e inscrever-me na prova para bolsista em Teoria Literária. Assim, passei a participar do Programa de Atividades Discentes na modalidade de monitora na disciplina Teoria Literária. Tal participação me proporcionou maior entendimento na área e grande aprendizagem na prática docente. Tendo como tutor e orientador o professor Dr. Leonardo Pinto Mendes, coordenador do Departamento de Letras na época, passamos a desenvolver também um projeto de pesquisa na área de Teoria Literária com reuniões de estudo e apresentações de trabalho que, posteriormente, culminou em minha pesquisa monográfica.

De forma a complementar minha experiência profissional, durante o período de graduação fui estagiária em quatro escolas e em dois cursos de Inglês, observando, tomando notas e participando com aulas supervisionadas. Dentre as escolas em que estagiei, destacou-se o Colégio de Aplicação Dom Hélder Câmara, no bairro Trindade/SG, por se tratar de um estágio com aspecto de pesquisa de campo promovido pela disciplina Psicologia da Educação, estágio este em uma turma de alunos com necessidades especiais, com autismo, síndrome de *down*, TDAH e outros. Fator que despertou uma sensibilidade enorme e uma análise crítica concernente aos dilemas da educação e a questões de inclusão. “Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana ” (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Participei também de inúmeros eventos acadêmicos, tanto na modalidade ouvinte, quanto apresentadora, com artigos e resumos publicados em Anais de congressos, além de atuar como palestrante em eventos artísticos como *Vernissage* e exposições de desenhos com apresentações de obras minhas. Deste modo, a relação ternária entre Arte, Vida e Literatura já se destacava e esboçava minhas futuras pesquisas nessa área.

Vale acrescentar que fui coordenadora dos monitores, fazendo parte da Comissão organizadora do V Congresso da Pós-Graduação em Letras da UERJ em 2007, e ouvinte de vários outros congressos, seminários, simpósios e palestras com destaque para os Congressos de Letras, I Seminário de Estudos Literários, UERJ Sem Muros, Treinamento em Metodologia e Técnicas para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental I e II, Interações Virtuais com foco Educativo, Primeiro Ciclo de Conferências do N.U.P.E (Núcleo de Pesquisas Políticas que Produzem Educação) e alguns outros. Todos contribuíram para a aprendizagem e o despertar de uma consciência crítica construtiva.

Com relação à experiência profissional, conforme relatei anteriormente, comecei desde muito cedo, visto que cresci na atmosfera escolar criada pela minha mãe e concretizada no Centro Educacional Lemos, que carrega meu sobrenome, e onde fui ajudante de professora e depois, nos anos de 2006 a 2008, professora de Língua Inglesa do 1º ano (antiga alfabetização). Já em 2009, paralelamente à monitoria na UERJ, atuei por contrato na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro com projetos de leitura.

Acabei a faculdade em 2010 e, em 2011, passei no concurso público para magistério na Prefeitura de São Gonçalo e também fui chamada para trabalhar como professora de Português e Redação no colégio (da esfera particular) em que estudei durante treze anos. Retornar como professora ao colégio em que estudei desde o terceiro período do jardim de infância até o terceiro ano do Ensino Médio proporcionou-me reconstruir memórias e ressignificar um lugar por onde já havia passado em outra circunstância. A sensação de entrar na sala dos professores, lugar mistificado enquanto aluna, foi desafiadora e encantadora para mim, uma nova etapa. Em 2012, entrei para a Prefeitura do Rio de Janeiro e conciliar os trabalhos foi um pouco difícil, permaneci apenas como servidora pública.

Professora da esfera pública de ensino nos municípios de São Gonçalo e do Rio de Janeiro, já atuei em todas as séries da Educação Básica no Ensino Regular. Todavia, foi na minha experiência com Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública de São Gonçalo, que encontrei motivação para pesquisar, estudar e definir os a(u)tores da minha pesquisa. Logo, já experimentei diversas maneiras de lecionar, várias relações interpessoais com diferentes alunos, de diferentes idades e níveis sociais e, portanto, inúmeras lembranças

guardadas na memória. Fui professora, aluna, mãe, psicóloga... chorei e sorri... aprendi e permaneço nesse constante estado de aprender, de construção do ser... “São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução ” (BRAGANÇA, 2011, p. 159).

Minhas memórias são perpassadas pelas memórias dos meus alunos, as histórias se enlaçam de tal modo que é impossível falar de mim sem falar deles. Especificamente os alunos jovens e adultos carregam consigo vivências e lembranças marcadas pelo peso da experiência e do tempo. Percebi que as histórias de vida dos alunos da EJA me tocavam de tal maneira que passaram a interferir diretamente no meu fazer pedagógico e em minhas reflexões acerca da vida. Passei a aprender muito mais que ensinar. Pude entender perfeitamente o que Josso (2010) fala ao se referir ao processo de articular pesquisa e formação. Hoje em dia eu me apresento em eventos acadêmicos da seguinte forma: “Sou professora, pesquisadora, narradora, defensora e apaixonada pela EJA”.

As Letras e as Práticas de Educação Básica sempre me despertaram ânsia de aprofundamento e foi através do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, pelo Colégio Pedro II, que pude seguir com meus propósitos acadêmicos, sendo possível, como exposto na própria apresentação do Programa de Mestrado Profissional, unir o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente, de forma que o processo ensino-aprendizagem fosse objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer.

Comecei o Mestrado em março de 2015, casei em outubro de 2016 e terminei o Mestrado em fevereiro de 2017 com a defesa da dissertação intitulada “Resgate das memórias dos sujeitos da EJA através da leitura de escritores do cânone literário”, tendo como Produto Educacional resultante um “Caderno de *Artevidades* Literárias para EJA: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade”. Nesse interim, eu me dediquei às matérias, participei de vários congressos, seminários, cursos e minicursos, em um misto de escolha de vestido de noiva, escrita de artigos e da dissertação, surtadas de leve, palestras, lua de mel e vários eventos relacionados à Educação como um todo e especificamente ao ensino na EJA.... Além, é claro, de habituar o meu amado e dedicado esposo à vida de uma professora-pesquisadora que ama o que faz. Ah, filhos? Bem sei da perspectiva de futuro marcada nos memoriais (PASSEGGI, 2006), mas, por enquanto não, obrigada! Quem sabe um pouco mais à frente para dar mais emoção ao final do Doutorado (Gostaria de ver a reação de minha orientadora ao ler essa passagem.)

Falando em orientadora, durante o Mestrado, entrei para o Grupo de Pesquisa *LITESCOLO - Literatura e outras linguagens na Escola Básica: letramento literário e formação continuada do professor*, coordenado pela minha então orientadora Profa. Dra. Ana Cristina Coutinho Viegas, no Colégio Pedro II - Unidade de São Cristóvão/RJ. O grupo visa colaborar para o fortalecimento dos vínculos entre os estudos literários acadêmicos e a prática docente na Educação Básica através da formação continuada de professores que atuam com o letramento literário.

Dentre as várias participações em eventos acadêmicos, convém destacar os seguintes cursos: “Jornada Pedagógica: A Escola dos meus Sonhos”, com o prof. Moacir Gadotti, pelo Instituto Paulo Freire- EaD Freiriana, IPF- UNIFREIRE, Brasil; “Extensão universitária em Aprender a Aprender: Contribuições da Teoria Social Cognitiva para Prática Pedagógica”, pelo Colégio Pedro II; “ II Intercâmbio Interdisciplinar para professores de linguagens escolares”, pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro, CMRJ, Brasil; “Perspectivas Teóricas e Práticas em Multiletramentos e Multimodalidade na Educação Básica”, pelo Colégio Pedro II; entre outros.

As comunicações apresentadas no I Seminário do Litescola- a formação docente e o letramento literário e no II Seminário do LITESCOLO - Letramento Literário: desafios e perspectivas, com os trabalhos “O cânone literário na EJA: Clarice Lispector em círculos de leitura” e “Resgatando memórias na EJA através de estratégias de letramento literário: Histórias de Vida revisitadas a partir de Histórias do Cânone” proporcionaram uma ampla discussão acerca dos frequentes estereótipos atribuídos ao público da EJA e a importância de estratégias de ensino que valorizem as experiências, vivências e memórias desse alunado. Foi justamente com a publicação do meu artigo “Letramento Literário: Uma Possibilidade Interdisciplinar” na Revista Cadernos de Educação Básica, em 2016, que a referida estratégia de ensino tomou uma forma mais conceitual e teorizada em minhas escritas.

Em consonância com os pressupostos do artigo citado, a apresentação da pesquisa “O trabalho com memórias e pluralidade cultural na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta interdisciplinar de letramento”, no II Intercâmbio Interdisciplinar para professores de linguagens escolares, em 2016, pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro, com publicação de resumo nos Anais desse congresso, elucidou ainda mais o intuito quaternário de unir EJA, memórias, letramento literário e interdisciplinaridade.

Dois trabalhos publicados em Anais também se destacam por similaridade temática e de perspectiva, demonstrando, assim, um pensamento científico mais coeso e a definição da linha de raciocínio a ser seguida em minhas pesquisas. Os trabalhos mencionados são “Perspectivas

do Ensino de Literatura a partir da Problematização do Letramento Literário na Educação Básica”, no Seminário Vozes da Educação 20 Anos: Memórias, Políticas e Formação Docente; e “Memórias itinerantes revisitadas a partir da Literatura: histórias do cânone que resgatam histórias da alma”, no IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários em Maringá- Paraná, Anais CIELLI 2016.

A cada evento participado, eu tinha mais certeza sobre o que eu queria pesquisar. Certa vez, li na epígrafe do livro *Quem me roubou de mim*, do filósofo e padre Fábio de Melo (2010) que “Há pessoas que nos roubam... Há pessoas que nos devolvem”. Seguindo a leitura, ele nos presenteia com reflexões de que a presença do outro nos indica o que somos. Relações saudáveis são relações que nos devolvem a nós mesmos e, o melhor, devolvem-nos melhorados. “Não me leve de mim. Leve-me até mim ” (MELO, 2010, p. 66). “Só quem é dono de si pode oferecer-se aos outros sem tantos riscos de se perder no outro ” (ibidem, p. 69). São os alunos da EJA que me levam até mim mesma e me fazem uma pessoa melhor e, por isso, tento retribuir com um trabalho sobre eles, para eles e com eles, sendo, ao mesmo tempo, para mim e para todos. Afinal de contas, nossas histórias só são nossas porque também são dos outros.

Assim sendo, buscando dar continuidade ao trabalho de pesquisa iniciado no Mestrado, inscrevi-me no processo seletivo para a primeira turma do Doutorado em Educação da saudosa Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Embora já se saiba da célebre frase de Paulo Freire (1996, p.25), em *Pedagogia da Autonomia*, que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”, participar do Doutorado é a prática mais concreta disso, é voltar a ser aluno sem deixar de ser professor, é ratificar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, é participar de um programa de formação em docência e para a docência.

Retornar à FFP-UERJ tem sido uma possibilidade de ressignificar espaços, lugar de minha graduação, de minhas primeiras e primárias experiências acadêmicas, de minhas memórias. Retornar para o Doutorado é completar um ciclo que se abre para outro(s), já que a formação docente é constante. O Doutorado em Educação do PPGEdu (FFP-UERJ) tem como área de concentração “Processos formativos e desigualdades sociais”, ou seja, exatamente em sintonia com a pesquisa aqui defendida, já que são consideradas as consequências das desigualdades sociais na Educação, em especial em uma modalidade de ensino que melhor exemplifica isso, a EJA. Os alunos da EJA, em sua maioria, não tiveram condições nem oportunidades de estudarem na idade certa, por isso, quando retornam aos bancos escolares, emerge a necessidade de se valorizar suas experiências e vivências, seus processos formativos.

Mais especificamente no que tange à inserção do projeto desenvolvido na linha de pesquisa escolhida, observa-se maior aproximação à linha “Formação de professores, História,

Memória e Práticas Educativas”, devido ao fato do enfoque ao trabalho com a **Memória**, refletindo a **História**, tanto a social que vivemos e estudamos como um todo, quanto a história de vida dos colaboradores da pesquisa. O trabalho com as **Memórias** dos alunos da EJA é realizado através da reflexão e da ação de **práticas educativas** baseadas em estratégias de letramento literário, que por sua vez só podem ser bem-sucedidas se considerarmos a importância de um constante processo de **formação de professores**.

Em agosto de 2019, ao ingressar no tão almejado Doutorado, minha felicidade foi ainda maior ao encontrar disciplinas que muito me interessavam, tanto a obrigatória *Questões Contemporâneas da Educação*, quanto a eletiva *Formação, Identidades e Histórias de Vida*. Ambas de suma importância para minha pesquisa. A obrigatória tratou de emergir a macro temática da Educação suscitando questionamentos atuais, e a eletiva englobou precisamente conceitos-chave do meu projeto de pesquisa, já que trabalho com as histórias de vida e narrativas de memórias dos alunos da EJA, através de leitura literária focando em seus processos formativos, visando a construção e a reafirmação de suas identidades. Tive ainda a oportunidade de ser aluna especial da Universidade Federal Fluminense (UFF), cursando a disciplina *Educação de Jovens e Adultos*, com o Professor Dr. Elionaldo Julião. Pela primeira vez participei de uma disciplina totalmente voltada para essa modalidade de ensino. Foi um importante período de aprendizagens, experiências e aprofundamento no campo da EJA.

Tenho vivenciado uma imersão no campo da pesquisa de forma bem intensa, envolvendo-me em diversos eventos acadêmicos, principalmente voltados para a área de narrativas, EJA e formação de professores. Destaco as participações no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe, 2020), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped Sudeste, 2020), no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA, 2021), no V Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: Profissão Docente em Questão (2021) e no Colóquio de Aprendizagens ao longo da vida (2021). Foi durante esse período que a *Viviografia* emergiu, difundiu-se, tomou conta de mim, e se transformou na pesquisa de Doutorado que vem sendo descortinada nas páginas seguintes desse estudo.

Desta forma, os caminhos trilhados seguem os rumos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. E agora, já com a caneca de café vazia e com meu marido em profundo sono no sofá da sala, estou aqui tentando encontrar uma forma de finalizar esse memorial que foi difícil começar a escrever e que está sendo mais difícil ainda parar de escrever... Não sabia que sabia tanto de mim! Ah, sim, prezado/a interlocutor/a, após essas longas linhas de *flashback*, aqui retomo ao episódio primeiro citado, o momento presente de

pensar/ elaborar a escrita de um memorial, ou melhor, de rememorar-me tendo em mente o memoriado durante o Mestrado.

Das aprendizagens e experiências vivenciadas, fica o desejo de tentar dar conta de tudo nesse memorial que, por vezes, se fez um metamemorial³. Todavia, sabemos que é impossível dar conta de tudo, resta-nos aparar a nós mesmos com nossas próprias mãos, “cortar o que é excessivo”, ajudar a nascer, cuidar de nós mesmos e “renascer de outra maneira pela mediação da escrita” (PASSEGGI, 2008, p. 27).

É impossível não lembrar desse texto da Passeggi (2008), *Memoriais Auto-Bio-Gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si*, e não atentar ao fato de que, nesse exato momento, eu estou tentando fazer o que o texto expõe: estou tecendo uma figura pública de mim, escrevendo um memorial com um duplo sentido de tanto refletir sobre meu percurso, quanto de estar sendo avaliada por quem lê estas palavras. Bragança (2011) amplia a discussão ao dizer que, ao longo da vida, construímos uma imagem sobre nós que tanto nos é apresentada quanto aos outros, como uma representação e um indicativo de como desejamos ser percebidos pelos outros.

Esse memorial, conforme avisado, não seguiu à risca uma sequência cronológica dos fatos narrados, mas sim apresentou alguns momentos *epifânicos* de minha memória. Fazer o que? Assim é minha vida, assim sou eu. Gosto tanto da ideia de escrever sobre nossas histórias de vida, nossas memórias, que esta temática é justamente o meu foco de pesquisa.

Por fim, reconheço que a cada leitura, o leitor reconstitui o universo simbólico a partir de sua própria leitura de vida. Portanto, estimado/a leitor/a, fique à vontade para realizar sua própria leitura a partir de minhas palavras. Espero poder contribuir com alguma reflexão. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado ” (BOSI, 1994, p. 55), realizando um balanço retrospectivo da vida com vias a projetos e desejos futuros (JOSSO, 2008).

Portanto, anseio por uma escola que valorize os alunos da EJA como atores de suas próprias vidas, repletos de experiências comunicáveis. A partir da escrita desse memorial,

³ Memorial que fala sobre o próprio memorial.

A palavra *metalinguagem*, formada com o prefixo grego *meta*, que expressa as ideias de comunidade ou participação, mistura ou intermediação e sucessão, designa a linguagem que se debruça sobre si mesma. Por extensão, diz-se também: metadiscursos, metaliteratura, metapoema e metanarrativa (e, no caso aqui exposto, metamemorial). Em seu estudo sobre as funções da linguagem, Roman Jakobson (1974) considera função metalinguística quando a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma. Tal função reenvia o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos. A gramática, por exemplo, é um discurso essencialmente metalinguístico porque se trata do código explicando o próprio código. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metalinguagem/> Acesso em 13 nov. 2021.

anseio também que eu, enquanto professora-pesquisadora-narradora, continue nessa prática reflexiva de pensar quem sou, de avaliar minhas atitudes pedagógicas e de continuar lutando pelo que acredito. Retomo, então, a pergunta: **Como cheguei até aqui?** Confesso que a resposta ainda seria provisória e transitória, só sei que me (trans)formei e que continuo em movimento...

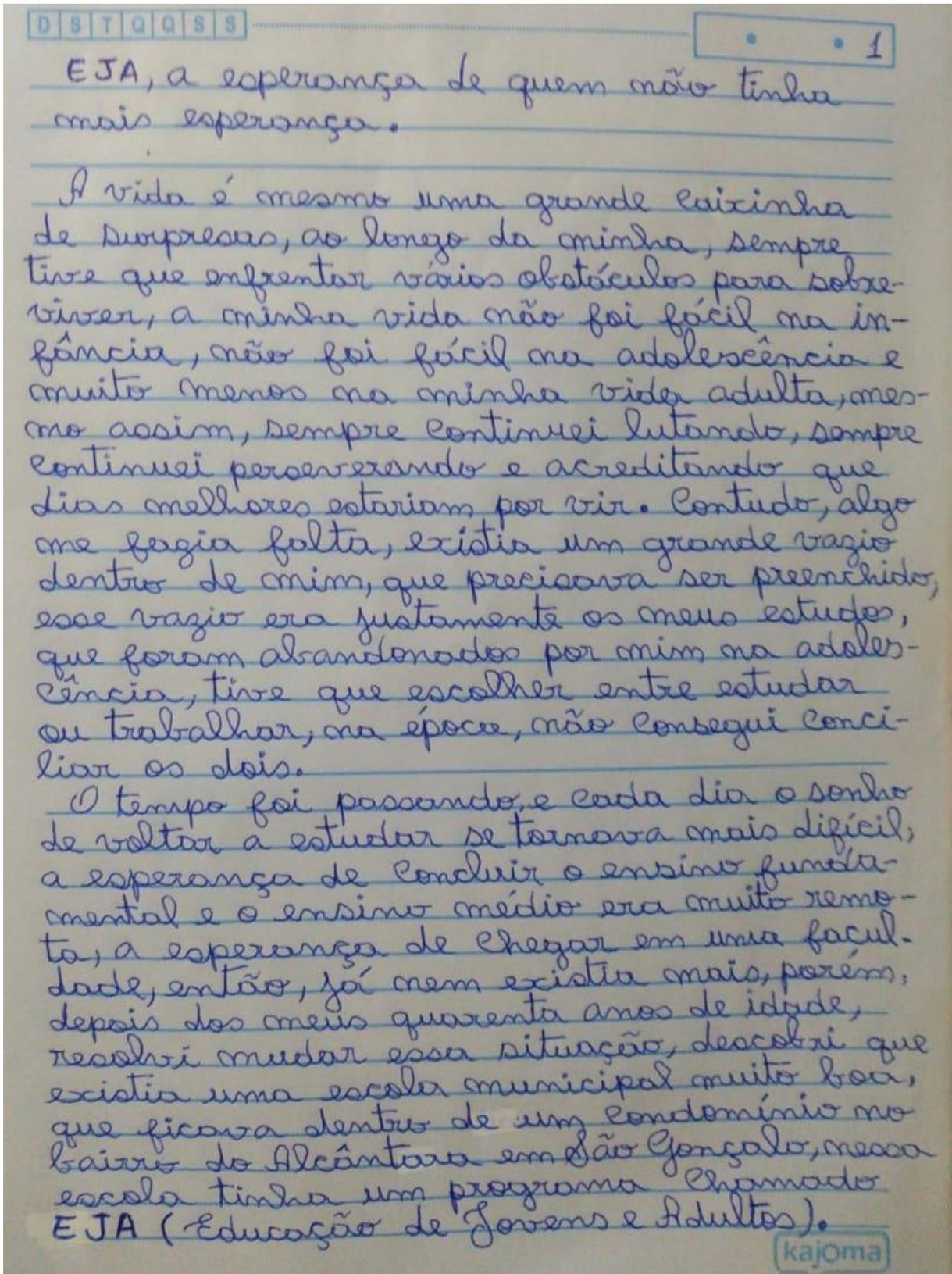
“Eu já estou livre: escrevo para nada. Eu abro caminho por mim mesmo. Vivo sem modelos.

Escrevo sem modelos. Ser livre é o que me dá essa grande responsabilidade.”

*(Clarice Lispector em *Um Sopro de Vida (pulsações)*⁴)*

Quem sou EU? Eu sou da bagunça pedagógica, no bom sentido, é claro!!!!

⁴ LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

PREFÁCIO VIVIOGRÁFICO AUTOEXEMPLIFICATIVO*Dejean Adriano dos Santos*

D S T Q Q S S

• • 2

Então, tive coragem e fui fazer minha matrícula, como não possuía histórico escolar, tive que fazer um teste para descobrir em qual série eu iria ficar, comecei no quinto ano do fundamental, no turno da noite, na Escola Municipal Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra, pude constatar que essa escola era muito boa, e que tão grande quanto o nome da própria escola, era o carinho e a dedicação de cada professor e de cada profissional que existia ali, fui percebendo que essas pessoas se tornaram muito especiais para mim; pois estavam me ajudando a escrever uma linda história de força, garra e superação.

Quando retornei meus estudos, mais uma vez tive que fazer uma escolha muito difícil, trabalhar ou estudar, só que dessa vez eu fiz a escolha certa, resolvi priorizar o ensino, era um sacrifício que deveria ser feito por mim, pois se para quem tem um bom estudo as coisas já não são fáceis, para quem não tem são bem piores. Eu não tive que parar de trabalhar para estudar, mas tive que sacrificar o horário mais lucrativo para mim, como o meu trabalho era vender balas dentro dos ônibus, o período de 17:00h. às 21:00h. era o que vendia bem melhor, porém, era o período onde eu tinha que parar com as vendas e ir para escola, assim era feito por mim.

kajoma

D S T Q Q S S

3

Quando já estava no sétimo ano, eu tive outra descoberta maravilhosa, descobri através de um ex-aluno da professora de matemática, que existia uma forma de concluir todo o ensino fundamental e o médio de uma só vez, era a prova do **ENCCEJA** (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), consegui fazer minha inscrição, fiz a prova, e quando estava perto de terminar o oitavo ano do fundamental veio o resultado do **ENCCEJA**, eu tinha passado na prova do ensino médio e já podia começar a sonhar com uma faculdade, toda aquela esperança perdida no passado estava de volta com toda força no presente, logo, consegui me inscrever também para a prova do **ENEM** (Exame Nacional do Ensino Médio), infelizmente, veio a pandemia da Covid-19, que acabou dificultando tudo para todo mundo, não tive como estudar e me preparar bem para o **ENEM**, mesmo assim fui fazer a prova na hora e na coragem, só a título de conhecimento, acabei tendo uma nota um pouco abaixo da média, mas para quem não se preparou, no fundo foi uma nota boa.

Como eu já esperava, não fui classificado para a chamada regular do **SISU** (Sistema de Seleção Unificada), onde me inscrevi para concorrer a uma vaga em uma faculdade pública.

kajoma

D S T Q Q S S

4

Mesmo não sendo classificado para a chamada regular do SISU optei pela lista de espera, pois ainda havia essa possibilidade e além da esperança ser a última que morre, desistir para mim nunca foi uma opção, tanto que para garantir o meu ensino superior, eu resolvi me matricular em uma faculdade particular para fazer Educação Física com licenciatura. Agora estou na lista de espera do SISU para fazer Ciências Ambientais em uma faculdade pública e estou matriculado em uma faculdade particular para fazer Educação Física.

Fico muito feliz em poder usar a minha história para motivar as pessoas a não desistirem dos seus sonhos, a não perderem a esperança e se sentirem estimulados a retomar os seus estudos ou começarem a estudar para quem nunca estudou, pois isso não depende de idade e sim de força de vontade.

Fico mais feliz ainda de usar a minha história, para provar como é grande a importância de programas como o EJA e o ENCCEJA, muitas vidas são transformadas através deles, é a luz no fim do túnel para quem perdeu a esperança de terminar os estudos.

Ass. Dejean Adriano dos Santos

kajoma

INTRODUÇÃO: CARTA AO/À LEITOR/A

“[...] Cartas...
Esperam resposta.”
 (Banda Roupa Nova. *Cartas* - música)

Caro/a leitor/a,

Advirto de antemão que esta pesquisa não segue uma linha muito tradicional, mas não se assuste, ela segue os padrões éticos de pesquisa. Não chega a ser nada subversivo, apenas algumas mudanças diferentes do costumeiramente esperado, a começar pela fundamentação teórica que, convenhamos, é um elemento base para qualquer estudo acadêmico. Fazer uso de referências é uma prática constante, principalmente no campo das pesquisas, já que garante maior credibilidade, ainda mais quando compõem um arcabouço teórico renomado. Entretanto, o propósito desse estudo é o de demonstrar as potencialidades de referências advindas de vivências, referências *viviográficas*, um embasamento por experiência de vida, a partir de narrativas de memórias inspiradas pela literatura em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O prefácio *viviográfico* autoexemplificativo já deu uma pista do que se esperar, uma pequena prova do sabor agridoce que tempera as narrativas EJAntes e que tem um toque especial que conquista diversos paladares e gostos. É autoexemplificativo no sentido de apresentar a pesquisa já sendo a pesquisa em si, uma referência *viviográfica* que narra suas memórias e história de vida, em um misto de acontecimentos amargos e doces que combinados geram reflexão e ensinamento coletivo sobre a EJA. O Prefaciador Dejean (2021, *r.v.*) foi meu aluno, formando-se na EJA no final de 2019, época em que a pesquisa estava sendo gestada, e convidado para preambular este estudo quando ainda em desenvolvimento no início do ano de 2021.

Com o intuito de captar a essência da dimensão singular-plural de que nos fala Josso (2007, 2010) e que apresenta total sintonia com os pressupostos dessa pesquisa, buscamos concretizar, na escrita desse estudo, essa representação linguisticamente visível através de escolhas ora no singular ora no plural. Eu sou, porque somos! Em *Caminhos do Coração*, Gonzaguinha expressa nas letras da canção que “ é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”. Dessa forma, *viviograficamente*, essa pesquisa é narrada na primeira pessoa do singular e do plural e, por vezes, na terceira do singular

concebendo impressões mais particulares da pesquisadora e mais globais dos copesquisadores, os alunos da EJA- SG, além dos teóricos, professores e demais colaboradores. Conforme aponta Josso (ibidem), entendemos que o que parece ser individual abrange o coletivo, englobando a dimensão do outro. Assim sendo, quem lê essa tese também faz parte dessa dimensão singular-plural, referendado/a tanto como interlocutor/a ímpar quanto múltiplo.

As reflexões desta pesquisa, por critério de recorte, eram direcionadas aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental da EJA de uma escola pública do município de São Gonçalo/RJ, localizada no bairro Alcântara, sendo esta a realidade profissional da pesquisadora. Digo “eram direcionadas” porque não mais se restringem aos alunos do nono ano. A pesquisa passou a englobar alunos do sexto ao nono ano. Caso esteja realizando a leitura desse material nas proximidades temporais de sua escrita, muito provavelmente entenderá o porquê de algumas necessidades de alterações e adaptações.

Devido ao atual contexto de pandemia e isolamento social instaurado desde março do ano passado (2020), a pesquisa enfrentou alguns desafios. A gravidade do vírus da Covid-19⁵ e seu alto grau infeccioso e contagioso impediam o contato presencial com alguns estudantes, especialmente na EJA, que apresenta alunos com idade mais avançada e considerados grupo de risco. No entanto, adaptações foram realizadas a fim de dar prosseguimento às ações pedagógicas e superar obstáculos. Ampliar o recorte de colaboradores possíveis, diante dessa realidade, foi uma das necessidades e acabou beneficiando ainda mais o estudo devido à sua maior abrangência.

A mobilização para a pesquisa emergiu mediante percepção da urgência de práticas pedagógicas mais condizentes com as reais necessidades dos alunos da EJA que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria e que compõem turmas híbridas formadas por jovens, adultos e idosos. A EJA, embora reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica (EB), ainda ocupa posição marginalizada no campo da educação, reflexo de seu passado histórico de muita luta, com avanços e retrocessos e a distância entre o proclamado em lei e o realizado. Os alunos, por sua vez, são, em sua maioria, relegados a um ensino mais precário sob a justificativa de que são menos capazes por conta de suas histórias de vida muitas vezes marcadas por constantes dissabores ou ainda são submetidos a currículos adaptados do Ensino Regular que não se encaixam em suas realidades.

Partindo dessa constatação, percebemos a importância em se considerar as memórias, os conhecimentos prévios e as experiências que esses alunos carregam consigo e que se

⁵ Mais detalhes acerca do assunto disponíveis em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso em: 10 março 2021.

transformam em ensinamento coletivo. As histórias de suas vidas, que acabam por justificar o abandono ou a descontinuidade dos estudos, trazem à tona grandes aprendizagens, momentos de superação e até mesmo pontos de contato com a história do outro. Reconhecer e valorizar a experiência do aluno da EJA por meio de suas narrativas de vida inspiradas pelo literário pode promover reafirmação de identidade, além de colaborar para processos mais sistemáticos de conteúdos e de habilidades leitoras envolvendo o contato real com textos literários, a partir da temática da reconstrução de memórias e não apenas fragmentos para fins gramaticais.

Nesse sentido, esperamos que, por meio do trabalho com textos curtos da literatura brasileira de temáticas memorialísticas, seja possível inspirar narrativas discentes acerca de suas vivências, promovendo letramento literário que é uma prática social envolvendo compreensão e construção literária de sentido. Intencionamos também, por conseguinte, a promoção de autoria discente no desenvolvimento da *Viviografia*, conceito insurgente na defesa da importância das narrativas orais e escritas das histórias de vida e memórias dos alunos para sua formação dentro e fora do espaço escolar, com *status* de referências *viviográficas* até mesmo para estudos na área.

Assim sendo, a pesquisa é construída e escrita junto com os alunos que são considerados autores e coautores, cujas narrativas fundamentam a pesquisa lado a lado dos teóricos renomados da área. Desta forma, os estudantes da EJA assumem papel de referências *viviográficas* em diálogo com as referências bibliográficas, uma vez que não se intenciona desmerecer uma em prol da outra, mas sim demonstrar as potencialidades de diálogo e as contribuições da *Viviografia* para a área educacional e de pesquisa. Não obstante, vale lembrar que, tal como já prenunciado nesse estudo, o foco são as referências de ordem *viviográfica* que emergem das narrativas orais e escritas dos alunos da EJA.

Portanto, estimado/a leitor/a, ao longo desse estudo, você vai se deparar tanto com o modelo já conhecido de referências bibliográficas conforme as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como também com o modelo de referência *viviográfica* criado pela docente pesquisadora narradora que vos fala. Esse modelo será elucidado e entendido no transcorrer dessa pesquisa na própria acepção de seu uso. Vale ressaltar que como o foco principal são as referências *viviográficas*, as bibliográficas são utilizadas sob a forma de paráfrases e/ou citações no corpo do texto. As citações em destaque, fora do corpo do texto, são reservadas às referências *viviográficas*, com exceção às alusivas a documentos oficiais.

Conduzido por uma linguagem por vezes metafórica, subjetiva e literária, suponho que você deva estranhar também a elaboração/estrutura de certos capítulos, pois além de algumas

nomeações de capítulos nem tanto convencionais, a formatação de outros pode tangenciar um pouco à “regra”. (Sim, meu amigo e minha amiga, lancei mão de um certo eufemismo para atenuar possíveis estranhamentos precipitados à leitura desse estudo, muito embora acredite que se chegou até aqui já percebeu que esse trabalho declaradamente foge a algumas “formatações acadêmicas” sem intuito de criticá-las... E falando nelas, eis algumas a seguir.)

A pesquisa tem por principal objetivo dialogar com a seguinte questão que norteará o processo de investigação: De que maneira o diálogo entre leitura literária e narrativas de memórias pode contribuir para autoria discente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? A partir de tal inquietude, buscando criar indagações e formulações durante a investigação, foram elaboradas algumas outras questões de estudo, a saber: 1. Qual é a importância/papel das narrativas *viviográficas* para a reafirmação de identidade de alunos da EJA? 2. De que forma os alunos da EJA vivenciam suas experiências com referências *viviográficas* como promotoras de identidade e de processos autorais?

Como pressupostos da pesquisa, destacam-se: 1. Reconhecer e valorizar a experiência do aluno da EJA por meio de suas narrativas de vida potencializa a internalização de conteúdos mais sistemáticos; 2. O trabalho com textos curtos da literatura brasileira de temáticas memorialísticas pode inspirar narrativas discentes acerca de suas vivências, promovendo letramento literário. Para tanto, sobressaem-se como objetivos específicos refletir sobre histórias de vida e reconstrução de memórias associadas a textos literários, e investigar a autoria discente no desenvolvimento da *Viviografia*.

Desta forma, em nível local, a pesquisa contribui para a ampliação da compreensão do processo de leitura de textos literários na EJA e valorização de memórias reconstruídas a partir de tais obras literárias, colaborando para princípios de autoria discente, para avanço nas pesquisas e para ampliação do referencial teórico que poderá embasar demais investigações na área. Em nível regional e nacional, esta pesquisa promove debates e iniciativas acerca do processo de ensino-aprendizagem na área de Literatura, com promoção de novas perspectivas para o trabalho com o literário em sala de aula da EJA, além de possibilidades de fundamentação teórico-*viviográfica* para embasamento de pesquisas na área educacional. Em termos mais abrangentes, colabora para a educação brasileira e, por extensão, também colabora para a formação humana.

A pesquisa em tese também se torna proeminente ao passo que adquire relevância de ordem social, acadêmica e profissional. Na esfera social, é reconhecida a relevância na medida em que conhecer e valorizar as histórias de vida dos alunos da EJA favorece a construção e a reafirmação de identidade, o fortalecimento da autoestima e o letramento literário. Incentivar

narrativas de reconstrução de memórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos propicia maior aproximação e entendimento tanto com os próprios alunos, quanto com os textos literários que versam sobre tal temática, possibilitando a promoção de autoria e autonomia. Logo, tal pesquisa é também um empreendimento social, em consonância com documentos educacionais, contribuindo não só para área de conhecimento na qual o estudo se insere, mas também para a sociedade de um modo mais amplo.

Já no que tange à relevância acadêmica, constatamos, até o presente momento deste estudo, um quantitativo ínfimo de pesquisas que abordam a temática concernente no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Após um levantamento com busca nos últimos três anos dentro da área de concentração da Educação através dos descritores “narrativas + EJA” foram encontrados 301 resultados, sendo 200 no âmbito de Mestrado e 101 de Doutorado, divididos ao total em 123 registros no ano de 2018, seguidos de 71 e 107 registros respectivos aos anos de 2019 e 2020. Foi realizada uma análise preliminar de cada título e resumo, e dos 301 registros encontrados, apenas 119 apresentavam a palavra EJA ou suas variações (Proeja/Ceja), logo, mais da metade dos achados não se refere à modalidade de ensino destacada. As outras 182 recorrências se direcionavam a públicos como: migrantes, pessoas do campo, classe hospitalar, alunos com deficiências, candomecistas, homossexuais, pessoas afro-brasileiras, famílias ciganas e pessoas em contexto prisional. A partir desse levantamento, é possível perceber uma crítica quanto à observância de uma espécie de agrupamento dos que, costumeiramente, são considerados marginalizados na sociedade, sem falar que esse grupo apareceu na busca direcionada à EJA, igualmente estereotipada.

Das 119 recorrências em que a palavra EJA se encontra presente, ainda assim não foi visível sua relação direta com as narrativas e muito menos com narrativas discentes. Em sua maioria, as temáticas voltaram-se para questões de práticas docentes, currículos e políticas educacionais. Das 301 pesquisas encontradas, apenas 11 esboçam alguma relação, de fato, com os descritores apresentados (“narrativas e EJA”). Os temas associativos destes 11 trabalhos são: 1. narrativa discente na EJA por meio de recursos digitais para aulas de matemática; 2. narrativas com trabalhadores estudantes do Proeja; 3. vozes do esquecimento na EJA; 4. narrativas de alunos da EJA com deficiência intelectual; 5. narrativas de mulheres na EJA; 6. memória e história de vida de uma aluno com deficiência na EJA; 7. relações sociais com a escrita; 8. práticas de letramento na EJA baseadas em vivências; 9. história de vida e trabalho na EJA; 10. vozes sociais que emergem no contexto da EJA; 11. saberes cronotópicos das narrativas da EJA.

Observamos, dentre os achados, um caráter genérico no que diz respeito à narrativa e associações temáticas díspares do aqui proposto. Já a busca pela “*Viviografia*”, na base de dados,

retornou nenhum resultado encontrado, comprovando a originalidade da presente pesquisa. Desta forma, este estudo assegura a proficuidade do trabalho aos demais, pela contribuição cumulativa, ou seja, pelo que acrescenta ao conjunto do conhecimento científico do tema, pelo ineditismo de abordagem temática e teórico-metodológica e pela contribuição à superação de lacunas no conhecimento.

Quanto ao âmbito profissional, esta pesquisa contribui para uma outra perspectiva para trabalhar o texto literário ante dificuldades encontradas na concepção adotada pelos livros didáticos, além de fomentar o material didático literário voltado para o público da EJA que se encontra em carência, através da elaboração de propostas de atividades. Estas atividades podem colaborar para o fazer pedagógico de outros professores e apresentar novas formas de conhecer, explorar e pensar a literatura e as narrativas discentes. Considerando-se tais condições, o trabalho aqui apresentado encontra justificativa também na oportunidade de se tornar um instrumento de estudo que venha a disponibilizar aos profissionais da área alguns subsídios práticos e teóricos, referências bibliográficas e *viviográficas* e críticas acerca da temática selecionada.

Com o intento de estruturar a apresentação deste estudo para melhor visualização e concatenação de ideias, o presente trabalho foi organizado em seções. Tais seções se encontram dispostas em basicamente quatro partes, seguidas de algumas contribuições/ (in)conclusões, referências *viviográficas* e bibliográficas, glossário *viviográfico* e apêndice. A primeira parte apresenta uma reflexão e uma contextualização mais ampla do estudo e de seus colaboradores. Já a segunda parte diz respeito à fundamentação teórico-*viviográfica*, na qual são apresentados os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, com operacionalização dos conceitos-chave. Em seguida, a terceira parte destina-se às questões metodológicas, bem como relatos e análises de ações pedagógicas na EJA estudada. Na quarta parte, são narrados alguns desafios enfrentados durante a pesquisa e, na quinta, somos apresentados com um legado de narrativas EJAntes.

Por fim, caro/a interlocutor/a, findo esta carta com a mensagem de que precisamos entender que pesquisar narrativamente é desenvolver protagonismos sem holofotes para o pesquisador e que os silêncios guardam palavras, e desses “silêncios gestantes” nascem as narrativas potentes que forjam quem somos. É necessário descolonizarmos afetos teóricos e olharmos para as miudezas no sentido com que nos brinda Manoel de Barros em seus escritos. Proponha-se a desenvolver uma escuta ativa e um apreço real pelo valor subjetivo do que é simples, que toca a alma, que (trans)forma e que gera aprendizagem, como por exemplo, são as narrativas de memórias literárias discentes. Assim, vamos em frente nessa pesquisa, em um

encontro com o passado no momento presente a projetar futuros... E já adianto uma projeção de futuro nessas linhas introdutórias... Duvido você não se apaixonar ou não se encantar ainda mais pela EJA ao findar a leitura desse estudo.

Até as próximas páginas,

Laís Pinheiro.

1 SOB O SOL DAS ELUCUBRAÇÕES CONTEXTUAIS: COLOCANDO AS IDEIAS PARA QUARAR

Dizem que ninguém fica pra semente, mas, sim, fica. Eu quero ser semente que garante que meus frutos futuros se inspirem na educação. Eu creio que eu tenho uma promessa [...] Meu sonho é ser advogado. Tô com 50 anos e espero chegar lá. Novo eu não tive oportunidade, mas espero, quem sabe um dia, voltar aqui no colégio, encontrar alguém e falar que entrei aqui na terceira série... Entrei aqui sem papel nenhum, né, que eu não tinha nem como comprovar que eu tinha estudo, entendeu? Porque eu não sabia nem que série que eu tinha feito... Eu parei de estudar com 13 anos, entrei sem documento nenhum, mas meu sonho sempre continuou e espero chegar nele.
(SEU JORGE. **Não sou velho para aprender**. Nordestino: *Viviografia*, 2016)⁶

A epígrafe em destaque concede o tom para essa escrita, descortinando a sabedoria de seu Jorge, um ex-aluno do nono ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de São Gonçalo que agora dá continuidade ao seu sonho na busca por tornar-se advogado. Esta seção poderia ser introduzida a partir de um outro mote, de algum teórico renomado, quem sabe, mas não. A citação inicial é do senhor Jorge, uma referência *viviográfica*, que torna extraordinário o ordinário da vida. Lembrando que, em momento algum, o intuito aqui é desmerecer a relevância dos teóricos renomados. Pelo contrário, esperamos estabelecer um diálogo entre as contribuições dos autores da área de estudo e dos próprios atores da pesquisa, revelando os estudantes da EJA como referências *viviográficas* que ratificam e embasam a própria pesquisa.

Releia, por favor, a primeira frase do senhor Jorge e sinta a poesia, perceba o profundo ensinamento que subjaz. Ele faz uso de um dito popular de que “ninguém fica para semente” para contradizê-lo, reformulando a frase de maneira metafórica e sensorial, expondo sua vontade de servir de inspiração para seus descendentes, seus “frutos futuros”, valorizando a educação. Sim, ele é semente que faz florescer conhecimento, que faz crescer raízes. Portanto, é por meio do literário e do poético da vida que essa pesquisa pretende se desenrolar, ou até mesmo se enrolar nos emaranhados das memórias e narrativas que são os fios condutores que costuram as histórias. O objetivo é contribuir com um trabalho pedagógico em que se valorizem as narrativas de memórias dos alunos da EJA por meio da leitura literária, entendendo que, como aponta Bosi (1994, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

⁶ Modelo de referência *viviográfica* criado pela docente-pesquisadora.

A partir dessas experiências, intencionamos desenvolver a autoria em turmas de jovens, adultos e idosos e nos deparar com histórias que inspiram conhecimento e exalam sabedoria, que vão para além dos muros da escola. Histórias de luto e luta, de superação e sobrevivência, de ensinamento e aprendizagem. Os alunos da EJA são seres socioculturais ricos em experiências e expectativas, eles “trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 465). De modo geral, a interrupção da educação formal na dita idade certa e que os levou a retornarem à escola, “costuma formar parte de uma trama social mais complexa do que a educativa, que pode implicar pobreza, violência familiar ou discriminação” (UNESCO, 2014, p. 119).

Thompson (2002, p. 13), por sua vez, colabora ao afirmar que o diferencial do estudante da EJA é a experiência que ele traz para a relação e que modifica todo o processo educacional. Para ele, essa experiência “influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo”.

Nesse sentido, Arroyo (2005) defende que o professor precisa refletir sobre quem são os alunos da EJA e suas especificidades, suas histórias de vida e atividades profissionais, seus anseios por melhoria social por meio da educação e seus ensinamentos adquiridos pela experiência. De acordo com Josso (2010), a experiência implica a pessoa em toda sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, comportando as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, gerando (trans)formações. As narrativas de si e das experiências vividas se caracterizam como processos de formação e de conhecimento.

Trabalhar com narrativas oportuniza lugares de fala diferentes dos convencionais e, para isso, requer sensibilidade. No rol das ciências acadêmicas e canônicas, muitas vezes a pesquisa narrativa é vista como menor e subjugada justamente por seu lado mais sensível e subjetivo. Contudo, enganam-se os que pensam assim, faz-se necessário romper com esse paradigma hermético e conceber todas as potencialidades que a pesquisa narrativa proporciona. Só para lembrar, outra área aqui estudada também é frequentemente discriminada, a modalidade de ensino EJA. Logo, defendemos a superação desses olhares revirados para temáticas de visão como as das narrativas em EJA das quais emergem importantes referências *viviográficas*, como por exemplo o aluno José Paixão (conhecido pelos colegas de turma e professores por seu

sobrenome: Paixão) que defende que “precisamos de mais atividades sobre nós” (PAIXÃO, 2021, *r.v.*)⁷. Percebam que ele não disse, necessariamente, *para* nós, mas sim *sobre* nós.

Falando em Paixão, Christopher Day é um autor que expressa muito bem essa realidade de uma dita soberania do *status* científico-acadêmico, a começar pelo prefácio de seu livro *A paixão pelo ensino* escrito por Robert L. Fried que diz que “a ‘paixão’ foi convidada para a festa, onde apenas as palavras ‘eficiência’, ‘rigor’ e ‘erudição’, ou termos associados às empresas, tais como ‘orientado para o sucesso’ e ‘sucesso para todos’, costumavam prevalecer” (p. 11-12). Assim, o trabalho com a narrativa e com a EJA é realizado sob essa ótica da paixão⁸, e nos apropriando das palavras do próprio Day (2004, p. 22), “a história narrada neste livro [nesta tese de Doutorado] teve origem na mente e no coração”.

Não apenas o aluno é o narrador nessa história toda, a docente que desenvolve tal pesquisa e que, agora, relata a você que lê, ela também é uma narradora e até mesmo você, caro/a leitor/a, é um/a narrador/a em potencial. Nesse caso, é a docente que, a partir de sua perspectiva, narra o que apreendeu das narrativas discentes que se transformam em importantes referências para fundamentar a pesquisa, juntamente com os teóricos conceituados da área. A esse respeito, Josso (2006, p. 376) fala sobre a “negociação quase permanente que cada narrador tem consigo mesmo ao longo do processo de pesquisa-formação a fim de decidir o que ele deseja partilhar e o que ele prefere guardar consigo”.

Desta maneira, a professora também acaba por relatar sua história e refletir ante sua prática (NÓVOA, 1995), pois como afirma Jorge William (2020, *r.v.*) o professor cria a atividade e também acaba participando junto com os alunos, ou seja, não é um mero observador. Fontoura (2019, p. 264-265) colabora com o pensamento de Jorge William (*ibidem*) acrescentando que “a narrativa se constitui numa possibilidade de contar o caminho e ao mesmo tempo um caminhar novo por entre as experiências vividas”, e isso se aplica tanto às atividades realizadas em sala de aula, quanto à elaboração da presente narrativa de pesquisa.

Eis a narrativa de uma docente que conta as narrativas de seus alunos, emergindo, pois, uma narrativa polifônica em que as várias vozes dos alunos se misturam à voz da professora

⁷ Modelo de citação no corpo do texto para as referências *viviográficas* criado pela docente pesquisadora. Para as referências *viviográficas* em epígrafes e fora do corpo do texto, com recuo de 4 cm, optou-se pelo modelo completo já observado na epígrafe dessa seção, a fim de dar maior visibilidade e destaque. Já no corpo do texto, para diferenciar-se das referências bibliográficas, acrescenta-se a sigla *r.v.* em itálico ao final, em alusão ao termo referência *viviográfica*.

⁸ De acordo com Day (2004, p. 23), “os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos”.

que registra, segundo sua perspectiva, o que apreendeu das narrativas discentes orais e escritas e que, ao mesmo tempo, alude a algumas bibliografias da área, inclusive textos literários.

Além do mais, para dar forma e prosseguimento às ações pedagógicas, são considerados os princípios de uma pesquisa qualitativa, que entende os colaboradores como parte integrante do processo da pesquisa, e uma concepção de narrativa enquanto movimento que mobiliza processos de reflexão e construção de saberes em partilha (BRAGANÇA, 2018). São utilizadas ainda estratégias de letramento literário, que são práticas sociais resultantes da construção literária de sentidos e responsabilidade da escola (COSSON, 2014b). A literatura precisa ser concebida enquanto um conhecimento específico do humano, um direito inalienável a ser ofertado ao aluno, independentemente de sua condição social e econômica (CANDIDO, 1995). O ensino de literatura deve promover interações e reverberações entre a leitura do texto e a leitura da própria vida, estabelecendo identificações com o lido e podendo proporcionar momentos de reflexão e de recordações a partir de uma temática que se aproxima da realidade dos alunos da EJA, como suas histórias de vida, experiências e memórias.

Vale lembrar que para tecer narrativas enraizadas como forma de aprendizagem de vida, é preciso não cair nas armadilhas da individualização e da descontextualização (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020). Portanto, o desenvolvimento da presente narrativa se contextualiza em um período de isolamento social e quarentena ocasionado por um vírus da Covid-19 (Coronavírus) que assola o mundo, gerando uma pandemia. Devido à gravidade de tal vírus e seu alto grau infeccioso, a partir de meados de março do ano do começo da escrita propriamente dita desse material (2020), foi necessário o isolamento social por medida de prevenção. Com isso, comércio não essenciais e aulas presenciais foram suspensas. Legitima-se, pois, o que hoje afeta a todos, mas que pode proporcionar deslocamentos que combatem a cegueira epistemológica, a partir também do afeto que afeta, toca e mobiliza.

Considerando-se esse contexto, a pesquisa se desenrola e se enrola de diferentes formas, uma vez que a conjuntura agora se dá em turmas de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da EJA de São Gonçalo cujas aulas presenciais estavam suspensas e cujo contato remoto é extremamente difícil e escasso. Entretanto, esse trabalho já vinha se desenvolvendo antes desse período e conta com o resultado de tais contribuições, além do contato com os alunos de turmas desse ano pandêmico antes e durante o isolamento. No atual contexto dessa escrita, experimentamos o chamado ensino híbrido que é uma mistura de ensino presencial e propostas de ensino *on-line*. Com isso, alguns encontros presenciais vêm ocorrendo com pequenos grupos de alunos, sendo respeitados todos os protocolos de segurança. Todavia, existem rumores de

retorno ao ensino unicamente remoto que como diz, em tom crítico, o Senhor Mauro (2021, *r.v.*) “é um ensino realmente bem remoto, distanciado dos alunos”.

Nesse sentido, a pesquisa se delinea a partir das memórias e experiências de quem a narra, juntamente com quem a ajuda narrar, entendendo a narrativa como movimento coletivo, colaborativo e de partilha. São histórias que se desenrolam e se enrolam, que se identificam e também se distanciam e se diferenciam. As narrativas se misturam e, por vezes, até se fundem, noutras vezes se transformam em um emaranhado de vozes que já foram silenciadas e que agora gritam e libertam-se, com repercussão direta no processo de reafirmação de identidade.

Para Bragança (2011, p. 162), “o olhar para o passado e, ainda, a narrativa desse passado favorecem a busca de coerência, fortalecendo o sentimento de continuidade e de unidade”. Para a autora, a narração de histórias de vida é um movimento propriamente humano e de formação que articula memória, narração e reconstrução de identidade. Assim, “a identidade consiste também em uma narrativa de si, que se constrói a partir de imagens do passado e dos projetos de futuro que se abrem [...]” (BRAGANÇA, 2011, p. 163). Dessa maneira, muito embora o contexto de escrita desse ensaio seja o descrito acima, as histórias transcendem a marca temporal, ora retrocedendo, ora se presentificando, ora se projetando.

Após quorar algumas ideias, iluminando noções e contextos, compreendemos que “a vida contada não é a vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361), é uma reconstrução, visto que narrativa é movimento e a história se constrói enquanto narramos. Portanto, partindo dos princípios de Paul Ricoeur (1994) que entende a narrativa como tessitura da intriga, sendo esta uma palavra que desloca da linearidade ao invés de enredo... Então, que comece a intriga (apesar de já ter começado faz tempo) ...

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-VIVIOGRÁFICA

A seguir, serão apresentados/desenvolvidos os conceitos-chave que subsidiarão a pesquisa. Esperamos, com isso, elucidar, em linhas gerais, os principais conceitos que nortearam o estudo teórico-viviograficamente. Portanto, a partir do diálogo entre os autores selecionados para a pesquisa, inclusive nesse grupo os próprios alunos, serão abordadas macro temáticas como Educação de Jovens e Adultos (EJA), literatura, memórias, narrativas e letramento literário.

2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): VEJA a EJA / SEJA a EJA

*“Por que foi que cegamos,
 Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão,
 Queres que te diga o que penso,
 Diz,
 Penso que não cegamos, penso que estamos cegos,
 Cegos que veem,
 Cegos que vendo, não veem”*
 (José Saramago em *O ensaio sobre a cegueira*)

A educação abrange uma formação mais ampla do que tão somente o saber sistematizado nos currículos escolares. Nesse sentido, a delimitação da perspectiva conceitual de educação adotada referente às alusões à educação de alunos jovens e adultos é entendida, nesse estudo, como aprendizagem escolarizada, uma educação oriunda das instituições oficiais de ensino. Legitimam-se, contudo, outros espaços educacionais de formação do sujeito além do escolar (BRASIL, 1996a), ao passo que se reconhece a relevância do diálogo entre saberes formais e informais. Freire (1989, p. 15) já dizia que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para o educador pernambucano, os saberes informais e as bagagens que o estudante carrega consigo são de extrema importância para o alcance de uma aprendizagem significativa e relacional entre texto e contexto.

Ainda consoante as delimitações desse estudo, o foco desta pesquisa são alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de ensino da Educação Básica (EB) que, segundo a LDB 9394/96 em seu artigo de número 37, não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (BRASIL, 1996a). Não obstante,

ao longo dessa pesquisa, será perceptível que o perfil do aluno da EJA vai muito além do que preconizam documentos oficiais.

A nomenclatura Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, é presente em lei para designar uma das modalidades da Educação Básica. Entretanto, para além do exposto na LDB, a educação dita de jovens e adultos pode suscitar outras interpretações, como por exemplo a possibilidade de uma educação de jovens e adultos também ser recorrente em outro nível educacional, como na Educação Superior, ou ainda, entendida em sua totalidade como prática efetiva de educação ao longo da vida, independente de nível específico de ensino. Estudos mais recentes que vêm ganhando notoriedade também direcionam o olhar para a educação de jovens e adultos em situações de restrição de liberdade em contextos prisionais. Friedrich *et al.* (2010, p. 393) ainda apontam que “em outra perspectiva, a EJA também pode ser confundida, não raramente, com a educação inclusiva”.

São visíveis, portanto, lacunas e inconsistências no campo da EJA desde sua própria conceituação, ou melhor, desde toda a sua trajetória histórica. Diante dessa constatação, cabe ressaltar que as reflexões deste estudo são direcionadas à EJA enquanto modalidade da EB de sistema seriado, que se conclui a cada semestre, formada por um público híbrido composto por jovens, adultos e idosos da esfera pública de ensino do município de São Gonçalo e que precisa ser reconhecida como tal.

Já no que diz respeito à trajetória histórica da EJA no Brasil e, em conformidade com a proposta desta pesquisa em nível macro, defendemos, aqui, a relevância do passado povoado de memórias, histórias e fatos, que, analisado sob o tempo presente, provoca associações outras e a instauração de novos conhecimentos. No entanto, importa advertir de antemão que o objetivo não é esgotar o tema, pois, como bem apontam Haddad e Di Pierro (2000) qualquer tentativa de historiar o universo tão plural que abarca a EJA implicaria em risco de fracasso.

Não se pretende reproduzir o histórico⁹ das trajetórias da EJA, mas sim construir uma narrativa a partir dessa história, promovendo reflexão e direcionando o olhar para alguns acontecimentos relevantes, principalmente no que tange à elucidação de avanços e retrocessos durante o percurso e conseqüente repercussão na EJA de hoje em dia. Indagar o passado da EJA é importante não necessariamente para avultar a linearidade dos fatos que marcaram sua trajetória, mas sobretudo para entender o presente pelo passado e o passado pelo presente,

⁹ O breve histórico da EJA apresentado nessa seção faz parte de um estudo já realizado de modo mais abrangente na dissertação de Mestrado da autora (NOVO, 2017). Para a presente pesquisa, optamos por uma abordagem mais resumida, com foco direcionado para observâncias de características, fatos e conseqüências que interferem na EJA atual e que colaboram para seu melhor entendimento.

(re)construindo e, por vezes, justificando/criticando sentidos e práticas atuais. É necessário que se VEJA a EJA.

Acredita-se, ainda que não em termos oficiais, que o ensino de jovens e adultos surgiu ao lado do protagonismo da história de descoberta do Brasil pelos navegadores lusitanos. Estudos apontam que sua gênese, com primeiras práticas educativas em território brasileiro datam de 1549, por ação dos padres jesuítas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A primeira ação planejada de aprendizagem ocorreu devido ao intuito de pregar a fé católica. Em 1759, os jesuítas foram expulsos e, em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, a educação recebeu novo estímulo com criação de instituições científicas e de ensino técnico e superior.

Na fase imperial, houve melhoras na política educacional por meio da criação da primeira Constituição, em 1824, que garantia instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Conquanto se reconheça a relevância desse marco histórico na educação, na prática não houve mudança significativa, pois na época só pequena parcela da população pertencente à elite econômica possuía cidadania (HADDAD; DI PIERRO, 2000). As aulas para adulto apresentavam caráter filantrópico, missionário e informal.

No período republicano, a segunda Constituição Brasileira, de 1891, não assegurou o direito de instrução primária e gratuita já concedido pela Constituição Imperial, além de vetar o voto dos analfabetos. Um retrocesso. Lembrando que foi justamente nessa época que houve o reconhecimento da grave situação do Brasil ao apresentar elevado número de adultos analfabetos. Haddad e Di Pierro (2000) sugerem que havia nessa medida interesses governamentais de natureza distante da educacional. Ao final do século XIX, o analfabetismo era tido como um mal a ser erradicado, associado pejorativamente aos sujeitos analfabetos. A essa altura, já são perceptíveis os vestígios de marginalização e de preconceito que envolvem a EJA até hoje.

Avançando nos anos 20 e 30 do século XX, o contexto socioeconômico brasileiro permitiu iniciativas significativas que fundamentaram as políticas públicas no campo da EJA. Com a passagem da agricultura à industrialização, desponta a urgente necessidade de mão de obra qualificada e o analfabetismo dos jovens e adultos tornou-se um problema de ordem econômica. Então, a União convocou as lideranças educacionais dos estados para a Conferência Interestadual de 1921 para pensar propostas alfabetizadoras para a população adulta.

Como medidas emergenciais foi lançada a proposta de escolas noturnas, no chamado Ensino Supletivo, assim, os alunos poderiam trabalhar durante o dia e estudar à noite. Dentre as contribuições, firmou-se um compromisso de elaboração de um plano pedagógico com garantia de alfabetização dentro do prazo de um ano. Tais propostas fizeram parte do Decreto

16. 782/A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, com retomada da oferta do ensino primário gratuito. Entretanto, mais uma vez, essas mudanças não alcançaram o êxito esperado na prática (PAIVA, 1973).

Abrindo um parêntese temporal e reconhecendo a realidade atual da EJA, grande parte dos alunos se desdobram entre trabalhar e estudar em uma tentativa de conciliação entre priorizar o trabalho para se sustentar e, ao mesmo tempo, focar nos estudos para melhorar condições de trabalho. Jane Paiva, em várias de suas apresentações e palestras tanto as mais antigas como as mais recentes como, em 2020, no Lançamento do Grale IV em Português/ 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos¹⁰, expõe que o aluno da EJA é um trabalhador que estuda e não um estudante que trabalha.

Retornando à linha temporal, na Era Vargas, nos anos 30 do século XX, o marco proeminente foi a criação da Constituição de 1934, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), ficando assegurado pela primeira vez, em âmbito nacional, o direito de todos à educação e o destaque ao direito dos alunos adultos de cursarem o ensino primário gratuito. Entende-se que “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Todavia, [percebiam que quase sempre ao longo das narrativas sobre a história da Educação de Jovens e Adultos aparecem conjunções adversativas] somente a partir dos anos 40 do século XX a educação de adultos se configurou enquanto política pública educacional.

Em 1958, o então Presidente da República Juscelino Kubitschek (JK) convidou educadores de todo o Brasil para participarem do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro para compartilhar suas experiências pedagógicas. Em seu discurso, demonstrava preocupação com o caráter humanista da ação pedagógica direcionada à educação de adultos, atribuindo-lhe papel de relevo na solução dos problemas gerados pelo desenvolvimento econômico e para suprir deficiências da rede de ensino primário e garantir instrumentos fundamentais para integração em sociedade, através da leitura e da escrita e da iniciação profissional e técnica. Haddad e Di Pierro (2000) denominam o período de 1959 a 1964 como sendo “o período de luzes” para a educação de adultos e estabelecimento de novos rumos, com maior responsabilidade e interesse às demandas educacionais e às idiossincrasias do público jovem e adulto. Contudo, [mais uma conjunção adversativa] esse período foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

¹⁰ Evento online realizado em 30 set. 2020. Informações em: <https://www.even3.com.br/unescocoejagrale4/>
Acesso em 13 fev. 2021.

O aludido Congresso Nacional de Educação de Adultos também serviu para dar visibilidade a um educador que se tornou referência no campo da educação de adultos, Paulo Freire. Em consonância com as ideias do governo de JK, o educador pernambucano propôs, nesse encontro, um processo de educação construído juntamente com os estudantes, contemplando a escolarização como início e não fim, tendo a educação como meio de mobilização social e de desenvolvimento crítico (PAIVA, 1973). Dessa maneira, pela ótica freireana, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser vista não na lógica de elevação de escolaridade, mas sim de educação continuada ao longo da vida. Esperamos, ou melhor, esperamos por isso até hoje.

Vale lembrar que, nos anos de 1950, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi realizada objetivando alfabetizar adultos das camadas populares, mas acreditava-se que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, a educação deveria significar alteração nas condições de vida. Era idealizada uma política de educação permanente. Não obstante, a CNEA passou por dificuldades financeiras e foi extinta em 1963.

Uma próspera fase da educação de adultos ocorre na década de 60, caracterizada pela ascensão de diversas campanhas e movimentos de educação popular, com ênfase aos anos de 1961 e 1962. Período este em que o paradigma pedagógico dialogava com o princípio educativo que via o aluno adulto como sujeito da aprendizagem. O *Método Paulo Freire de Alfabetização* serviu de inspiração e modelo para alfabetizadores ao redor do Brasil. Emergiram diversos movimentos sociais e iniciativas educacionais e de luta que se identificaram com os ideais defendidos por Freire. Entretanto, com o golpe militar de 1964, o campo da educação de jovens e adultos foi prejudicado, já que os programas que seguiam o *Método Paulo Freire* e se voltavam à educação das classes populares foram vistos como ameaças à ideologia hegemônica no Estado, podendo desestabilizar o governo militar vigente (ESCOBAR, 2007).

No entanto, considerando critérios econômicos e políticos, o governo militar também precisou se voltar para a erradicação do analfabetismo e, com esse objetivo, foi elaborado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), idealizado em 1967 e consolidado em 1969. De acordo com Escobar (2007), existia um interesse governamental no setor educativo, a fim de que fosse possível a manutenção das ideologias do governo no território educacional. A educação oferecida pelo MOBRAL, porém, era mais uma instrução escolar, com fins de instrumentalizar o aluno a decodificar letras e números, sem comprometimento com sua formação e desenvolvimento político-social. Dessa forma, o índice de analfabetismo no país permaneceu exorbitante, com apenas alguns diplomados que atuavam como mão de obra pouco qualificada.

Mesmo extinto em 1985, o MOBRAL continuou atuante ideologicamente no cenário de educação brasileiro até meados de 1990, através da Fundação Educar, que se constituiu como herdeira do MOBRAL e foi extinta em 1990. Muitas frentes de cunho social organizadas pela população se fortaleceram com o fim do regime ditatorial, ressuscitando a ideologia dos grupos sociais reprimidos pelo Golpe Militar de 64. Diante do exposto, a década de 90 estreava ante a expectativa de redemocratização política brasileira, já iniciada pela Constituição de 1988, em vigor até os dias atuais.

No início dos anos 90, o MEC lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo era, dentro de cinco anos, reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro. Contudo, o PNAC não logrou nem dois anos de existência devido à escassez de recursos financeiros. Os resultados de tal programa não foram significativos, já que não foram estabelecidas diretrizes específicas, sendo implantado de forma genérica na expectativa de abarcar todos os níveis da educação, quando na verdade não alcançou nenhum deles de forma plena nem satisfatória.

No ano de 1996, o Art. 208 da Constituição de 1988 foi alterado por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Esse artigo garantia a gratuidade e a obrigatoriedade na oferta do Ensino Fundamental aos alunos que não tiveram acesso na idade própria. Logo, o Estado só se comprometeria com a manutenção da gratuidade e não mais com a obrigação da oferta do ensino. Com isso, o ensino de adultos sofreu severas consequências em nível pedagógico e econômico, como falta de incentivo, extinção de programas e falta de verba pública. Vale lembrar também que, com a Constituição de 1988 (Art. 205), o direito à educação passa a ser garantido a todo brasileiro, independente da classe social, da idade e do sexo.

Ainda em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com exclusão orçamentária para educação primária destinada a jovens e adultos, provocando a redução na oferta de vagas. O FUNDEF deixou de vigorar em 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), reconhecendo a EJA como participante do Fundo, enquanto modalidade da Educação Básica. Outro importante marco no aludido ano refere-se à vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a).

Todavia, embora reconhecida a relevância da LDB, no campo da EJA não inovou muito e nem despendeu importância necessária, restringindo-se a contemplar, de maneira específica, tal modalidade de ensino em apenas dois artigos (Art. 37/Art. 38) e, incipiente e genericamente,

em alguns outros trechos, quando se fala em oferta de ensino noturno para os que trabalham durante o dia (Art. 4). Com a LDB, o grande avanço foi a nomenclatura EJA passar a figurar nos documentos oficiais do país como modalidade de ensino da Educação Básica e incluída nos programas governamentais. Porém, sabemos que é necessário mais do que a declaração legal para que o direito se faça prática.

Em julho de 1997, a UNESCO promoveu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), na cidade de Hamburgo - Alemanha, com o objetivo de universalizar os propósitos gerais da educação de adultos. Torna-se visível a repercussão positiva das iniciativas internacionais no cenário nacional, tendo como principais resultados a ampliação do conceito de educação de adultos não só como modalidade da Educação Básica, mas como educação necessária para toda vida, além de aumento da expectativa da formação do discente adulto não apenas baseada em saberes escolarizados, como também envolvendo participação social para pleno exercício da cidadania.

Na teoria, contrariando a observância de avanços alcançados no final dos anos 90, o século XXI protagonizou um quadro alarmante de analfabetismo no que se refere à educação de adultos. Temáticas referentes aos graus de letramento de acordo com concepções de Angela Kleiman e Magda Soares começaram a ser analisadas e, em maio do ano 2000, com o intento de melhorar o cenário educacional no Brasil, foi aprovado o Parecer CNE/CEB 11/2000 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB). Trata-se, pois, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Parecer 11/2000 veio a complementar a Lei 9.394/96, contribuindo de maneira mais específica e integrada para o campo da EJA, considerando em sua elaboração a legislação, a visão crítica de especialista e a contribuição da comunidade escolar. Percebemos, assim, um maior direcionamento às particularidades do público discente jovem e adulto.

Ainda no ano 2000, foi aprovado também o Plano Nacional de Educação (PNE), que favoreceu a EJA e a todos os níveis de ensino da Educação Básica. O objetivo era sanar problemas educacionais que comprometiam o desenvolvimento da educação, como por exemplo os elevados índices de analfabetismo no campo da EJA. Por meio do PNE, procurou-se garantir o Ensino Fundamental público gratuito e aumentar a oferta de vagas para a EJA no Ensino Médio. Embora o PNE tenha entrado em vigência em janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172, sofreu entraves de ordem financeira e administrativa quanto aos recursos destinados à educação pública e à plena implementação do Plano, por conta de barreiras impostas pelo governo vigente na época. Já no governo seguinte, o PNE obteve maior atenção direcionada à EJA, mas, ainda assim, não foi logrado pleno êxito à modalidade da EJA, sem modificação

significativa para esse segmento por parte das políticas públicas, mesmo com apoio do FUNDEB (DI PIERRO, 2010).

Baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca de censos escolares, Di Pierro (2010) alerta sobre a ínfima evolução nos índices da EJA, quanto à redução do analfabetismo e matrículas no período de 2001 a 2008. A partir de 2007, houve um constante decréscimo do número de matrículas, contrariando o esperado, já que desde 2007 o FUNDEB foi incorporado aos orçamentos financeiros do PNE. Observamos que, na prática, as iniciativas governamentais não estavam de acordo com as necessidades dos alunos, tendo por consequência alto índice de evasão escolar no segmento da EJA.

O não cumprimento de várias metas educacionais propostas pelo PNE (2001-2011), principalmente no campo da EJA, fez com que novas atitudes fossem tomadas e ainda nos anos 2009 e 2010 houve a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A VI CONFINTEA ocorreu pela primeira vez no Brasil, em Belém (PA) e foi organizada pela UNESCO, configurando-se como um evento destinado exclusivamente à educação de adultos, com debates específicos e certa unidade entre os países com ações direcionadas à EJA. Por outro lado, a CONAE, realizada em Brasília, abarcou todos os níveis de ensino da educação brasileira, sem muita importância conferida à modalidade de jovens e adultos. Contudo, dentre as discussões da CONAE, foi possível obter a informação de que o Custo Aluno Qualidade (CAQ) destinado à EJA era inferior ao CAQ repassado aos demais segmentos, havendo quebra de isonomia no que se refere à EJA.

Tendo em vista tais conferências, foi elaborado e aprovado pelo Projeto de Lei nº 8035/2010 o novo PNE (2011- 2020) que, no que diz respeito à EJA, prioriza a erradicação do analfabetismo, intenciona aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas e a qualificação profissional desse alunado. Todavia, os resultados obtidos com esse PNE demonstram que o Brasil permanece, em pleno século XXI, com elevado índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta.

Até o momento dessa escrita, existem no território nacional brasileiro programas destinados às pessoas jovens, adultas e idosas, como o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Observamos ainda maior oferta da EJA na esfera pública de ensino, além de programas de formação profissionalizante, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Ao final desse apanhado histórico, percebemos a trajetória de luta, avanços, superações, incoerências, inconstâncias e retrocessos no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos no

Brasil. Percepção esta visível até mesmo em termos mais concretos de linguagem pela presença constante de conjunções adversativas logo após o explanar de certo ganho ou avanço na história da EJA, demonstrando contradições e anacronismo. A EJA dos tempos atuais anseia ser valorizada em toda sua heterogeneidade e potencial, a partir de abordagens educacionais direcionadas às práticas sociais e que, como aponta Arroyo (2005), considerem o ensino com suas características específicas e não com a mentalidade assistencialista. Compreender a educação como formação humana implica ir contra a homogeneização de percursos como maneira de promover o sucesso escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário não apenas que se VEJA a EJA, mas que se SEJA EJA. Ao falar em olhares de intacta retina, Ribas (2018) expõe a não totalidade da visão, uma vez que a inteireza do ver se constitui na impossibilidade de abarcar o todo, pois o ‘ver’ traz consigo o ‘não ver’ e o ‘desver’. É preciso olhar a EJA, entendê-la e desenvolver um processo empático de se colocar no lugar dos alunos, professores e de todos os profissionais da EJA para que, de fato, seja possível um início de mudança de perspectiva e atitudes mais concretas e condizentes com as reais necessidades desse público. Sem falar que, ainda nesse âmbito metafórico do trocadilho de palavras, temos o famoso DESPEJA na EJA que é o caso de alunos que são praticamente despejados na modalidade EJA por vários motivos, como se a solução fosse “jogá-los” na EJA. São alunos que migram do Ensino Regular diurno para a EJA noturna seja por indisciplina, repetência, problemas de relacionamento discente e docente, casos de medidas socioeducativas ou simplesmente por finalidade de concluir os estudos mais rápido devido ao sistema semestral de conclusão da EJA. Essa visão de depósito de alunos colabora ainda mais para o senso de desvalorização da EJA.

2.1.1 Sessão Fotográfica: o foco desfocado da EJA

“O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...”
(Mário Quintana em *Caderno H*)

Em conformidade com a seção anterior, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade é um presente que traz à tona as marcas do passado, demonstrando a distância entre o proclamado em lei e o realizado. Tal constatação interfere na atual conjuntura da EJA e, por isso, buscamos, aqui, apresentar uma sessão fotográfica no intuito de focar na

realidade desfocada da EJA que vem se perpetuando, com vias a promover reflexão com o intento de se alcançar um retrato mais nítido da realidade.

O retrato da EJA reflete uma realidade multifacetada. Não reconhecer sua heterogeneidade avoluma as desigualdades educacionais e propaga processos de marginalização nesta modalidade de ensino que há muito vêm sendo eternizados. É preciso entender que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 35). Faz-se necessário tornar a EJA um campo de direitos e de responsabilidade pública (ARROYO, 2005).

Em 2016, celebramos os 20 anos de homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996 (LDB) como um marco de suma importância na história dos direitos sociais no Brasil como Estado Democrático de Direito. Quatro anos depois, em 2020, comemoramos 20 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e, nesse transcurso, são percebidos avanços e impasses da política de educação implementada no Brasil. Segundo Julião *et al.* (2017, p. 41-42), “os registros e análises históricas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação brasileira permitem inferir que ela tem sido conduzida, durante décadas, sob uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua [...]”. Para os teóricos, a EJA é construída, de forma predominante, por políticas frágeis institucionalmente e aligeiradas em termos de qualidade do processo educacional.

Os autores destacam que, com a LDB, a EJA é concebida como uma modalidade da Educação Básica, possibilitando, assim, diferente da condição de outrora, superar a concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização. O direito de jovens e adultos à escolaridade é reafirmado, responsabilizando o Estado pela sua oferta e, logo, pela garantia de que a negação do direito à educação de jovens e adultos não se perpetue.

Pensar uma identidade para a EJA remonta a uma escola que atenda às necessidades de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos. Por isso, a LDB foi um marco legal importante para o início de uma percepção escolar diferenciada para os estudantes tão diversos da EJA e com histórias de vida desconsideradas ante os direitos já previstos na Constituição. “Portanto, com este ato legislativo define-se uma concepção de educação para jovens e adultos, que reserva inferências ao pleno desenvolvimento da pessoa, destacadas, como serão vistas nos artigos 4º, 37 e 38” (JULIÃO *et al.*, 2017, p. 43).

A LDB, de fato, assume a Educação Básica como política pública no sistema nacional de ensino, colocando a EJA para além de um projeto de governo, ou como ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade, para então promover o pleno desenvolvimento da pessoa postulado na Constituição. Todavia, entendemos que o perfil discente da EJA vai muito

além do que preconiza a LDB 9.394/96 em seu artigo de número 37, por exemplo, que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos como sendo composta por alunos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade própria. Como aponta o Parecer 11/2000, esse *não ter acesso*, entre outras leituras possíveis, dialoga com a perspectiva de oferta da EJA como reparação de uma “dívida social” àqueles que foram excluídos dos sistemas educacionais durante um período da história da educação brasileira (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para Educação Básica que orientam o planejamento curricular fixado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que assinala ser incumbência da União estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e médio, norteados currículos e conteúdos mínimos, a fim de assegurar formação básica comum. Um grande avanço advindo das DCNs refere-se à autonomia das escolas e das propostas pedagógicas, com incentivo à construção de um currículo mais conveniente para formação das competências explicitadas nas diretrizes curriculares. Assim, os conteúdos devem ser trabalhados dentro dos contextos apropriados, considerando os envolvidos. Fundamentadas pela Lei 9.394, de 20/12/1996 – LDB e pelo Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, são prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA a divisão em três funções básicas de ensino: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A função reparadora tem o intuito de assegurar o direito de acesso dos jovens e adultos a uma escola de qualidade, reconhecendo a igualdade de condições, garantindo o direito de estudar e sentirem-se seguros para enfrentar os desafios que a sociedade impõe, além de assegurar a cidadania através da assimilação de competências necessárias para inserção no chamado novo mundo do trabalho.

A função equalizadora deve ampliar e assegurar igualdade de oportunidades ao oferecer novas inserções no mundo do trabalho e na vida social, permitindo o desenvolvimento de acesso a aprendizagens escolares a todas as pessoas, de todas as idades, para que atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e a outras culturas, restabelecendo a trajetória escolar.

A função qualificadora refere-se à educação permanente, partindo do conceito de que o ser humano é incompleto, está em constante busca por aprimoramento, possui potencial para desenvolvimento e atualização e pode encontrar nos bancos escolares ambiente para o desenvolvimento de habilidades e acesso ao conhecimento que lhe permitirá atuar em sociedade de forma consciente de seus direitos e deveres. Constantes instrumentos de qualificação devem estar à disposição de todos.

Conforme complementa Piconez (2003, p. 11), a educação escolar dos jovens e adultos se torna mais complexa, ao passo que demanda a necessidade de se considerar “outras dimensões (social, econômica, política e cultural)” que se encontram atreladas às vivências desses estudantes. São alunos com diferentes culturas, faixas etárias, etnias, crenças e objetivos pessoais e/ou profissionais. Em sua maioria são trabalhadores proletariados que se dividem entre estudo e trabalho, desempregados, jovens, idosos, donas de casa, mulheres que engravidaram cedo, portadores de deficiências e alunos que migraram do Ensino Regular para a EJA, seja por repetência, indisciplina ou intuito de finalizar logo os estudos por conta da característica semestral da EJA.

Desenrolando o pensamento por um fio metafórico, a Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*), aluna do nono ano da EJA do primeiro semestre de 2020 interrompido devido à pandemia do Coronavírus, retrata com sabedoria um panorama que define, em grande parte, o público da EJA. Segundo ela:

Só quem tem raiz, suporta o que eu suportei e nós daqui [da EJA] temos que ter vivo na lembrança o que são nossas raízes que guardam nossas forças e nos alimentam para não desistirmos, porque muitas pessoas mandaram eu parar de estudar, dizendo: ‘pra quê estudar? Você já tá velha’. Muita gente faz pouco da gente. Já passamos por muita coisa nessa vida e se estamos aqui é porque queremos, temos sonhos, precisamos... (DONA ENEIDA GUERREIRA. **Páginas da vida**. Gonçalves: *Viviografia*, 2020)

Ninguém melhor do que uma aluna da EJA para definir a realidade da própria EJA. Dessa maneira, esse estudo entende esses seres EJAntes na perspectiva de Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) que são alunos desEJAntes de reconhecimento. Tal referência *viviográfica* parece entender o que Guimarães Rosa, no livro *Grande Sertão: Veredas*¹¹, expressou em seus versos quando escreve que “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. A citação *viviográfica* em destaque desvela e revela uma escrita como forma de resistência, de alguém que não nasceu em berço de ouro e nem rodeada de livros, mas que tem sonhos e que traz a propensão e o gosto para ouvir e contar histórias, para narrar experiências e reafirmar direitos (EVARISTO, 2007).

Arroyo (2005) também colabora com o pensamento de Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) ao esclarecer que os jovens e adultos merecem ser reconhecidos como protagonistas de

¹¹ ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

suas histórias de vida, eles não paralisaram os processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização. Conforme apontam Friedrich *et al.* (2010), existe grande desconhecimento da população acerca das finalidades da EJA. Os autores, com o intuito de ilustrar tamanha incoerência na área, relatam a ocorrência de casos em que a EJA chegou a ser confundida com a Educação inclusiva¹², fato este que ratifica o posicionamento de Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) ao apontar que muitos fazem pouco caso dos alunos da EJA e dizem serem velhos para estudar.

Em contrapartida, existem também aqueles casos de alunos que ainda poderiam estar no chamado Ensino Regular e que por vários motivos são realocados na EJA, podendo ser, como já visto aqui, o citado “despEJA na EJA” ou ainda casos em que os próprios alunos optam pela modalidade para finalizarem os estudos mais rápido. A jovem aluna Débora Cristina (2021, *r.v.*), de dezessete anos, vem experimentando essa condição ao dizer que “a EJA foi como uma espécie de castigo por repetir de série”. A jovem diz que repetiu a sexta série no Ensino Regular por três vezes e que, mesmo se sentindo em idade mais avançada que os demais colegas, preferia continuar estudando em sua turma e no turno da tarde. Entretanto, ela disse que foi “convidada” a passar para a EJA noturna e que, por conta do “atraso”, não era mais possível ficar no Ensino Regular. Débora Cristina (2021, *r.v.*) ainda acrescenta que embora sinta falta de seus colegas e que não goste de estudar à noite, vê vantagens e possibilidades de acabar os estudos de forma aligeirada.

Pensar essa realidade nos leva a questões políticas e nos faz refletir acerca do que se pretende com esse DespEJA na EJA. Talvez seja uma manutenção legal do calendário e uma “limpeza” no Ensino Regular para fins de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de uma prática que poderia ser facilmente “justificada” pelo fato de a EJA já ser caracterizada por heterogênea e multietária. A leitura de Goffman (1982) pode também nos ajudar a refletir sobre essas questões, ao passo que revela a produção de estigmas que, de certa forma, podem provocar aceitação por parte desses jovens. A Débora Cristina (2021, *r.v.*), por exemplo, não queria sair do ensino diurno e da convivência com seus colegas de turma para ir estudar na EJA, mas acabou sofrendo um processo social de estigmatização relacionado à classificação de um grupo por outro. Ela, por ser considerada repetente se imbuíu

¹² Compreendemos por Educação Inclusiva uma modalidade de ensino destinada a pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, seja de ordem física, motora, psíquica ou cognitiva e que interfira no seu processo de aprendizagem.

de uma desvalorização de si e nem pensou na possibilidade de pleitear a continuidade no Ensino Regular onde queria permanecer, simplesmente disse que a mandaram para a EJA.

A esse respeito, alguns teóricos levantam estudos sobre processos de juvenilização na EJA, cujo fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122) caracterizadoras da EJA como modalidade de ensino. Cabe, todavia, informar que, como será melhor explanado na seção seguinte, a realidade pesquisada da EJA do município de São Gonçalo, mesmo já refletindo um pouco desse processo de juvenilização, haja visto a fala da Débora Cristina (2021, *r.v.*), ainda assim caracteriza-se majoritariamente pela presença de alunos adultos e idosos. Portanto, coube aqui apenas citar a ocorrência desse fenômeno que vem ocorrendo e mudando, em partes, o perfil da EJA, mas que não é considerado o foco dessa pesquisa.

Um dos focos dessa pesquisa é entender o desfoque concedido à modalidade da EJA e propor uma perspectiva de captura da realidade com acionamento de *flash* e enquadramento das vivências e conhecimentos dos alunos dessa modalidade de ensino, resultando em retratos autorais. Perdura-se, em grande parte, um retrato da EJA ainda em preto e branco e desfocado; mesmo que no decorrer da história da Educação no Brasil muitas tenham sido as ações governamentais e de caráter comunitário direcionadas à modalidade de Jovens e Adultos, esse setor educacional permanece lacunar e carente de pesquisa, reflexão e ação.

2.2 EJA no município de São Gonçalo: um retrato da realidade pesquisada

A EJA daqui é, pelo menos, um pouco diferente [...] Tem defeito sim, mas parece que é um pouco mais sensível com a gente, principalmente nessa escola. Por isso, eu e minha filha que é especial estudamos aqui.
(DONA ENEIDA GUERREIRA. **Páginas da vida**. Gonçalense: *Viviografia*, 2020)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) muito embora apresente características inerentes e comuns a muitas realidades, ressaltam-se idiosincrasias locais pertinentes a cada uma dessas realidades. Dessa maneira, faz-se necessária uma explanação geral acerca da EJA no município de São Gonçalo, a fim de alcançarmos maior inteligibilidade sobre o contexto, os pressupostos e os resultados dessa pesquisa.

De acordo com dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Gonçalo- SEMED¹³, a implantação de um programa de Educação voltado aos jovens e adultos no município ocorreu a partir de 1991 e era chamado de Escolarizando Adultos, sendo iniciado com turmas do Primeiro Segmento na antiga E. M. Luis Gonzaga e na E. M. Duque Estrada. Por alcançar grande êxito, estendeu-se para outras Unidades Educacionais e, em 2001, com base legal, e pelo desejo da comunidade, o programa foi ampliado para o Segundo Segmento através do Projeto Único para Educação de Jovens e Adultos- 2º segmento, regulamentado pela Portaria SEMED 016/04. Tal acontecimento se configurou como uma importante conquista para o município.

Em 2016, O Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo aprovou o novo Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino, substituindo o anterior que era datado de 2004 considerado defasado e fora das legislações. No antigo Regimento de 2004¹⁴, constavam dois artigos (Art. 12 / Art. 13) atinentes à EJA referentes à garantia de acesso e ao objetivo, são eles:

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria será garantida por:

I – Avaliação contínua dos avanços progressivos; II – Utilização de processo de reclassificação na etapa de escolarização a partir do alcance e análise dos avanços; III – Oferecimento de tempo com carga horária segundo a legislação pertinente e no horário noturno.

Art. 13 A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e do trabalho, mediante a oferta do ensino fundamental estruturados em níveis progressivos que garantam ao aluno o prosseguimento dos estudos em nível médio. (BRASIL, 2004, p. 4)

Já no novo Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo¹⁵ implementado em 2016 e em vigor desde 2017, a Educação de Jovens e Adultos é contemplada na seção V (Art. 90/ Art. 91/ Art. 92). Embora o atual regimento apresente um artigo a mais com relação ao anterior, percebe-se que o destaque antes concedido a algumas

¹³ Av. Pres. Kennedy - Estrela do Norte, São Gonçalo - RJ, 24445-530, Tel.: 2199-6300.

¹⁴ Disponível em: <https://acedhe.files.wordpress.com/2011/08/regimento-escolar-do-munic3adpio-de-sc3a3o-gonc3a7alo.pdf> Acesso em: 13 abr. 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133492137/dom-qsd-rj-15-12-2016-pg-14> Acesso em 13 abr. 2021.

garantias presentes no artigo de número 12, como avaliação contínua dos avanços progressivos, processos de reclassificação e alusão ao horário noturno são substituídos por uma maior discriminação da organização da EJA em grupos e fases. Observe:

Art. 90. A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e do trabalho, mediante a oferta do ensino fundamental, estruturados em níveis progressivos que garantam ao estudante o prosseguimento dos estudos em nível médio.

Art. 91. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida aos estudantes em Grupos e fases, com duração semestral cada um, com o 1º segmento totalizando 2 (dois) anos e ½ (meio) e o 2º segmento totalizando 2 (dois) anos.

Art. 92. Os Grupos e fases estão assim distribuídos:

I - Grupo I - Fase 1 (equivalente ao 1º momento da Alfabetização) - duração = 1 (um) semestre, com 20 estudantes;

II - Grupo I - Fase 2 (equivalente ao 2º momento da Alfabetização) - duração = 1 (um) semestre, com 30 estudantes;

III - Grupo II (equivalente ao 3º ano do EF) - duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes;

IV - Grupo III - Fase 1 (equivalente ao 4º ano do EF) - duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes;

V - Grupo III - Fase 2 (equivalente ao 5º ano do EF) - duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes;

VI - Grupo IV - Fase 1 (equivalente a 6º ano do Ensino Fundamental), duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes;

VII - Grupo IV - Fase 2 (equivalente a 7º ano do Ensino Fundamental), duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes;

VIII - Grupo V - Fase 1 (equivalente a 8º ano do Ensino Fundamental), duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes;

IX - Grupo V - Fase 2 (equivalente a 9º ano do Ensino Fundamental), duração = 1 (um) semestre, com 35 estudantes.

Parágrafo único. Cada fase tem a duração de um semestre letivo, distribuídos em no mínimo de 100 dias letivos presenciais. (BRASIL, 2006, p. 14)

O que sobressai, contudo, e que merece relevo diz respeito à permanência do exposto no artigo de número 13 do antigo regimento, agora referente ao artigo de número 90 no novo regimento. A referida alusão está de acordo com os pressupostos defendidos na presente pesquisa, uma vez que é considerado de extrema relevância assegurar de forma gratuita aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando características, interesses, condições de vida e de trabalho do alunado, garantindo prosseguimento dos estudos. Convém destacar também a concordância com o Parecer 11/2000 quando adverte que “a

flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos [da EJA] trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61).

Entende-se, pois, que existe, ao menos, uma preocupação com leis direcionadas à EJA, embora ainda se saiba que a realidade prática que a legislação prevê permanece aquém do esperado, não apenas no município de São Gonçalo, mas em termos abrangentes no território brasileiro. Constatação essa que merece atenção e medidas com vias a promover mudanças e operacionalizações.

Especificamente quanto ao *locus* pesquisado neste estudo, importa localizá-lo no bairro Alcântara do município de São Gonçalo (SG), no Rio de Janeiro (RJ), em uma escola pública que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino contemplada como público-alvo deste trabalho, no período noturno. A escola em questão é considerada uma referência e muito procurada tanto para matrícula pelos alunos, quanto para atuação pedagógica pelos docentes, o que ratifica a epígrafe dessa seção com a fala de Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*).

Conforme já introduzido em linhas anteriores, a realidade da EJA pesquisada revela um perfil majoritário de adultos com expressivas atuações de idosos. O fenômeno citado da juvenilização vem ocorrendo a passos lentos, porém que chamam a atenção e que repercutem em questionamentos. A maioria dos alunos são trabalhadores diurnos que estudam à noite e donas de casa que, durante o dia, cuidam de filhos e afazeres domésticos, e que precisam estudar no turno da noite. Existem muitos casos de pais que voltaram a estudar junto com os filhos para incentivá-los e de alunos para os quais terminar os estudos é um sonho/meta de vida. São, pois, em grande parte, “trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional” (BRASIL, 2000, p.54).

Os alunos da EJA da rede pública de ensino representam uma grande heterogeneidade, com diferentes culturas, etnias, faixas etárias, crenças, vivências e objetivos pessoais e profissionais. De acordo com Andrade (2004), a característica da EJA marcada pelas diferenças, a caracteriza também, frequentemente, como uma massa de alunos adultos, sem identidade própria. Porém, é preciso ter em mente que, como bem declara Carlos Drummond de Andrade em seu poema *Igual-Desigual*¹⁶, “ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar”.

¹⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Paixão Medida**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

A partir dessa ideia e para além do poema, entende-se que “a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não opõe à luta pela superação das desigualdades sociais” (BRASIL, 2008). Muito pelo contrário, acaba por colocar em questão “a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas educacionais” (ibidem). Adverte-se que o desconhecimento da diversidade pode incorrer no erro de tratar as diferenças de maneira discriminatória, aumentando mais ainda a desigualdade.

Andrade (2004) alerta que para construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, levando em conta seus sujeitos, implica pensar sobre valorização de interesses, conhecimentos e expectativas com respeito aos seus direitos em práticas e não apenas em conteúdos e programas. A autora destaca a importância de se motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses alunos entendidos como cidadãos e não como objetos de aprendizagem, considerando a diversidade da condição do estudante da EJA e desenvolvendo sentido de pertencimento. Arroyo (2005, p. 24-25) defende que “os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que gratuitamente abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas”.

Essas histórias podem carregar grandes ensinamentos de vida pautados na experiência e que desvelam importantes personalidades e representantes de força, garra e perseverança e que, como defendido e incentivado nessa pesquisa, tornam-se referências *viviográficas*, pois, como bem disse Arroyo (2005, p. 36), a EJA pode ser vista como “um rico campo de inovação da teoria pedagógica”. Assim, acreditamos nas palavras do relator do Parecer CNE/CEB 11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, que diz que a modalidade de ensino EJA tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26). Destarte, tal como nesse estudo como de modo geral, a realidade pesquisada precisa levar em conta a realidade dos pesquisados, que precisam ser vistos não como pobres, preguiçosos, violentos, reprovados, defasados ou em trajetórias escolares truncadas, mas sim ver os alunos da EJA em suas trajetórias humanas (ARROYO, 2005).

Cabe entender, portanto, que o retrato da realidade pesquisada é, muitas vezes, uma realidade não retratada em sala de aula. Ademais, ainda que se intencione traçar um perfil do aluno da EJA, dificilmente seria possível dar conta de tal tarefa, justamente pela característica heterogênea e multifacetada inerente à própria EJA. Portanto, essa parte do estudo pode ser entendida como um retrato de uma realidade pesquisada tirado em câmera digital, permitindo interações a partir da foto estática, com movimentos de *zoom* que ora maximizam a imagem ora

minimizam e com algumas possibilidades de filtros. O retrato também é visto, apreciado e interpretado pelos mais diversos olhares, mas o foco fotográfico é de uma professora, pesquisadora e defensora da EJA.

2.3 Literatura

“A literatura é sempre uma expedição à verdade.”
(Franz Kafka)

A literatura favorece a imersão em um mundo de sensibilidades e de possibilidades, colaborando para o desenvolvimento cognitivo, crítico e afetivo do aluno e de qualquer cidadão. De acordo com Candido (1995), a literatura precisa ser concebida enquanto um conhecimento específico do humano, constituindo-se como um direito inalienável a ser ofertado ao aluno, independentemente de sua condição social e econômica. O autor fala do direito à literatura como essencial à vida.

Em conformidade com essa pesquisa que defende o literário como forma inspiradora de expressão, pensamento e reflexão sobre a vida para o emergir de narrativas de memórias, Candido (1995, p. 256) alerta que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Para ele, a literatura corresponde a uma necessidade universal, já que pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, deste modo, nos humaniza.

Para o teórico, a literatura é reconhecida com força humanizadora e de formação do homem. A função da obra literária ultrapassa limites estruturais e abrange o valor representado para o leitor. Assim, a literatura se expande como força humanizadora, à medida que não se pretende hermética, nem fechada como sistema de obras e sim como algo que exprime o homem e dialeticamente atua na própria formação do homem (CANDIDO, 1995).

Humanização é entendida como o processo que confirma no homem os traços essenciais, “como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p. 249). Logo, de extrema valia para este estudo em questão que visa o desenvolvimento da *Viviografia* a partir do literário, uma vez que “a literatura desenvolve em

nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (ibidem).

Zilberman (2008) esclarece que a literatura se introduziu na escola desde o início dessa instituição e, ao falar acerca da herança da tradição greco-romana em que os textos utilizados como as tragédias gregas e os horacianos serviam a uma dupla função, ela destaca que essa dupla função era o uso da literatura para ensinar a ler e a escrever e para formar culturalmente o sujeito daquela época. Todavia, a teórica chama atenção para o fato de que “atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor” (ZILBERMAN, 2008, p. 16-17). Segundo Zilberman (2008), a leitura é concebida não como resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação da matéria escrita e sim como atividade que propicia uma experiência única com o texto literário.

Devido à polarização da dupla concepção de literatura, entendida como arte e como pedagogia, além do fato de se considerar necessária a didatização do fenômeno literário enquanto objeto de estudo, a literatura acaba por passar pelo processo de escolarização. Contudo, Soares (1999) explica que, na prática, tal escolarização acaba, sim, adquirindo sentido negativo em virtude de como vem sendo realizada no cotidiano escolar. Assim, o que precisa ser criticado não é a escolarização da literatura, mas sua maneira inadequada e errônea que gera deturpação e distorção, resultado de uma “pedagogização” ou uma “didatização” mal compreendidas que desfigura e falseia o literário ao se transformar em escolar.

Para Soares (1999), é possível uma distinção entre uma escolarização adequada da literatura, ou seja, aquela que conduz a práticas de leitura em contexto social e a atitudes e valores correspondentes ao ideal de leitor que se pretende formar; e uma escolarização inadequada da literatura que seria aquela prejudicial, que afasta práticas sociais de leitura, podendo desenvolver resistência ou aversão à leitura.

Dessa maneira, concebendo a literatura como força humanizadora, essencial à vida, faz-se imprescindível o esforço de não a tornar desconexa e engessada, mas sim de reconhecer “essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014b, p. 17).

Ao se referir ao texto literário, Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) diz que “às vezes nem entendo muito bem, mas sei que é belo e gosto. Dá pra sentir, igual música em inglês que não sei o que tão dizendo, mas gosto”. A Literária Daniele (2021, *r.v.*) colabora ao afirmar que leitura e interpretação de textos são como a vida, “nem sempre sabemos se estamos fazendo da

maneira correta ou da mesma maneira que o outro”. Literaturizar tem um quê de verdade e outro tanto de ficção, porém lidar com o literário é, de certa forma, uma expressão da verdade de cada um, é um olhar de fora para dentro e de dentro para fora. A leitura é sinestésica, não está presa ao livro e nem ao texto literário, no caso desse estudo, ela se expande e se espalha, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 15).

Em consonância com Freire (1989), o pensamento de Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) e da Literária Daniele (2021, *r.v.*) representa a literatura como perceptível e como parte da vida, uma forma de ver e sentir, ou seja, não apenas uma disciplina ou um conteúdo. Embora se saiba que o letramento literário é uma responsabilidade da escola (COSSON, 2014b), é sabido também que não se restringe a ela. O literário permeia a vida e seu trabalho em sala de aula permite diálogos e trocas entre alunos e professores.

Não obstante, como bem apontam Amparo (2013) e Freire (2003), é preciso cautela. Para Amparo (2013, p. 4), “é certo que o professor precisa partir da realidade do aluno, mas não pode se tornar refém disso, senão a escola se transformaria numa mera reprodução do cotidiano”. Ela ainda acrescenta que, ao mesmo tempo, “a escola não deve se afastar dessa realidade ou ignorar as vivências e experiências de cada um, incluindo-se também nesse ‘cada um’ o professor”. Freire (2003, p. 70-71) também concorda que “partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”. Ele alerta que, diferente de como muitos acreditam, não disse “que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele”.

Arroyo (2005) igualmente destaca a relevância de abordar, cuidadosamente, o cotidiano e as trajetórias de vida; e revela que trabalhar com jovens e adultos é uma tarefa bastante desafiadora, uma vez que eles são sujeitos ativos na sociedade e que, em sua maioria, retornam à escola depois de muitos anos sem estudar. Por isso, não convém tratá-los como alunos do Ensino Regular, as práticas pedagógicas e o currículo precisam ser adequados e diferenciados, pois como aponta o Parecer 11/2000, “não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético” (BRASIL, 2000, p. 63).

Desta maneira, podemos entender a relevância de se trabalhar com a literatura e todas as suas possibilidades de expressão dentro do espaço escolar e que se expande para além dele como força humanizadora. O literário é um excelente modo, dispositivo e disparador de reflexão acerca da vida. No que diz respeito ao alunado da EJA, então, vem sendo perceptível o potencial literário em suas diversas dimensões e sentidos que extrapolam o suporte textual e adentram experiências de narrativas literárias significativas e inspiradoras.

2.3.1 (Ins)pirações literárias

“ A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta.”
(Fernando Pessoa em *Heróstrato e a Busca da Imortalidade*)

De acordo com Soares (1999), a partir da década de 70, a biblioteca escolar e o livro didático surgem como forma de tornar a escolarização da literatura democrática e universal. Contudo, as bibliotecas escolares instituíram-se verticalmente, já que a seleção dos livros não levava em conta a faixa etária e a condição econômico-social dos alunos. Tanto a escola como espaço físico, quanto a sua gestão não estavam preparados para receber nem os livros e nem os novos leitores, difundindo, assim, uma noção negativa da biblioteca como espaço não acolhedor, com livros que não refletiam o gosto do leitor e com exigências de modos de ler específicos que acabavam por afastar o leitor. O livro didático, por sua vez, reproduzia uma literatura expressa por meio de fragmentação de textos literários para fins gramaticais e suporte para ensino de Língua Portuguesa.

Soares (1999) adverte que é preciso atenção para a não descaracterização e inadequação quando se escolariza o literário. Apesar de algumas tentativas de superação de concepções cristalizadas do ensino de literatura, persiste certo ranço que a caracteriza como estudo de base historiográfica e distante da realidade do aluno, ficando aquém do esperado para a formação de um leitor sensível ao literário. Assim sendo, a presente pesquisa aposta na relevância do ensino de literatura não hermético, não incoerente e não descontextualizado, mas sim tal como a literatura se apresenta em sua essência de ser, fluida, metafórica, artística, expressiva, dinâmica, plurissignificativa e que pode inspirar narrativas... Narrativas a partir do literário e narrativas literárias em si cheias de significado, subjetividades, excentricidade e aprendizagens. As

(ins)pirações literárias ganham espaço representativo e de grande fruição e reflexão neste estudo.

As (ins)pirações literárias permeiam toda a pesquisa, seja através de citações, neologismos ou modos outros de expressão via literatura. Intencionamos não apenas o exalar da literatura, e sim, mais profundamente, o EJAar de memórias literárias. Percebemos quão literárias são as narrativas dos alunos da EJA. Muitos deles se expressam de forma poética, com tom metafórico e linguagem carregada de lirismo. Figuras de linguagens também são empregadas constantemente, seja para conferir beleza a uma história de superação, seja para suavizar uma memória triste ou dolorosa, pois como Rubem Alves, no livro *Palavras para desatar nós*¹⁷, já dizia, “uma das missões da poesia é colocar palavras no lugar da dor. Não para que a dor termine, mas para que ela seja transfigurada pela beleza”. Eis que surgem narrativas em pleno estado de poesia.

Não por acaso, essa pesquisa se intitula “Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias discentes”. O termo “literárias” não só alude ao fato de as narrativas serem inspiradas pelo literário, mas também de as próprias narrativas discentes serem literárias. Como já visto, o literário, a literatura está para além do livro ou de uma disciplina curricular, ela está na música, em uma imagem, em filmes, na arte, em conversas, narrativas e por aí vai, é inerente à vida. Segundo Todorov (2009, p. 76), “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. De acordo com o autor, a literatura pode nos transformar a partir de dentro.

Lajolo (1994), por sua vez, enfatiza que é à literatura, enquanto linguagem e instituição, que se confiam os diversos imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais a sociedade reflete sobre seus impasses, desejos e utopias. Em consonância com as bases dessa pesquisa, Amparo (2013, p. 6) acrescenta que o estudo com o texto literário precisa “comportar também o trabalho com o leitor, permitindo que o acesso ao texto possa incluir suas mediações, deformações, e seu olhar individual em relação ao que foi lido”. Para ela, é necessário vivenciar, sentir e modificar o que foi assimilado, de acordo com as suas próprias concepções e opiniões.

Desta maneira, o literário pode criar laços entre o lido e o vivido, estabelecendo proximidades com a realidade dos alunos da EJA, por meio do dialogar e do refletir sobre suas próprias histórias de vida, suas memórias. O trabalho com memória colabora tanto para a

¹⁷ ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

reflexão dos próprios alunos acerca de sua vida, quanto para melhor entendimento por parte do professor a respeito de algumas individualidades e da heterogeneidade presente na EJA.

2.4 Memórias

*Agora entendi, ter boa memória não é decorar,
é vida vivida lembrada mesmo que não seja tão boa.*
(SENHOR MAURO. **Minha voz é canto**. Carioca: *Viviografia*, 2021)

A memória tem o poder de presentificar um tempo passado, agora ressignificado e povoado de novas lembranças. Ecléa Bosi (1994) afirma que por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, não é a mesma imagem experimentada outrora, porque quem experimentou não é o mesmo de então, cuja percepção foi alterada juntamente com ideias, juízos de realidade e de valor.

Conforme aponta o Senhor Mauro (2021, *r.v.*), “memória é vida vivida lembrada”. Ele faz uma importante diferenciação da tão recorrente associação da memória a algo relacionado à decoreba, principalmente no ambiente escolar. Por meio dessa diferenciação, é direcionado o trabalho com a memória nesta pesquisa, ou seja, não algo mecânico para ser decorado e sim essa memória vivida e lembrada de que fala Senhor Mauro e que se transforma em ensinamento e aprendizagem coletiva.

Destarte, importa reconhecer que embora não se foque na memorização com finalidade puramente de decorar automaticamente algo, Simson (2003) alerta que a função de memorizar não existe sem a função de esquecer. É impossível manter na memória todas as experiências vivenciadas em dias corriqueiros da vida. Para a autora, “[...] somos obrigados a selecionar, para serem mantidas em nossa memória, aquelas informações que possuem significado para nossas futuras tomadas de decisão” (SIMSON, 2003, p. 15).

Ainda de acordo com Simson (2003), a memória é a capacidade humana de reter os fatos e as experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos, como a voz, a música, as imagens e os textos. O Prefaciador Dejean (2021, *r.v.*) corrobora ao narrar que:

A memória fica mais no coração do que na cabeça. É impossível esquecer todas as aprendizagens e ensinamentos conquistados durante o período escolar, especialmente, o período de retorno escolar depois

de tanto tempo longe dos estudos. Os professores, as aulas, os trabalhos como o show de talentos que participei com minha música, tudo isso ficará para sempre na memória do meu coração. (PREFACIADOR DEJEAN. **EJA, a esperança de quem não tinha mais esperança**. Do mundo: *Viviografia*, 2021)

Paixão (2021, *r.v.*), por sua vez, conta que as memórias explicam muito do agora e que a história de vida justifica algumas atitudes futuras. Ele diz que se fosse contar toda a história da sua vida daria um livro enorme e que essa história, que apresenta vários episódios de dificuldades, explica o porquê de ter abandonado os estudos, mas também explica quem ele se tornou, quem ele é. Paixão (2021, *r.v.*) voltou a estudar “porque sentia falta de aprender” e acrescenta que “seu tempo foi outro e que hoje em dia está tudo diferente”.

A memória individual é importante na construção da memória coletiva e vice-versa, já que história, tempo e memória são processos interligados. Na sociedade ocidental atual, o ritmo acelerado do trabalho e a facilidade e a rapidez dos meios de comunicação expõem as pessoas a uma enorme quantidade de informações muitas vezes consumidas de forma acrítica. Esse fato acaba por comprometer uma das mais importantes funções da memória humana que é a capacidade seletiva, ou seja, separar o que precisa ser preservado como lembrança (SIMSON, 2003). Daí a importância da promoção de atividades pedagógicas que se voltem ao propósito de trazer à tona memórias que constituem cada um dos seres humanos e que corroboram para melhor entendimento de si e do outro, além de beneficiar os processos de internalização de conteúdos mais sistemáticos do currículo escolar.

Projetos envolvendo a memória proporcionam o habitar do tempo e sua vivência plena, em uma relação que pode vir a ser tanto criativa, quanto transformadora (SIMSON, 2003). Conforme relata Paixão (2021, *r.v.*), “pensar sobre a memória faz lembrar quem somos e entender porque somos assim”. Evaristo (2007) expressa que a gênese de sua escrita está contida no acúmulo de tudo o que ouviu desde a infância, em suas memórias. Segundo a autora, sua escrita é resultado do amontoado de palavras e histórias que habitavam sua casa e adjacências. Sua imaginação fluía à medida que fingia dormir para escutar fatos contados a meia-voz, relatos da noite, segredos e histórias que as crianças não podiam ouvir. Ela dizia fechar os olhos e acordar os sentidos em um jogo de escrever no escuro.

Para Bosi (1994), não necessariamente lembrar é reviver, mas sim reconstruir e ressignificar experiências do passado a partir de ideias de hoje. O ato de lembrar e narrar as histórias vividas por meio da memória retoma experiências constitutivas da formação do narrador. Ao reconstituir memórias e histórias de vida, narrando a si mesmo, o aluno narrador

é convidado a refletir acerca de suas experiências, tornando o ato de lembrar em possibilidade de conhecimento e aprendizagem de si e das relações estabelecidas com outros.

2.5 Narrativas: (dis)curso da vida

“Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.”
(Fernando Pessoa em *Livro do Desassossego*)

De acordo com Goodson e Petrucci-Rosa (2020), uma experiência curricular que considera sonhos, dilemas e desejos dos alunos possibilita superação do presenteísmo e do individualismo, ao passo que fortalece um propósito de futuro coletivo e social. Para os autores, a aprendizagem narrativa é fundamental para compreensão de um modo diferente de produção de conhecimento e uma vez que a escola passe a exercer esse papel não restaria espaço para currículos previamente estruturados, herméticos e sem diálogos com as histórias de vida. A aprendizagem narrativa é entendida como aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e acerca do mundo.

A narrativa de si e das experiências vividas caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento, a experiência contempla a pessoa global, com dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais (JOSSO, 2010). Consoante as bases desse trabalho, Josso (2010) traz uma importante contribuição na medida em que considera a formação no centro das narrativas de vida, na perspectiva do sujeito aprendente. Da mesma forma, este estudo defende a centralidade da formação nas narrativas a partir do olhar do aluno da EJA, ou seja, pela perspectiva do aprendente.

Segundo Delory-Momberger (2012, p. 42), “o ser humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história em curso[...]”. Assim sendo, entendendo a narrativa como promotora em potencial do (dis)curso da vida, ou seja, da vida enquanto discurso e em seu curso, convém refletir acerca desse curso que foge à linearidade e experimenta sobressaltos, avanços, retrocessos e episódios *epifânicos*¹⁸. Dessa maneira, ainda que se tenha a noção de narrativa associada ao estabelecimento de um enredo, Ricoeur (1994) propõe uma concepção que exprime essa evidência não linear da vida e, ao invés de falar em enredo, fala em tessitura

¹⁸ *Epifania* é um *insight*, um momento de revelação. Clarice Lispector é uma escritora que se apropria bastante da noção de *epifania* em seus escritos, referindo-se ao tempo psicológico.

da intriga, transformando diversidades de eventos e/ou incidentes em uma história tomada como um todo. Para o autor, uma história é mais do que uma enumeração de eventos seriados, é uma totalidade inteligível.

Delory-Momberger (2012) colabora com o pensamento de Ricoeur (1994) ao expor que o que dá forma ao vivido e à experiência são as narrativas realizadas desse vivido e dessa experiência. Segundo ela, a narrativa não é apenas um sistema simbólico para exprimir sentimento de existência; o narrativo é onde a existência humana toma forma, elabora-se e experimenta-se sob a forma de uma história. Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) contribui ao narrar que olhar para trás e ver tudo o que se passou é e sempre será uma aprendizagem. Para a autora *viviográfica*, “conhecer um pouco das histórias dos outros, dependendo da história, ajuda a perceber e aceitar a sua história também”. Assim, os extratos das narrativas podem compor processos identificatórios. Ela ainda acrescenta que “os alunos da turma, cada um com sua alegria me aliviava um pouco dos meus próprios problemas”.

Eduardo Galeano¹⁹ enuncia que “os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”. Já Delory-Momberger (2012, p. 35) corrobora com esse pensamento ao levantar a pergunta “Há vida sem narrativa?”, conduzindo a uma reflexão de que não existe vida sem narrativa. Para a autora, a narrativa constitui uma capacidade fundamental da espécie humana, de extrema importância na constituição da experiência. De tal modo, “a vida tem lugar na narrativa e tem lugar como história” (*ibidem*, p. 40). Evaristo (2007), referindo-se à narrativa escrita, complementa esse pensamento ao se indagar se é preciso comprometer a vida com a escrita ou o inverso, comprometer a escrita com a vida.

Convém lembrar que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, quanto é o método utilizado na pesquisa que é narrada através do olhar docente sobre as narrativas de memórias dos alunos da EJA. Logo, a professora também adentra no universo das narrativas, ao passo que é ela, a partir de sua perspectiva, quem narra o que apreendeu das narrativas discentes, reconhecendo os alunos como referenciais importantes para fundamentar a própria pesquisa juntamente com os teóricos conceituados da área. Nesse momento, a professora que vos fala também acaba por relatar sua história e refletir sobre sua prática. Concordamos, pois, com Fontoura (2019) quando ela diz que a narrativa é uma possibilidade de contar o caminho e ao mesmo tempo um caminhar novo por entre as experiências vividas.

¹⁹ Frase proferida em 2012, na apresentação do livro “Os filhos dos dias” (GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. São Paulo: L & PM Editores, 2012).

Desta forma, o presente estudo reflete tanto uma autoanálise de quem escreve-narra a pesquisa enquanto professora e pesquisadora, baseada na reflexão de seu fazer pedagógico (NÓVOA, 1995), quanto o desenvolvimento do letramento literário em turmas da EJA (COSSON, 2014a; 2014b), a partir de associações entre lido e vivido, entre literatura e memórias, estabelecendo conexões entre os núcleos de sentido presentes nas narrativas discentes e o referencial teórico (FONTOURA, 2011).

Connelly e Clandinin (1990) expressam que professores e estudantes são narradores e personagens de suas próprias histórias e também das histórias de outros. Vale acrescentar ainda que a pesquisa narrativa trabalha o lado emancipatório da identidade. “A narrativa que cada um faz de sua vida deve poder torná-lo ‘o sujeito’ e ‘o autor’ de sua própria história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 55) e, consoante os pressupostos dessa pesquisa, pode torná-lo uma referência *viviográfica*, a partir do desenvolvimento do letramento literário, por exemplo.

2.6 Revisitando e escaneando histórias, reconstruindo e narrando memórias a partir da literatura

*“A memória é uma ilha de edição.”
(Waly Salomão em Poesia Total)*

O literário é, por excelência, um fomentador de narrativas sobre a vida... O literário inspira o pensar sobre a vida. Estabelecemos, portanto, uma relação entre narrativas de memórias dos alunos e narrativas literárias dos textos que tendem a caminhar ao encontro das narrativas de memórias literárias em fusão. Dentro do âmbito desse universo da literatura, é possível encontrarmos uma ligação com o pensamento de Delory-Momberger (2012) quando a autora explica que toda narrativa de memórias é também ficção, já que a vida narrada não é a vida vivida.

Retomamos, aqui, a ideia de memória do Senhor Mauro (2021, *r.v.*) que diz que a memória “é vida vivida lembrada[...]”, no sentido de que é uma parte da vida que já passou e, por isso, vida vivida, ou seja, não é o mesmo que dizer que a vida narrada ou rememorada é a vida vivida. Neste caso, tomamos por foco da fala do Senhor Mauro (2021, *r.v.*) a palavra *lembrada*, uma vez que o lembrar e a lembrança trazem à tona algumas noções de significado.

A palavra lembrança é muito utilizada em contextos festivos em que alguém dá uma lembrança (a famosa frase “é só uma lembrancinha”) a outra pessoa como forma de presente seja de aniversário, de viagem ou simplesmente por lembrar de alguém em alguma ocasião e quis presentificar em objeto de memória do vivido ofertado a essa pessoa. Vale observar a relação estabelecida entre as palavras “lembrança” e “presente” que se assumem quase que como sinônimos nesse contexto, mas que remetem, respectivamente, a sentidos de passado e de presente. O que se pode concluir é que o passado se faz presente, estabelecendo associação entre o momento da compra ou da elaboração de tal lembrancinha e o momento presente de entrega.

Essa associação supracitada pode se expandir para o contexto das narrativas de memórias já vividas que, quando narradas são revisitadas e se presentificam, gerando novas percepções, aprendizagens e reflexões a partir da reconstrução das memórias e do escanear de histórias de vida. Assim, passado, presente e futuro se entrelaçam (RICOEUR, 1994). Já no que diz respeito à ligação entre texto literário e a vida e a relação dialética entre o texto e o seu leitor são explicitadas em Zilberman (2008) quando diz que a leitura do texto literário é uma atividade sintetizadora por permitir ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões e ainda expande as fronteiras do conhecido. As vivências transmitidas pelo texto enriquecem o leitor.

Entendemos que o ensino de literatura propicia um diálogo potente entre a leitura do texto e a leitura da própria vida, podendo garantir momentos de identificação com o lido e de reminiscências e reflexão a partir de uma temática que se aproxima da realidade dos alunos da EJA, como é o caso de suas memórias e histórias de vida. “São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (BRAGANÇA, 2011, p. 159).

A reconstrução compartilhada da memória permite a valorização das histórias de pessoas simples que se veem representadas por meio de fatos narrados do tempo passado. Tempo que passou, mas que permanece vivo na memória e que se ressignifica a cada narrativa, assumindo novos contornos. As narrativas de memórias inspiradas pelo literário revelam similitudes entre o lido e o vivido.

2.6.1 Histórias para recordar ou histórias para acordar?

“Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.”
(Manoel de Barros em *O livro sobre nada*)

Brotam, nas salas de aula da EJA, falas encharcadas de realidades, histórias que chacoalham e que, muitas vezes, são abafadas, pois representam negação de direitos, injustiças e privação de condições básicas de vida. São mais do que histórias para recordar, são histórias para acordar e despertar para o que vem acontecendo com os alunos da EJA e com a própria EJA em si. São histórias como alvorada que anunciam a primeira claridade do dia que começa, mas que também são toque de alvorada, de corneta que faz despertar não os soldados, mas o ser humano como um todo para a vida.

As narrativas de vários alunos EJAntes evocam acontecimentos passados de carência, negligência, dificuldades e desigualdades; mas também enfatizam força, determinação e sonho de continuarem ou retomarem os estudos. Contudo, nem sempre encontram facilidades para tal, seja por quantidade reduzida de escolas que ofertam a EJA, seja pelo sucateamento do ensino nessa modalidade ou até mesmo pela desvalorização em termos gerais. Fatores esses que revelam as distâncias entre o prazer de ir e a urgência de chegar.

Muitas das histórias desses alunos EJAntes são verdadeiras narrativas épicas que inspiram força e que revelam grandes ensinamentos de vida. Não obstante, a maioria dessas histórias (ou quase todas) permanecem escondidas ou abafadas, assim como muitas das necessidades urgentes dessa modalidade de ensino que permanece marginalizada e na luta pela garantia de direitos e valorização.

Os alunos da EJA são guerreiros. Eu sou guerreira, porque quando voltei a estudar depois de muito tempo, tive que parar novamente por motivo de saúde, mas esse ano, graças a Deus, termino [...]. Pensei que não fosse concluir, as vezes até por falta de mantimento no decorrer na minha casa e não ter o que dar pra minha filha Brenda, nem ter o básico pra ela, um café decente ou um almoço digno, mas não, eu nunca perdi a fé [...]. Tudo que passei lá trás, vi que foi e sempre vai ser uma aprendizagem pra mim. Hoje vejo minha luta muitos obstáculos no meu caminho. Muitas pessoas me mandando parar de estudar, “você já tá velha”, mas eu passei por tudo isso e hoje vejo que eles estavam enganados. (DONA ENEIDA GUERREIRA. **Páginas da vida.** Gonçalves: *Viviografia*, 2020)

Outro autor *viviográfico* que se recorda de sua própria vida e que, a partir dessa reflexão, aborda questões que retratam o mote dessa seção de estudos acerca de histórias para acordar é o Empreendedor Adriel (2021, *r.v*). Segundo ele:

O aluno [da EJA] é bom sim, é muito bom. O que não é bom é a situação que a gente se encontra. Eu, por exemplo, tô focado na meta de estudar [...]. Como minha professora explicou “Time is Money” que significa “tempo é dinheiro” e eu preciso dos dois [...]. Não posso ficar parado, tenho que ir à luta [...] (EMPREENDEDEDOR ADRIEL. **Eu sou incrível**. Mineiro: *Viviografia*, 2021)

Simson (2003, p. 14-15) esclarece que existem memória individual, memória coletiva e memórias subterrâneas ou marginais. A memória individual “é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, no qual esse indivíduo foi socializado”. A memória coletiva “é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes pelos grupos dominantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla [...] que exprimem a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade” expressas em memoriais, monumentos, bibliotecas, arquivos e obras literárias e artísticas.

Já as memórias subterrâneas ou marginais “correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade”. Costumeiramente, essas memórias não são monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, fotografias, vídeos ou obras de artes e “só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando os pesquisadores que se utilizam do método biográfico ou da história oral criam as condições para que elas emerjam e possam então ser registradas e analisadas” (ibidem). Depois desse processo, elas passam a fazer parte da memória coletiva de uma dada sociedade.

Ao falar sobre construção compartilhada de memória, Simson (2003) conta que as memórias subterrâneas, comumente, encontram-se guardadas no âmago de famílias e grupos sociais e são passadas de geração a geração, por meio de relatos, músicas, poesias ou quando membros do grupo se auxiliam contribuindo com detalhes que despertam processos rememorativos de demais participantes. O compartilhar das memórias gera aprendizagens conjuntas.

Essas memórias ditas subterrâneas não podem ficar escondidas, enterradas ou soterradas, já que apresentam enorme potencial *viviográfico*, de caráter coletivo, de aprendizagem e de reflexão sobre a realidade viva e circundante. Os alunos jovens, adultos e

idosos são ricos em experiências, “suas trajetórias de classe lhes conferem um conhecimento da materialidade da vida que não pode ser ignorado pela escola” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 465). É nesse sentido que defendemos o emergir das narrativas de memórias dos alunos da EJA como referências por experiência de vida, como embasamento teórico-*viviográfico*. A memória reconstruída atende a uma função social e o que parece ser individual passa a fazer parte do coletivo (BOSI, 1994).

Precisamos atentar para o fato de que, como aponta Simson (2003, p. 15), “o outro lado da função de memorizar é a de esquecer”. Faz-se fundamental, então, que as necessidades e as histórias de luta da e na EJA não caiam no esquecimento. Importa entender que as narrativas dos alunos precisam não só serem ouvidas e valorizadas, mas também servirem de fundamento para reflexão e proposição de intervenções na área. Simson (2003, p. 15-16) concorda com a ideia de que cultura é memória, já que é a cultura de uma sociedade que possibilita que seus indivíduos escolham “aquilo que será descartado e aquilo que precisa ser guardado ou retido pela memória, porque, sendo operacional, poderá servir como experiência válida ou informação importante para decisões futuras”.

Amparo (2013, p. 1-2) relata que é imprescindível conhecer o passado e a tradição para se pensar o presente, pois “passado, presente e futuro são as instâncias a que nos submetemos, seja para nos apropriarmos da herança cultural ou para nos tornarmos produtores de cultura”. Por isso, em se tratando especialmente do público da EJA que, em sua maioria é subestimado, essa tarefa de reconstruir e valorizar suas histórias e memórias se faz ainda mais importante para reconhecerem-se e serem reconhecidos como produtores de cultura.

De acordo com Bosi (1994), a recriação do passado realizada por pessoas simples, testemunhas vivas da história, é diferente da versão oficial que se lê nos livros, é um coro comovente e afetivo. A autora afirma que a memória não é apenas sonho, mas trabalho. Portanto, cabe o entendimento de que as memórias e as histórias dos alunos da EJA atendam a um propósito maior de não apenas remontarem a recordações passadas, mas, sobretudo, para que analisadas sob à ótica presente suscitem outras percepções demandando mudanças de atitudes no direcionamento de melhorias para a EJA.

2.7 Intercambiando experiência, construindo e reafirmando identidades

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo.
Sou grão de rocha.
Sou vento que a desgasta.
Sou pólen sem inseto.
Sou areia sustentando
o sexo das árvores.
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro.
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.
(Mia Couto em *Identidade*)*

Para Josso (2010, p. 48), as experiências são como vivências particulares, “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Já “[...] a questão identitária deve ser concebida como processo permanente de identificação / diferenciação e de definição de si através de identidades evolutivas, como emergências socioculturais visíveis da existencialidade” (ibidem, p. 68). Day (2004, p. 88), por sua vez, colabora com essa perspectiva ao dizer que “a identidade, quando é vista como um conceito, está intimamente relacionada com o conceito do *eu*. Ambas as noções são complexas, porque recorrem a áreas teóricas e de investigação importantes, tais como a filosofia, a psicologia, a sociologia e a psicoterapia”.

Acreditamos que o intercambiar de experiências repercute diretamente na construção e na reafirmação da identidade, constituindo-se em um processo de formação. A esse respeito, atente para as palavras de Josso (2010, p. 65) que expressam que o conhecimento de si não se restringe à compreensão de como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, de acordo com um conjunto de vividos transformados em experiências, mas também “tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos”. A autora ainda acrescenta que isso se dá “com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras [...]”. Ao refletir sobre tal

citação, resgatamos uma outra já expressa nas linhas desse trabalho sob a forma de epígrafe, a do Seu Jorge (2016, *r.v.*):

Dizem que ninguém fica pra semente, mas, sim, fica. Eu quero ser semente que garante que meus frutos futuros se inspirem na educação. Eu creio que eu tenho uma promessa [...]. Meu sonho é ser advogado. Tô com 50 anos e espero chegar lá. Novo eu não tive oportunidade, mas espero, quem sabe um dia, voltar aqui no colégio, encontrar alguém e falar que entrei aqui na terceira série... Entrei aqui sem papel nenhum, né, que eu não tinha nem como comprovar que eu tinha estudo, entendeu? Porque eu não sabia nem que série que eu tinha feito... Eu parei de estudar com 13 anos, entrei sem documento nenhum, mas meu sonho sempre continuou e espero chegar nele. (SEU JORGE. **Não sou velho para aprender**. Nordeste: *Viviografia*, 2016)

Observe como o autor *viviográfico* fala justamente sobre como se formou e se transformou, fala de sua jornada de vida, de seus objetivos e até, como também pontuou Josso (2010), fala de suas heranças, ao dizer que quer ser semente para que seus frutos futuros se inspirem na educação. Tal relato se abre para uma pluralidade, podendo aproximar outros processos vitais e a criação de uma identidade que faz sentido tanto para si, quanto sentido partilhável com outros, refletindo uma dimensão singular-plural (JOSSO, 2007; 2010). Acrescentamos ainda a noção de que identidades não são estáveis, são descontínuas e sujeitas a mudanças (DAY, 2004). Para Ricoeur (1994), identidade é uma categoria da prática e está associada ao tempo e à narrativa.

Existe uma relação orgânica entre memórias e identidade. Muitos alunos da EJA ao olharem para trás se dão conta de quanto tempo perderam não só nos estudos, mas na vida, com relação a sonhos, objetivos e metas. Contudo, ao mesmo tempo, percebem também quão fortalecidos ficaram, ou como diz Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) ficam calejados. Nesse *flashback*, a maioria é tomada por um sentimento de perda, mas sobretudo de orgulho e passam a ter uma espécie de fome voraz de experimentar tudo o que julgam ter perdido. Quando suas histórias de vida e memórias são valorizadas, conseqüentemente, sua identidade é fortalecida e as projeções de futuro costumam ser mais esperançosas.

Meu nome é Adriel. Sou de Minas Gerais e, hoje, moro aqui no Rio de Janeiro. Minha vida se resume em tentar ser feliz, ou melhor, estou à procura da felicidade, correndo atrás de sonhos e de dinheiro. [...] Hoje em dia, eu tenho objetivos, tempo, metas, planos e sonhos e todos os dias entrego tudo nas mãos de Deus porque eu sei que Ele tem o melhor

para mim. Mas também não posso ficar parado, tenho que ir à luta. Hoje eu sou empreendedor, vendo produtos digitais e uso isso como forma de investimento, porque minha meta é ser totalmente independente. Mas, é claro, depender só de Deus. Minha meta hoje é ser feliz, talvez eu não seja o melhor em tudo que faço, mas posso garantir que dou o melhor de mim para mostrar o quão incrível eu sou. (EMPREENDEDOR ADRIEL. **Eu sou incrível**. Mineiro: *Viviografia*, 2021)

Referenciando Pollak (1992), Bragança (2011) amplia a discussão ao analisar as relações entre memória e identidade social, buscando o sentido de identidade como “imagem de si, para si e para os outros”. No decorrer da vida, o sujeito histórico vai construindo uma imagem acerca de si que é apresentada tanto para si mesmo quanto para os outros, como sua representação e enquanto indicativo de como deseja ser percebido pelos demais.

Esperamos, então, que quanto mais incentivo à valorização das experiências e dos ensinamentos os quais os alunos da EJA podem oferecer, maiores são as chances que, por meio do intercambiar das experiências, desenvolvam-se processos de construção e de reafirmação de identidades pautados em elevação de autoestima e potenciais geradores de autoria discente.

2.7.1 Autoria discente e *status* de referência *viviográfica*: cânone às avessas?

*Felicidade é saber que minha história vai servir para outro alguém ou alguéns.
Muita felicidade mesmo saber que uma professora vai usar o que eu escrevi
para um trabalho importante, para seu histórico, professora Laís.*
(DONA ENEIDA GUERREIRA. **Páginas da vida**. Gonçalves: *Viviografia*, 2020)

A formação é um processo constitutivo e inerente do ser. A formação é perene, e como parte de seu desenvolvimento destaca-se a relevância da autonomia, autoria e autoestima que a potencializam de forma crítica e contextual. É comum a permanência de um pensamento retrógrado (e já muito batido no campo educacional, mas que ainda não atingiu o efeito desejado) de que o professor é o detentor do saber e o aluno um mero expectador passivo em quem será depositado o saber. Como perceptível, essa pesquisa vai na contramão desse pensamento, concordando com Freire (1996) que defende a assunção de autonomia e autoria do educando, reconhecido como sujeito de conhecimento.

Expandindo esse questionamento, convém pensar acerca de outros mais, como por exemplo: o que são saberes ditos canônicos?; as verdades reconhecidas como verdades são verdades de quem? Verdade de quem tem poder, de quem domina. Mais uma vez, retomamos, aqui, os ensinamentos de Freire (1987) quando fala sobre opressor e oprimido, e educação bancária²⁰ e educação libertadora e de como se faz necessária uma *práxis* orientando uma ação que vise a superação dessas contradições, propondo um relacionamento dialógico entre professor, estudante e sociedade.

Acreditando na educação como prática de liberdade, esperamos o reconhecimento do aluno como colaborador do processo de ensino-aprendizagem e rico em experiências de vida, autor e testemunha de sua história. A autoria discente se manifesta de forma consciente, responsável e reflexiva, podendo surpreender com o compartilhar de ensinamentos que extrapolam o âmbito escolar e adentram a educação para a vida.

As memórias, vivências e histórias dos alunos da EJA são tão relevantes quanto muitas das teorias bibliográficas canônicas. Bosi (2019, p. 13) escreve, “de onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como um tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permaneceu no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão. Você vai descobrir que as pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar”.

Portanto, para além da poesia, importa também a coesia da vida. A vida tal como ela é, “a vida como o barro do chão que eu piso” (JORGE WILLIAM, 2020, *r.v.*). Falando em barro, o escritor e poeta Manoel de Barros é quase uma metáfora viva para essa realidade das sutilezas e da coesia da vida, no poema *A borra*²¹, ele diz: “Prefiro as palavras obscuras que moram nos fundos de uma cozinha — tipo borra, latas, cisco/ Do que as palavras que moram nos sodalícios — tipo excelência, conspícuo, majestade”.

Quando não privados de se expressarem, muitos alunos da EJA poetizam memórias para contar suas histórias e reafirmar direitos. Day (2004) destaca a importância das percepções advindas dos alunos acerca dos seus professores, do processo de ensino-aprendizagem e da educação. Segundo o autor, professores motivados e apaixonados pela profissão fazem toda a diferença para os alunos, principalmente no quesito disponibilidade e disposição para ouvi-los e valorizar suas contribuições. Day (2004) pondera que embora professores sensatos busquem *feedback* e analisem a resposta dos alunos em relação a si próprios e ao seu ensino como maneira

²⁰ Para Freire (1987), educação “bancária” é como um ato de depositar, os educandos são os depositários e o educador é o depositante. Assim, o professor é visto como o detentor do saber que precisa ser transmitido ao aluno e este, por sua vez, é entendido como um mero receptor, sem conhecimentos prévios.

²¹ BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

informal de avaliar o seu impacto, mesmo assim permanece muito escassa a evidência de que os pontos de vista dos alunos estão sendo considerados de forma sistemática e regular.

Cabe ainda mais um questionamento, por que utilizar apenas teóricos que falam sobre a EJA para tentar melhorá-la e não os próprios alunos da EJA falando sobre a EJA para fundamentar propostas de melhorias para essa modalidade de ensino? Só quem está na EJA e a vivencia sabe o que é ser EJA. Nesse sentido, entendemos que quando as memórias narram as histórias de formação e atingem *status* de referência *viviográfica* representando processos autorais, pode-se instaurar uma espécie de cânone às avessas.

O termo *cânone* deriva do grego “kanón”, designando uma vara que servia de referência como unidade de medida. Mc Donald (1996, p. 13) explica que esse termo significava um padrão de medida, “uma norma pela qual todas as coisas são julgadas e avaliadas”. Com o tempo, acabou adquirindo significados de regra, preceito, valor, norma. Cosson (2004, p. 95) alerta que o cânone é uma questão “eminente política”, o que leva a refletir sobre representações de interesse da classe dominante do sistema. A maioria das noções que envolvem o cânone remontam a ideias de belas letras, eruditas, elitistas e, por conseguinte, excludentes.

Mais do que uma pesquisa escrita de forma rebuscada e fundamentada tão somente em teóricos egrégios, este estudo defende uma narrativa mais genuína, não canônica em si e que parte principalmente das próprias realidades pesquisadas. Os alunos da EJA alcançam o *status* de referências *viviográficas*, ao passo que são fazedores de histórias e portadores de memórias vivas que guardam profundos ensinamentos. Acreditando ainda na proposta de Fritzen (2007) acerca da refundação constante do cânone, direcionada à importância da reflexão contínua sobre quem faz parte desse grupo, é que se propõe o diálogo aqui presente entre alguns teóricos bibliográficos considerados canônicos e os protagonistas dessa pesquisa que são os autores *viviográficos*.

Aproveito esse espaço para elucidar, em linhas gerais²², como o termo “referências *viviográficas*” surgiu, já que seu nascimento e sua conceituação antecedem a constituição da *Viviografia* enquanto fundamento teórico-metodológico. Pois bem, o termo emergiu justamente da reflexão sobre pressupostos canônicos e certas postulações acadêmicas, em associativas ponderações sobre referências bibliográficas. A partir da análise lexical e semântica destas últimas, como que em uma *epifania*, veio a proposta das referências *viviográficas*, na tentativa de dar conta do que julgava carecer nas bibliográficas.

²² Em linhas gerais, pois o item 3.3 dessa pesquisa se destina, exclusivamente, à explicação da *Viviografia*, bem como das referências *viviográficas*.

O intuito foi o de reconhecer a vida em toda sua amplitude, complexidade e parte integrante dos processos de pesquisa e, principalmente, as valiosas contribuições dos próprios a(u)tores envolvidos nesses processos. Foram os alunos da EJA que permitiram o desabrochar desse conceito insurgente. São eles a inspiração e os inspiradores do que se tornou referência *viviográfica* e, posteriormente, a *Viviografia*, um embasamento por experiência, a partir das narrativas de vida e formação.

2.8 Letramento literário

“A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.”
(Manoel de Barros em *O livro sobre nada*)

A recorrência ao termo letramento se intensificou por volta da década de 80, porém só se popularizou no decorrer da década de 90. De acordo com Soares (2012), trata-se não apenas da aquisição da habilidade de ler e escrever, mas da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas. Para a autora, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

Os estudos envolvendo letramento se desdobram em múltiplas direções e perspectivas. Contudo, importa alertar que, no que concerne aos pressupostos desse estudo, a acepção de letramento é direcionada ao campo literário. Cabe destacar de antemão que o letramento literário não é um saber adquirido sobre literatura e é muito mais do que uma habilidade pronta e definida de ler textos literários, pois requer constante atualização do leitor em relação ao universo literário; é uma experiência de conceder sentido ao mundo por meio das palavras, transcendendo os limites temporais e espaciais (SOUZA; COSSON, 2011).

Cosson (2014b) define letramento literário como sendo uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Para o teórico, a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazê-lo sem descaracterizá-la e torná-la um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder humanizador. Zappone (2008), por sua vez, expressa que as práticas de letramento são passíveis de mudanças de acordo com as estruturas de uma sociedade e da cultura. Tais práticas constituem o *modelo ideológico* de letramento, já que a escrita assume diversos significados em função dos contextos sociais. Segundo a autora, o conceito de letramento precisa ser significante e produtivo, a fim de que os

alunos entendam os aspectos da produção, da recepção e da circulação da literatura, assim como seu ensino.

Ancorada nas ideias de Street, Zappone (2008) conceitua letramento literário como sendo um conjunto de práticas sociais que utilizam os diferentes domínios: textos literários, filmes, novelas, anedotas, contação de histórias, mídias, enfim, os vários domínios da vida. Para ela, a literatura interfere na vida das pessoas e em sua maneira de agir em sociedade. Destarte, é a partir dos diferentes domínios da vida associados à metodologia de Círculos de leitura literária (COSSON, 2014a) e o desenvolvimento de oficinas que se destacam os dispositivos de letramento literário propostos nessa pesquisa.

Círculo de leitura literária coletiva é “essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (COSSON, 2014a, p. 158). Os Círculos de leitura possuem caráter formativo, propiciando aprendizagem coletiva e colaborativa. No item 3.4 deste estudo, apresentamos com mais detalhes essa metodologia e como ela toma forma no desenvolvimento desta pesquisa.

A relevância em se trabalhar com o literário enquanto função social é também destacada em documentos educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26).

Já as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) alertam que:

O letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, o que aponta para outro aspecto que se deve destacar aqui: o dos espaços de leitura na escola. O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros. A ampliação dos espaços escolares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura, além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria. (BRASIL, 2006, p. 80)

Dessa forma, o principal objetivo do letramento literário escolar ou do ensino de literatura na escola é formar leitores capazes de construir outros sentidos para si e para o mundo que os cerca através de uma experiência de leitura crítica e reflexiva do texto literário e para além dele. Na EJA, como também em outros segmentos, as contribuições do letramento literário

se fundem às múltiplas experiências de vida e colaboram tanto para uma ampliação do conhecimento de mundo do aluno, quanto no que se refere às percepções, digamos que mais poéticas, literárias e literais, de suas próprias histórias de vida.

Acreditamos que o desenvolvimento do letramento em seus aspectos gerais, principalmente na modalidade EJA, beneficia a apropriação das práticas sociais letradas por parte dos estudantes, com vistas à inclusão social, acesso aos bens culturais e recursos tecnológicos e inserção no mundo do trabalho.

2.8.1 Letramento em EJA

*“O sujeito da EJA não é um aluno que trabalha,
mas um trabalhador que estuda.”*

*(Jane Paiva em Webinar de lançamento do GRALE 4-
4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos)*

Principalmente quando se trata de letramento em EJA, convém advertir que letramento e alfabetização não são sinônimos. Kleiman (2005, p. 11) explica que “letramento não é alfabetização, mas a inclui!” Letramento pressupõe alfabetização, porém o contrário não é condição, muito embora possa vir a ser. Soares (2012) colabora ao dizer que alfabetizado não é necessariamente letrado, sendo este último alguém que, além de saber ler e escrever, faz uso social e competente da leitura e da escrita em seu dia a dia, tornando-a própria, assumindo-a como propriedade.

Dentro da perspectiva da função social, de acordo com Evaristo (2007), o ato de ler oferece uma apreensão do mundo e o de escrever ultrapassa os limites de percepção da vida, pressupondo um dinamismo próprio e proporcionando auto inscrição no interior do mundo. Para a autora, escrever acaba por adquirir um sentido de insubordinação.

Para Soares (2012), em termos sociais e culturais, a pessoa letrada não é a mesma que era quando alfabetizada ou iletrada. A pessoa experimenta uma outra condição social e cultural, não quer dizer que se trate propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas sim de mudar seu lugar social, sua maneira de viver na sociedade e sua inserção na cultura. A forma de relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais passa a ser diferente.

O processo de letramento nas ações escolares é de extrema relevância, com destaque para o público-alvo deste estudo que são os alunos da EJA já alfabetizados, mas que aspiram

por uma aprendizagem voltada para as suas realidades, suas práticas sociais. Kleiman (2012, p. 25) assegura que o ensino na EJA é particularmente difícil, pois inserir esses alunos “nas práticas letradas dominantes, mais valorizadas, configura-se também em uma questão política, em função do preconceito e grafocentrismo dos grupos sociais que a escola representa e dos quais é porta voz”. Conforme apontam Mollica e Leal (2009, p. 57), “os indivíduos jovens e adultos desenvolvem estratégias, ao longo da vida, pela experiência, advinda de necessidades básicas do mundo do trabalho, pela necessidade de interagir com os diferentes contextos sociais”.

Em *Letramento em EJA*, Mollica e Leal (2009) acentuam a necessidade de práticas educacionais pelo viés do letramento para turmas da Educação de Jovens e Adultos, por esta modalidade de ensino ser recebedora de sujeitos que ora estão na condição de discente nas salas de aula ora estão ativamente inseridos nas diversas atividades na sociedade. O perfil predominante do aluno da EJA é aquele que já se encontra inserido no mercado de trabalho, ou é responsável por sua família ou ocupante das mais variadas funções em instituições sociais. De acordo com o Jovem Wellington (2021, *r.v.*), “a EJA é um tipo de ensinamento escolar que ajuda as pessoas que começaram a trabalhar cedo e não tiveram muitas oportunidades de estudo”.

Mollica e Leal (2009) distinguem *letramento social* de *letramento escolar*. O *letramento social* tem relação com a maneira como os alunos buscam dispositivos próprios e está associado ao conhecimento de mundo que o sujeito carrega; já o *letramento escolar* se refere aos saberes sistematizados, conteúdos disciplinares que a escola se propõe a ensinar. Para as autoras, ambos devem se inter-relacionar.

Consoante as teóricas supracitadas, “o comportamento dos alunos nos conduz a pensar que o conhecimento de mundo necessita ser complementado com as habilidades específicas aprendidas no espaço escolar[...]” (ibidem, p. 34). Elas consideram que a vivência não é suficiente para o cidadão se adequar, de forma satisfatória, ao mundo letrado e experimentar inclusão social plena. Assim sendo, ratificamos a proposta dessa pesquisa de diálogo entre saberes formais e informais.

3 METODOLOGIA

Alguns caminhos, dispositivos e abordagens foram considerados para iluminar saberes e para refletir ante os propósitos, as trajetórias e os achados deste estudo. O modo de ser da pesquisa e de sua pesquisadora junto aos seus colaboradores declaram a instauração de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2010), dentro da perspectiva narrativa que não obedece a critérios lineares e pré-estabelecidos. Desta forma, insurge o conceito de *Viviografia* que reveste, habita e conduz a pesquisa como um todo.

3.1 Itinerários metodológicos

Alice: – Você pode me ajudar?
Gato: – Sim, pois não.
Alice: – Para onde vai esta estrada?
Gato: – Para onde você quer ir?
Alice: – Eu não sei. Estou perdida.
Gato: – Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.
 (Lewis Carroll em *Alice no País das Maravilhas*)

Como já dizia Mário Quintana, em seu poema *Elegia número onze*²³, “São os passos que fazem os caminhos” e, nessas travessias metodológicas, chegamos a uma observância de que esta pesquisa pode vir a ser denominada poliautoral, não apenas de coautoria ou coparticipação, mas no sentido de polifonia das vozes que constroem, compõem e edificam esse estudo de forma dialógica e de acordo com as bases da própria pesquisa.

Recorremos ainda ao caráter de singular-plural (JOSSO, 2007; 2010) que contempla essa coletividade de vozes unas que se fazem múltiplas e plurissignificativas. Esse trabalho é, pois, uma coletânea de vozes, narrativas e reflexões que remonta à ideia de autoria e, ao mesmo tempo, evolui de autoral para (mais um neologismo) heteral, no sentido de contemplar o(s) outro(s), de dar conta do plural. A palavra espiralou, alinhavou, interconectou e tomou outras diferentes formas de diversas cores, nuances e tamanhos.

Josso (2010) explica que a pesquisa-formação é uma metodologia cujo cerne é a experiência do sujeito como ponto de partida para a reflexão e para a transformação de si,

²³ QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo** [recurso eletrônico] / Mario Quintana. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Disponível em: https://www.castroweb.com.br/castrodigital/Arquivos2020/CastroDigital_livro_Esconderijos_do_Tempo_Mario_Quintana.pdf Acesso em: 29 set. 2021.

apontando para possibilidades de mudanças de práticas e do próprio sujeito em formação. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador criar sentidos e significados ao passo que se forma e se transforma, ao invés de distanciamento e controle de pesquisa na tentativa de se explicar fenômenos e dados. Logo, “transformação é gerúndio – transformando. Eu me transformo à medida que ando” (RIBAS, 2018, p. 229).

Assim sendo, como reflexão e reflexo, enquanto pesquisadora, professora e narradora, fui construindo uma espécie de diário de itinerância (BARBIER, 2002) reformulado e adaptado a minha realidade, por isso, chamado de diário *viviográfico* em consonância com as bases desse estudo. Essa ferramenta se configurou como parte fundante e fundamental do período de gestação dessa pesquisa-formação.

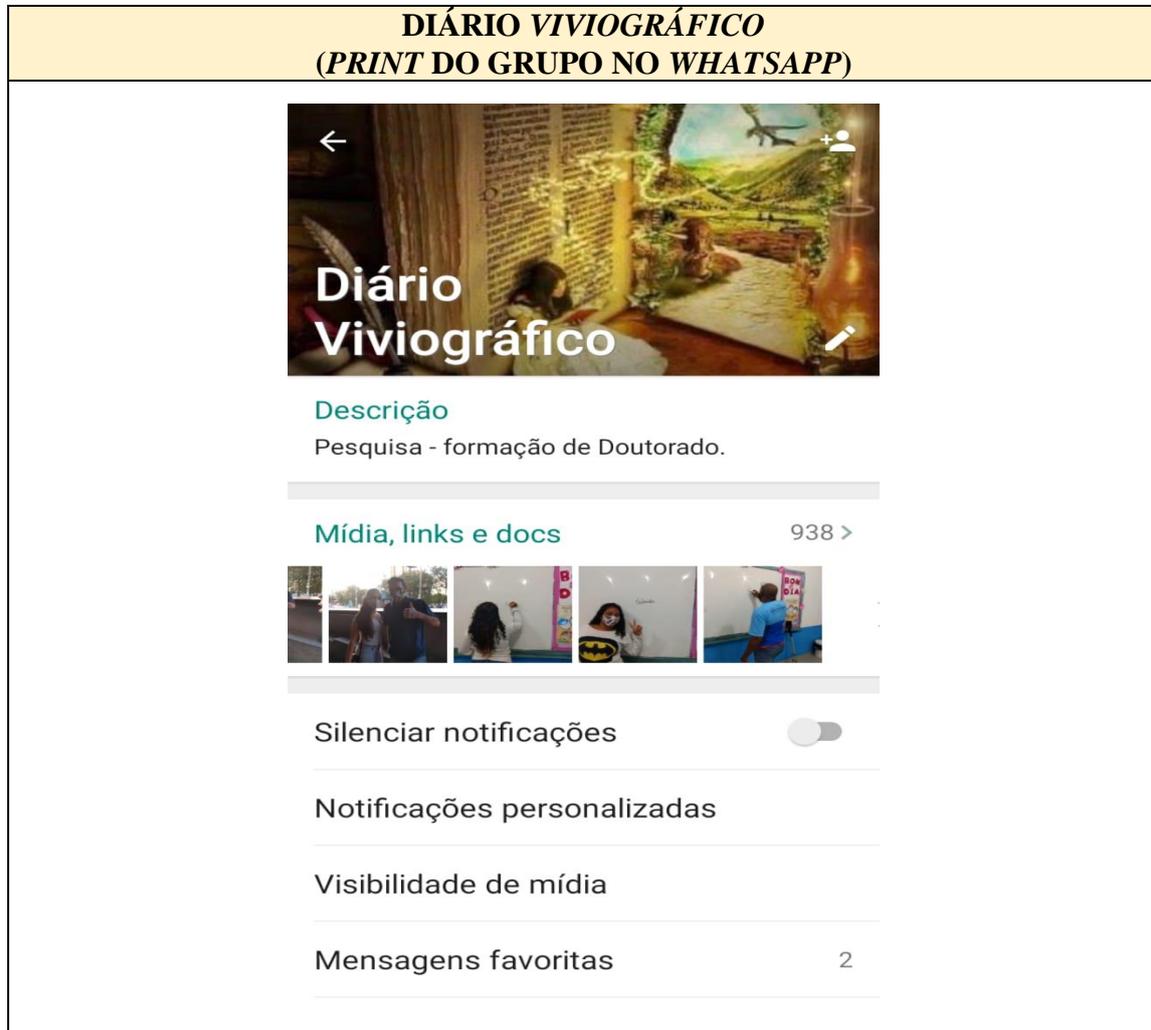
Segundo Barbier (2002), o diário de itinerância é um instrumento de investigação metodológico voltado a si mesmo, com anotações várias sobre a vida em relação a algo específico (o que confere um caráter de diário), e da itinerância de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade). Para o autor, a itinerância representa um percurso estrutural de uma existência real que vai se manifestando aos poucos, de forma inacabada e no emaranhado dos diversos itinerários percorridos. Comparando a um diário íntimo, com anotações várias e formas de expressão por sentimentos, difere-se pelo seu caráter publicável ou difundível ao menos em partes.

Pensando nessa ideia de Barbier, elaborei um diário de itinerância personalizado que se denominou diário *viviográfico*, uma vez que foi inspirado na teoria, mas seguiu seu próprio fluxo e não necessariamente alimentado diariamente. Um traço marcante explicado pelo autor e utilizado nessa pesquisa é o expressar de comentários e ideias aleatórias, imaginação, função poética e criadora, além da escolha por alguns caminhos não-científicos (no sentido tradicional do termo científico), sem deixar de considerar o espírito crítico e a presença de humor.

Pois bem, em cinco de setembro de 2019, criei um grupo no *WhatsApp* só comigo mesma, chamado a princípio de “Eu- anotações” e que, com o desenvolvimento da pesquisa, passou a se chamar “Diário *Viviográfico*”, um amontoado de áudios *epifânicos*, ideias, imagens, autodizeres, fotografias, anotações, textos teóricos, músicas, fragmentos de falas capturadas de congressos, entrevistas, conversas... Tudo junto e misturado. Partes disso tudo estão alinhavadas nas tramas dessa escrita, ora mais explicitamente ora nas entrelinhas. Vídeos e fotos do processo também foram compartilhados com alguns alunos colaboradores dessa pesquisa. Nesse sentido, a ferramenta do *WhatsApp* se configurou como um estilo metodológico, não uma técnica, visto que esta palavra não combina com os pressupostos dessa

pesquisa, por isso, preferimos falar em estilo metodológico, ou ainda, itinerários metodológicos.

Figura 1 – Diário *Viviográfico* (Print do grupo no WhatsApp)



Fonte: material da pesquisa.

O intuito, portanto, é desenvolver uma pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990; NÓVOA, 1995) e dinâmicas subjetivas em contextos de formação em estudos sobre produção de significados, processos de posicionamento e identificação em narrativas. A narrativa emerge como um conceito de fio condutor de diferentes abordagens, tanto na sua dimensão epistemológica, quanto nas suas possibilidades metodológicas, em que histórias de vida, memórias e diálogos se constituem ferramentas de análise interpretativa realizada por meio da metodologia de Tematização proposta por Fontoura (2011).

De acordo com Connelly e Clandinin (1990, p. 02), a pesquisa narrativa é um processo de colaboração e construção mútua entre os envolvidos, tanto pesquisador quanto pesquisado. A

pesquisa narrativa “[...]is increasingly used in studies of educational experience. One theory in educational research holds that humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives²⁴”. Os autores ainda acrescentam que o estudo da narrativa é o estudo das maneiras como os humanos vivenciam/experienciam o mundo. Para eles, as experiências são as histórias vivenciadas e é no contar dessas histórias que as pessoas vão reafirmando-se e modificando-se, criando novas histórias.

Connelly e Clandinin (1990, p. 02) explicam que as narrativas, no campo educacional, são tanto um fenômeno a ser investigado como método utilizado em investigação, “it is equally correct to say “inquiry into narrative” as it is “narrative inquiry”. By this we mean that narrative is both phenomenon and method”. Ampliando esse pensamento, podemos entender que a pesquisa narrativa não necessariamente se enquadra em um método ou uma técnica que objetiva coleta de dados, é um movimento de reflexão, conhecimento e (trans)formação a partir dos mais diversos saberes circundantes. É, pois, uma perspectiva ou referência teórico-metodológica e epistemo-política. Estou mais interessada em partilhas do que em cartilhas.

Dessa maneira, os dispositivos narrativos que compõem esse estudo são textos literários, músicas, imagens e rodas de conversa explorados através de Círculos de leitura e oficinas artístico-literárias, desenvolvendo a *Viviografia* e colaborando para o letramento literário. Convém lembrar que tanto o suporte físico quanto o virtual serviram de ferramentas para se atingir os objetivos propostos, uma vez que, por conta do contexto pandêmico de desenvolvimento dessa pesquisa, a tecnologia por meio de comunidades *onlines* em plataformas digitais foi essencialmente utilizada. Então, tanto o texto literário impresso e o contato presencial junto aos alunos quanto o ensino remoto por comunidade escolar via *Facebook* e *WhatsApp* foram explorados.

Bem, estimado/a leitor/a, a essa altura, creio que já tenha se acostumado com o caráter próprio dessa tese de Doutorado. Seguindo essa linha de raciocínio, mais uma vez, venho a desconstruir (ou reelaborar, ou apenas renomear mesmo) um outro aspecto clássico de uma pesquisa, as denominações metodológicas de cunho qualitativo, quantitativo e quali quantitativo. Sugiro a denominação de pesquisa *viviográfica*, ou seja, esta pesquisa não é nem qualitativa, nem quantitativa e nem quali quantitativa, ela é *viviográfica*, ao passo que tenta fugir da lógica binária.

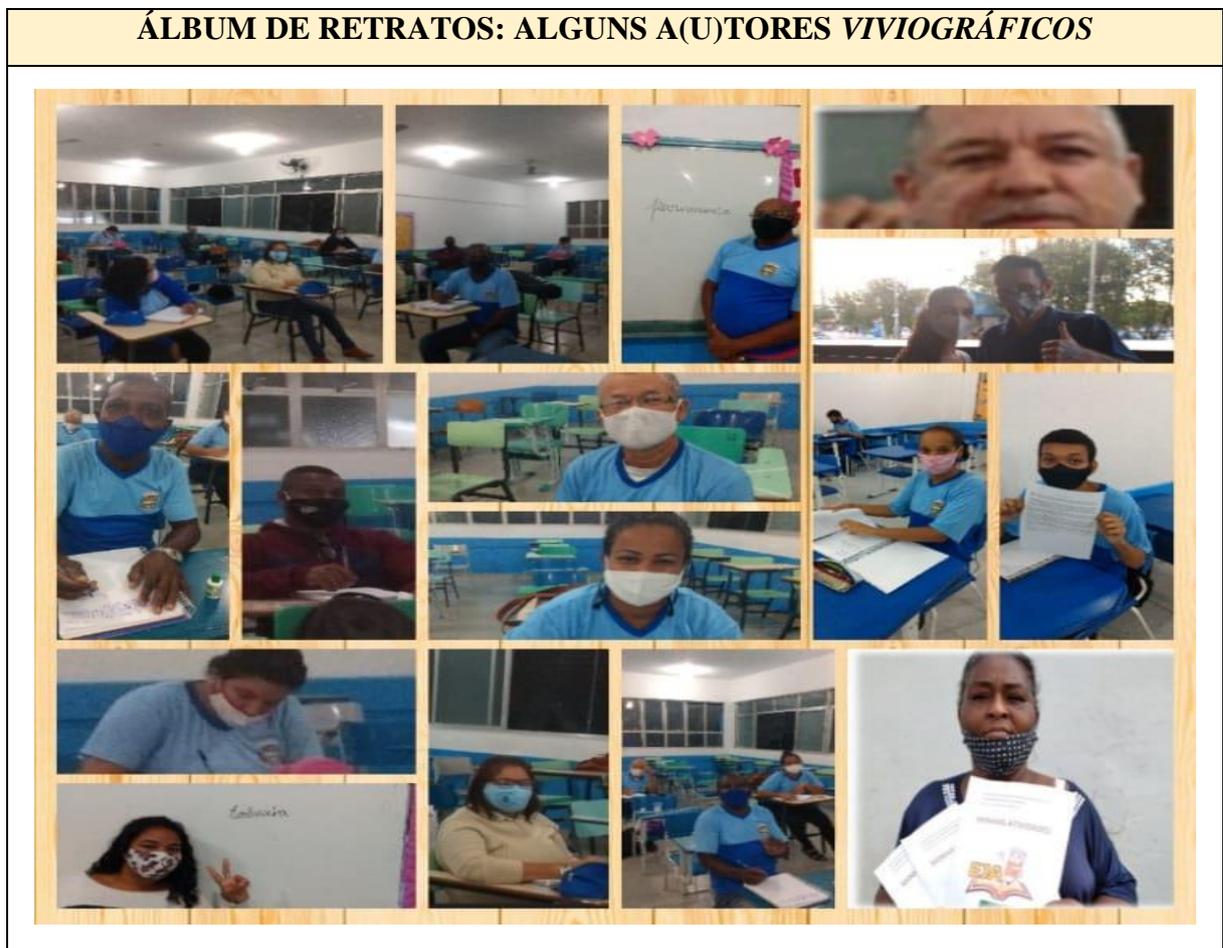
²⁴ A pesquisa narrativa é cada vez mais utilizada em estudos de experiência educacional. Uma teoria na pesquisa educacional que sustenta que os humanos são organismos contadores de histórias que, individual e socialmente, levam vidas históricas (Fragmento traduzido do inglês para o português).

A pesquisa não é isso ou aquilo... É vida, é complexa, é multi e também una e, por isso, *viviográfica* (PINHEIRO, 2020; 2021a; 2021b). Buscamos instaurar fundamentos teórico-*viviográficos* e *status* de acadêmico-*viviográfico*, sendo, pois, um conceito em construção que contribui para formas de fazer pesquisa e que tangencia a proposta qualitativa.

3.2 Álbum de retratos: conhecendo o local e os colaboradores da pesquisa

As imagens formam um baralho de iconografia infinita, são cartas de nossas lembranças, nossas memórias, álbum simbólico das trajetórias e existências individuais; são cartas que se repetem no jogo da vida, em naipes diferentes. [...] Terminam as imagens, findam as cartas e nos tornamos memória para os outros. Resta a ausência que deixamos, os objetos, os livros, os papéis intermináveis e por vezes, fotografias. Imagens que escondem significados perdidos, rememorações secretas, representações que um dia despertaram emoções, [...] A imagem da foto, promessa de perenidade, é agora a imagem do espelho, que se dissipa. Espelhos que guardam memórias.
(Kossoy em *Os Tempos da Fotografia: o efêmero e o perpétuo*)

Figura 2 – Álbum de retratos: alguns a(u)tores *viviográficos*



Fonte: material da pesquisa.

É muito comum escutar que alunos da EJA de escolas públicas são violentos, quando, na verdade em sua maioria, são alunos violentados e privados de seus direitos. Discursos estereotipados de que ‘esses alunos do povão que vêm das periferias não possuem valores e, por isso, são pobres’ são corriqueiros. É desconcertante perceber que uma das formas de opressão é culpar os próprios oprimidos pelas opressões que padecem. O grande educador Paulo Freire não falava que se há oprimidos é porque não há valores, pelo contrário, ele denunciava que se há oprimidos é porque há opressores que sem valores os oprimem.

Portanto, muitos dos colaboradores dessa pesquisa se enquadram ou já se enquadraram nessa posição de oprimido. Os alunos, copesquisadores dessa pesquisa, são representantes de diversas vivências e contribuem cada qual com ensinamentos e reflexões de vida. São estudantes da periferia e do centro, sem condições financeiras e com padrão de vida médio, com histórias de vida de privação, negação, abuso e superação e que fazem parte de um colégio que é considerado um dos mais procurados do município.

Os alunos da EJA que fazem parte dessa pesquisa são estudantes do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino público. Quanto à caracterização geral do *locus*, é uma escola pertencente à rede pública de ensino do município de São Gonçalo/RJ, localizada no bairro Alcântara. O colégio apresenta ótima infraestrutura e suporte para o desenvolvimento da pesquisa, além de ser muito procurado com elevado número de matrículas, especialmente no que tange à modalidade EJA em termos comparativos a outras escolas. O campo de pesquisa escolhido faz parte da realidade docente da pesquisadora.

Falando em docente pesquisadora, esta também figura nesse álbum de retratos sendo uma das colaboradoras da pesquisa em parceria com os alunos da EJA descritos acima que, como já percebido, não são tão somente sujeitos ou objetos da pesquisa; são colaboradores, atores e autores. Como na maioria dos álbuns de retratos, eles são recheados por fotografias dos mais diversos tipos, individuais, em grupos e de paisagens, e em diferentes contextos e lugares. Assim também é composto o álbum dessa pesquisa.

Por mais que, algumas poucas vezes se pareça uma *selfie*, a professora pesquisadora prioriza as fotos coletivas e, portanto, traz para o álbum tanto os alunos da EJA, como os teóricos bibliográficos, além de seus pares, como sua orientadora de pesquisa, os professores da banca de defesa dessa tese, os professores e funcionários do colégio onde a pesquisa é experienciada, os colegas do Grupo de Pesquisa do qual faz parte e vários outros tantos colaboradores (até mesmo aqueles famosos “papagaios de pirata” que saem por acaso nas fotos, mas que podem despertar um outro olhar perspectivo para o que antes não estava previsto).

Entretanto, sabemos que os álbuns de retrato, em geral, ainda que compostos por diversas fotografias, são elaborados considerando algum objetivo específico, seja para festas, formaturas, viagens... Esse aqui tem por foco os a(u)tores *viviográficos* dessa pesquisa. Vale lembrar, como exposto nas linhas iniciais desse trabalho, que a princípio o público participante eram apenas os alunos do nono ano, por motivos de recorte. Contudo, o contexto pandêmico demandou uma abertura aos alunos de contato possíveis, o que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa com diferentes a(u)tores *viviográficos* do sexto ao nono ano, das mais variadas faixas etárias e experiências de vida.

Este estudo considera a atuação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), bem como a legitimidade das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas em Seres Humanos instituídas pela Resolução n. 196/1996 (BRASIL, 1996b) e reformulada pela Resolução n. 466/2012 (BRASIL, 2012). Sendo visto que se trata de uma pesquisa que envolve a dimensão humana, convém assegurar o “respeito ao participante em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida” (BRASIL, 2012).

Os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁵ (TCLE) e aqueles que participaram unicamente pelo modo remoto, sem o TCLE, foram representados nessa pesquisa de forma geral, sem nomes e com direitos de imagens assegurados, como visto na oficina *#TBT: flashback fotográfico e contação de histórias*. Cabe informar ainda que os resultados obtidos serão, em sua totalidade, utilizados unicamente com fins previstos por este estudo.

3.3 *Viviografia*

“Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.”
(Lei de Lavoisier)

Embora acreditemos que, desde o início dessa escrita, a conceituação/perspectiva da *Viviografia* já venha sendo descortinada, pragmaticamente, na essência e na construção da pesquisa como um todo, convém elucidá-la de forma pormenorizada. Logo de antemão,

²⁵ Em apêndice.

destaco a epígrafe escolhida para essa seção, no sentido de advertir que não há a pretensão de “inventar a roda”. Isso mesmo, a *Viviografia* é, de fato, um conceito insurgente, porém não se tem a ilusão de ser completamente novo/vanguardista.

Acreditamos no resultado das experiências compartilhadas, da polifonia científica e não científica e das inter-relações ao longo da vida acadêmica e pessoal. Já dizia Gonzaguinha nas letras de sua canção *Caminhos do coração*: “E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”.

Dessa maneira, o conceito de *Viviografia* surgiu da minha experiência enquanto professora, pesquisadora e defensora da EJA e trata justamente da temática da vida, das vivências e das experiências que guardam aprendizagens e ensinamentos coletivos. É a escrita da vida e a vida inscrita no chão da escola e valorizada. Assim sendo, indo além nessa conceituação, diferentemente das então conhecidas referências bibliográficas, temos as referências *viviográficas* que são um embasamento por experiência de vida, valorizando as contribuições dos alunos da EJA, por meio de suas narrativas de memórias inspiradas pelo literário (PINHEIRO, 2020a; 2020b; 2021). Essa pesquisa é construída, escrita e fundamentada junto com alguns alunos da EJA que assumem papel de a(u)tores e coautores, de referências *viviográficas*.

Uma vez reconhecidos como referenciais *viviográficos*, escolhemos como forma de representação em epígrafes e em citações um formato similar ao bibliográfico em termos estruturais, porém com algumas características próprias da *Viviografia*. A docente pesquisadora que vos fala optou por dois estilos de referências:

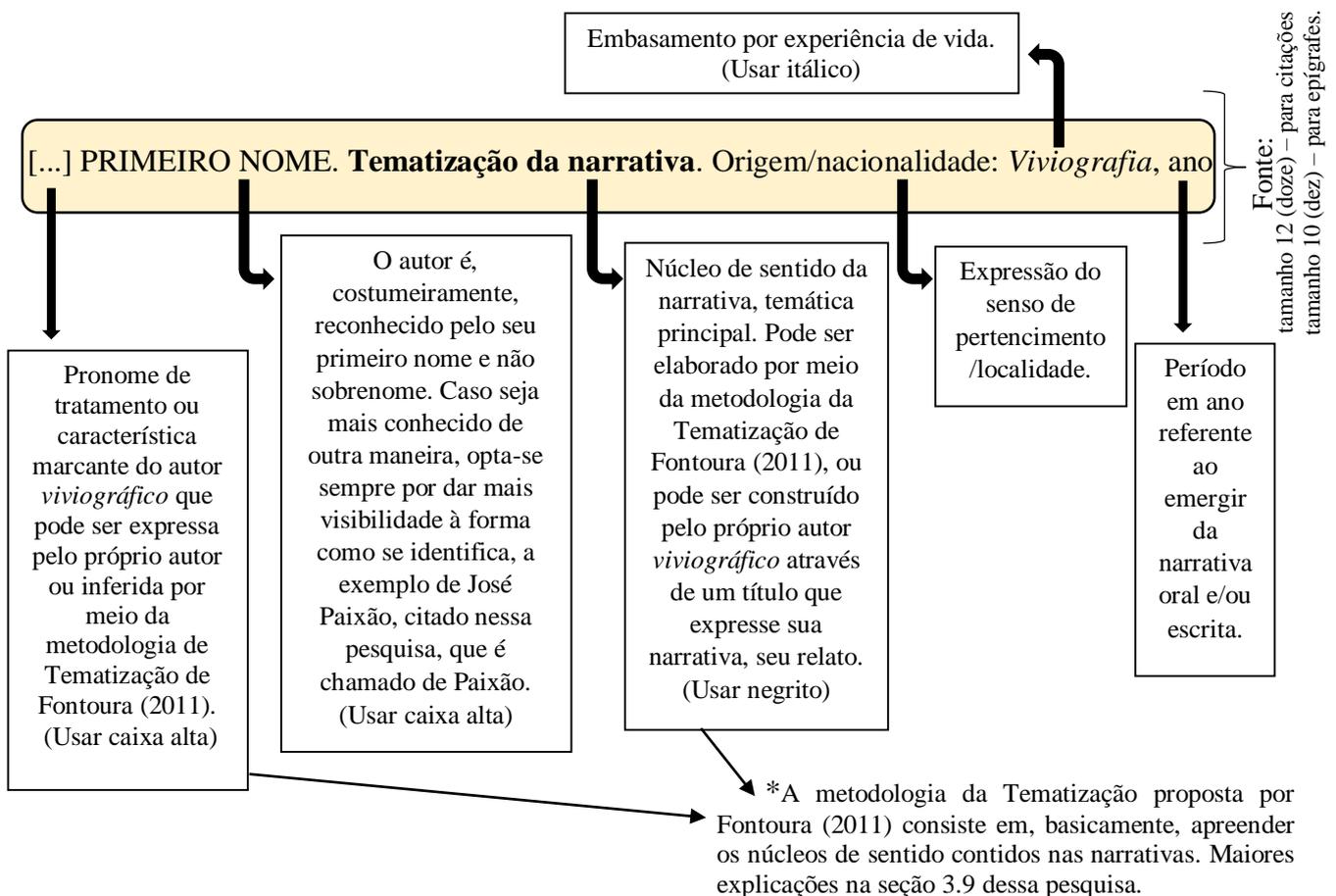
I. Referências completas:

Utilizadas em citações longas (mais de três linhas) representadas fora do corpo do texto, com recuo de 4 cm e espaço simples. Esse modelo segue o padrão bibliográfico da ABNT, no entanto, na *Viviografia*, as epígrafes também se enquadram na estrutura das referências completas, com intento de conceder maior visibilidade e destaque ao autor *viviográfico*.

A citação em si fora do corpo do texto segue com alinhamento justificado, fonte normal e de tamanho 12 (doze), diferente das bibliográficas que usam tamanho menor (onze), as *viviográficas* são corporificadas no mesmo tamanho de letra do resto do texto

corrido, conferindo o mesmo destaque já que são parte integrante do mesmo. Já as epígrafes são escritas em fonte itálico e de tamanho 10 (dez), com alinhamento à direita. O estilo da letra segue o padrão da escrita do texto (no caso desse estudo *Times New Roman*), podendo as epígrafes assumirem outros estilos à escolha do pesquisador.

- Modelo de referência *viviográfica* para citações fora do corpo do texto e epígrafes:



II. Referências reduzidas:

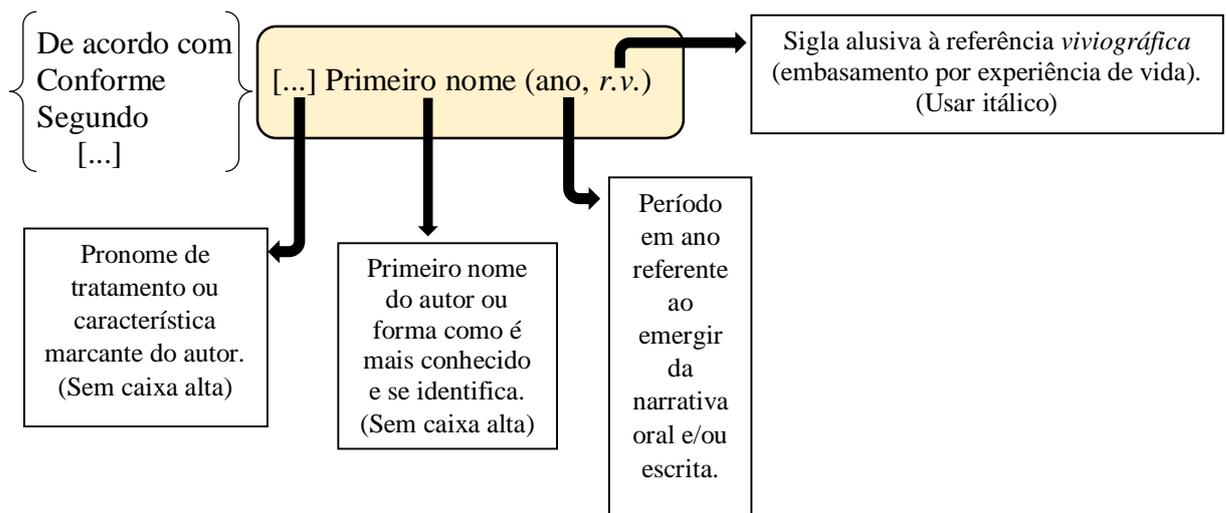
Utilizadas em citações de até três linhas, no corpo do texto, entre parênteses com nome do autor *viviográfico* (se dentro dos parênteses, em caixa alta e fora dos parênteses, sem caixa

alta), seguido do ano e, para diferenciar-se das referências bibliográficas, acrescentamos a sigla *r.v.* em itálico ao final, em alusão ao termo referência *viviográfica*.

Podem apresentar-se, portanto, em dois modelos, ambos acompanhando o estilo e o tamanho da fonte principal do texto, com exceção da sigla (*r.v.*) que, como já apontado, fica em itálico.

- Modelos de referência *viviográfica* para citações no corpo do texto:

Modelo 1:



Modelo 2:



* Segue os mesmos princípios representativos do modelo 1, sendo que o nome do autor *viviográfico* está dentro dos parênteses e em caixa alta. Modelo de referência de final de frase.

A justificativa para a escolha do primeiro nome na citação partiu da percepção dos próprios alunos de serem reconhecidos pelos demais por seu primeiro nome (ou até apelido) e não pelo sobrenome que, segundo eles, não confere a identidade desejada (muitos renegam ou desconhecem a própria família). Foi a partir dessa percepção que optamos também pela introdução de um pronome de tratamento ou característica marcante do autor *viviográfico* antes de seu primeiro nome, conferindo representatividade ainda maior.

Observe parte de um conto chamado *O que é que o contador tem* e atente para os trechos destacados em negrito, ele ajudará a melhor explicar a escolha pelo primeiro nome dos autores *viviográficos* em citações, expressando o propósito fundante da *Viviografia*.

*O melhor contador de histórias
é como um plantador de baobá.
Anos após a vida de quem plantou,
a árvore viverá .
Anos após a vida de quem contou,
a história seguirá.
**O nome de quem contou,
o nome de quem plantou, tanto faz.
A árvore é maior do que o plantador.
A história é maior do que o contador.***

(GIBSON; FRANKLIN, 2019, p. 85, **grifos da autora**)

Sabemos que não necessariamente ou explicitamente alguém que lê uma citação *viviográfica* vá utilizá-la enquanto referência por experiência de vida em outra(s) pesquisa(s). Contudo, ainda assim, o ensinamento e os sentidos transmitidos poderão constar em outros escritos. Só isso já terá valido a pena. Mais do que a experiência da escrita, importa a escrita da experiência vivenciada.

Entendemos, pois, essa pesquisa como convite ao encantamento pela EJA, “pelo que muito, às vezes, é calado e não dado o devido valor” (DONA ENEIDA GUERREIRA, 2020, *r.v.*). Para Josso (2010, p. 47), “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Somos enredados em memórias e histórias que forjam quem estamos nos tornando, em um constante processo de vir a ser.

Ao retomar os estudos sobre a globalidade da pessoa realizados por Franco Ferrarotti e Edgar Morin, Josso (2010, p. 60) ressalva a relevância e a necessidade de se considerar “o ser humano como um sujeito-ator singular-plural de sua vida, capaz de ser um interlocutor ativo, inclusive ator num processo de pesquisa [...]”. Assim são considerados os alunos da EJA enquanto referências *viviográficas*, interlocutores ativos, atores sujeitos-plurais de suas vidas e dessa pesquisa.

Os alunos percebem pontos de convergência entre suas histórias e as histórias dos demais colegas. Conforme aponta Bosi (1994, p. 413), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. [...] pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual”. A memória é reconstruída para atender a uma função social e o que parece ser individual passa a fazer parte do coletivo, estimulando a percepção estética e pessoal do aluno da EJA que carrega várias histórias de vida, as quais, quando compartilhadas, propiciam reflexão e tornam-se ensinamentos.

Os estudantes da EJA são copesquisadores de vida e formação que esbanjam saberes dos cotidianos. Freire (2003, p. 85-86) já dizia, “não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo”. O educador pernambucano foi um visionário no campo da educação, especialmente no que se refere à relevância da educação enquanto prática social.

A *Viviografia* não é tão somente uma escrita como forma de resistência na vida, é também uma maneira de promover autoria, no caso dessa pesquisa, aos alunos da EJA. Não se pretende dar voz aos alunos, uma vez que a voz já lhes pertence e lhes é por direito, mas sim permitir o desenvolvimento da autoria e o reconhecimento dessa contribuição enquanto material e dispositivo teórico-*viviográfico* que fundamentam pesquisas acadêmicas e que propõem mudanças de perspectivas no âmbito educacional de possibilidades de escuta dos alunos para realização de intervenções. Assim, as narrativas desses alunos se transformam em referências *viviográficas*.

Nem sempre as bibliografias recomendadas se adequam a realidades pesquisadas, seja por serem muito genéricas ou muito específicas a contextos particulares de escrita e até mesmo de localizações espaciais. Já uma *Viviografia* recomendada, espera-se que seja algo mais direcionado, mais próximo e experienciado pelos próprios envolvidos no processo. Como esclarece Delory-Momberger (2012), nós percebemos nossa existência enquanto narramos

nossas experiências e histórias de vida. É de suma relevância se considerar as experiências da vida como oportunidades de formação pessoal.

Importa elucidar que não existe uma dicotomia ou relação binária entre referências bibliográficas e referências *viviográficas*. As referências *viviográficas* podem acabar se tornando referências bibliográficas e algumas referências bibliográficas já existentes podem expressar referências de vida, de experiências e memórias e, portanto, virem a ser referências *viviográficas*. A questão que se impõem é o reconhecimento da relevância de referências advindas das experiências de vida não apenas de teóricos e autores já conceituados, mas também e principalmente das contribuições dos próprios envolvidos na pesquisa e a quem ela se direciona. A valorização da *Viviografia*, neste estudo, advém dos estudantes da EJA.

Então, pode uma referência bibliográfica ser *viviográfica*? Sim! Só não pode se transfigurar para tentar atingir *status* científico. A teoria e o método não devem sobrepujar a vida, até porque a vida não segue métodos específicos, ela é fluxo permanente de impermanências.

Percebemos ainda que, embora nessa pesquisa, a *Viviografia* se direcione ao público da EJA, essa é uma conceituação que foi tomando forma e se expandindo, podendo abarcar outros cenários de forma abrangente e não restrito à EJA. Insurge, pois, um conceito teórico metodológico-*viviográfico* em potencial no âmbito das pesquisas (e que o transcende).

3.4 Compreensão epistemo-metodológica dos Círculos de leitura

O mundo é uma roda viva.
(PREFACIADOR DE JEAN. EJA, a esperança de quem não tinha mais
esperança. Do mundo: *Viviografia*, 2021)

A expressão *Círculo de leitura* foi citada por Cosson (2014a) para designar diversos cursos de extensão realizados no período de 1999 a 2001, em Pelotas- Rio Grande do Sul, cujas atividades eram preparadas com antecedência nas aulas de Metodologia do Ensino de Literatura do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas. Os alunos dessa disciplina formavam uma equipe de acordo com o número de participantes das turmas divididos em grupos de quatro a cinco pessoas, com um coordenador para cada grupo. Os textos eram selecionados tendo como base a bagagem cultural dos alunos de Letras e, quando possível, a partir de uma sondagem da formação de leitor dos envolvidos.

Posteriormente, em termos mais abrangentes, Círculo de leitura passou a ser definido como “basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra [...] é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (ibidem, p. 157-158). Devido ao seu aspecto formativo, “[...] os Círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor” (ibidem, p. 139).

É necessário entender que leitura é também desconstrução e construção. A leitura não pressupõe nem espera sentidos únicos. Concordando com tal prerrogativa, Cosson (2014a) esclarece que os Círculos de leitura têm “os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional” (ibidem). Fator este que colabora ainda mais para se reconhecer a sua potência na Educação de Jovens e Adultos.

Em vez da sala de aula tradicional, Paulo Freire criou o círculo de cultura em suas primeiras experiências com educação de adultos em que se priorizava o diálogo no lugar de aulas exclusivamente expositivas e onde o professor era um coordenador de debates e um animador cultural. O aluno era considerado participante de grupo e, em lugar de conteúdos idealizadores da realidade, destacavam-se os temas geradores e a discussão crítico-criativa da realidade (FREIRE, 1983).

Dentro dessa mesma perspectiva freireana, Cosson (2014a), por sua vez, explica que o Círculo de leitura é uma prática privilegiada em comparação a outras formas de constituição de comunidades de leitores. Para tanto, ele apresenta, ao menos, três justificativas: 1. porque a leitura conjunta torna explícito o caráter social da interpretação dos textos, com possibilidades de apropriação de repertório e manejo de seus elementos com maior grau de consciência, seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições; 2. porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforçando identidades e solidariedade entre as pessoas; 3. porque os Círculos de leitura são de caráter formativo, garantindo aprendizagem coletiva e colaborativa, ao passo que expandem o horizonte interpretativo da leitura individual através do compartilhar das leituras e do diálogo em torno da obra escolhida.

Assim sendo, os Círculos de leitura despontam como importante estratégia de letramento literário. Em termos gerais, a proposta metodológica dos Círculo de leitura, a fim de que os textos literários sejam lidos de forma solidária, a partir do compartilhamento entre os leitores/alunos, formando comunidades de leitores nessa pesquisa, encontra fundamento na seguinte estrutura elaborada por Cosson (2014a) e adaptada para fins específicos:

Quadro 1 – Metodologia dos Círculos de leitura

METODOLOGIA DOS CÍRCULOS DE LEITURA
<p>1. PREPARAÇÃO</p> <p>*Momento propício para atividade de sensibilização ao tema, seja através de música, interpretação de imagens, palavras geradoras e norteadoras etc.</p> <p>1.1. Miniaula (“É, na verdade, o momento em que o professor assume seu papel de professor para ensinar aos alunos alguma questão relevante para o círculo de literatura.” p. 144)</p> <p>1.2. Seleção de textos literários de temáticas memorialísticas (“[...] as obras devem contemplar diferentes níveis de dificuldades de leitura dentro do horizonte de competência da turma e, preferencialmente, ter ligações entre si [...]” p. 162)</p> <p>1.3. A disposição dos leitores (Sondagem sobre os hábitos de leitura e expectativas, ou seja, a disposição dos leitores para que os Círculos de leitura surtam efeito.)</p> <p>1.4. A sistematização das atividades (Calendário das atividades, organização da estrutura de disposição das carteiras em círculo na sala de aula e as regras de convivência.)</p> <p>2. EXECUÇÃO</p> <p>2.1. O ato de ler (Leitura coletiva.)</p> <p>2.2. O compartilhamento (Importância da partilha de conhecimentos, interpretações e diferentes pontos de vista. “Daí a importância que o círculo de leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo [...] uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá [...] a experiência prévia do leitor.” p. 170)</p> <p>2.2.1. Pré-discussão (Uma espécie de preparação para a discussão, os alunos fazem marcações no texto e anotações de suas impressões durante e logo após o ato de ler.)</p> <p>2.2.2. Discussão propriamente dita (O objetivo é alcançar “a conversa afiada”, o diálogo fundante da leitura.)</p> <p>2.3. O registro (O registro ocorre sempre ao final da leitura total das obras, é o momento em que os alunos refletem sobre a maneira como estão lendo, o funcionamento do grupo e sobre as obras em si. O diário de leitura pode ser realizado no próprio caderno.)</p> <p>3. ELABORAÇÃO DE UM PRODUTO ESPECIAL</p> <p>*“O mais relevante não é o conjunto das obras ou as suas funções sociais, mas sim o uso que se faz desse conjunto.” p. 24</p> <p>3.1. Reconstrução de memórias (Momento de maior aproximação e entendimento tanto entre os próprios alunos, quanto com os textos literários que versam sobre a temática memorialística.)</p> <p>3.1.1. Produção oral (Desenvolvimento da oralidade, autoria e autoestima.)</p>

3.1.2. Produção escrita das memórias dos alunos da EJA (Desenvolvimento de narrativas escritas sobre as histórias de vida e memórias dos discentes.)

3.1.3. Oficinas artístico-literárias (Expressão através de diversas maneiras, trabalhos coletivos e lúdicos por meio de expressões artísticas.)

4. AVALIAÇÃO

4.1. Combinadas de avaliação e autoavaliação (Realizada tanto com os alunos quanto com o(s) professore(s), sendo em dois sentidos, a saber: 1. Autoavaliação e criticidade; 2. Avaliação processual e participativa, instigando conhecimento pela troca de experiência e trabalho coletivo.)

Fonte: Estrutura metodológica dos Círculos de leitura proposta por Rildo Cosson (2014a) – adaptada para a temática concernente a esta pesquisa.

Importa, contudo, advertir que essa proposição esquemática é apenas um norte e, em momento algum, configura-se como um manual fixo a ser seguido, uma vez que contrariaria as bases dessa pesquisa. É reconhecida a relevância da metodologia desenvolvida por Cosson (2014a) até mesmo para fins didáticos, porém acreditamos no fruir espontâneo e no potencial das adaptações necessárias de acordo com o fluir dos Círculos de leitura e do envolvimento nas oficinas artístico-literárias.

3.5 Emersão das Oficinas artístico-literárias

*Aula divertida não cansa. Já chegamos cansados do trabalho,
queremos aprender com leveza.*
(SENHOR MAURO. **Minha voz é canto**. Carioca: *Viviografia*, 2021)

As oficinas artístico-literárias são entendidas, nessa pesquisa, como um dos resultados da etapa de “Elaboração de um Produto Especial” proposto por Cosson (2014a) na Metodologia dos Círculos de leitura. De acordo com o autor, no que se refere a essa etapa, “o mais relevante não é o conjunto das obras ou as suas funções sociais, mas sim o uso que se faz desse conjunto” (COSSON, 2014a, p. 24).

Assim sendo, as oficinas artístico-literárias dinamizam o ensino de literatura de forma lúdica e prazerosa, unindo Arte, Literatura e Vida, muito embora se acredite que tais conceituações já se encontrem imbricadas. Criadas na tentativa de trazer para a vida real dos

alunos as aprendizagens oriundas da leitura das obras, ampliando o sentido e garantindo diálogo com a história de suas vidas, as oficinas podem possibilitar maior vivência, experiência estética e espírito crítico, estabelecendo condições para intensa interação entre os envolvidos.

A produção em oficina corrobora para o deslocamento das singularidades fixadas em determinadas posições, contribuindo para o alcance da coletividade a partir de diferentes pontos de vista e diversas capturas da realidade. Nada impede que, durante as oficinas, ao contar histórias de si e de outros a partir das leituras literárias, instaure-se um ambiente e uma atmosfera propícios para a criação e a invenção de si, dentre possibilidades de versões ficcionais da própria história de vida.

Conforme apontam Candau *et al.* (1995), a oficina é um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de troca e até de confronto de experiências, com socialização da palavra, vivência de situações concretas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, além de trabalho com diversas expressões da cultura popular.

As oficinas desenvolvidas nessa pesquisa são permeadas por arte e literatura, garantindo um espaço privilegiado para a tomada de posição ativa dos alunos, para o compartilhar das memórias e experiências. Esperamos que o envolvimento nas oficinas artístico-literárias, a partir do diálogo com os Círculos de leitura, crie uma atmosfera agradável de ação, interação e partilha e garanta fruição ética e estética, fortalecimento da autoestima e reafirmação das identidades.

Momentos em sala de aula envolvendo arte, literatura e vida despertam diferentes sensações, pensamentos e emoções seja pela reconstrução de sua história de vida narrada, seja pelo o que a leitura provoca em termos temáticos, estilísticos e imagens que evocam, ou ainda pelas experiências acionadas durante a leitura e (re)significação do lido.

Pois bem, amigo/a leitor/a, a partir de agora, você entrará em contato justamente com o narrar do que fertilizou essa pesquisa, cuja grande parte das contribuições (ou se preferir, grande parte dos resultados) já serviu ao propósito maior de constituir e fundamentar esse estudo como um todo desde as primeiras linhas da escrita dessa pesquisa: as narrativas, epígrafes e citações *viviográficas*. Apresento-lhe, então, algumas intrigas (espero que não tenha se esquecido da perspectiva de Ricoeur (1994)) acerca do experienciado, sob a forma de Círculos de leitura e oficinas artístico-literárias, junto aos alunos da EJA do segundo segmento de uma escola pública de São Gonçalo-RJ.

3.6 Círculo de leitura: *Saudade*, de João Guimarães Rosa

“*Pressa!*
Ânsia voraz de me fazer em muitos,
fome angustiosa da fusão de tudo
sede da volta final da grande experiência.”
 (Guimarães Rosa em *Saudade*)

Esse Círculo de leitura foi realizado no ano de 2020, antes do período de pandemia, portanto seguiu o critério primeiro de recorte de pesquisa sendo realizado apenas com a turma de nono ano da EJA. A escola municipal de São Gonçalo não trabalha com o Ensino Médio, sendo o nono ano do Fundamental II a turma que se despede do colégio e que passa pela tão esperada Formatura. Muitos alunos da EJA entendem esse momento como a realização de um sonho, uma etapa concluída. Por isso, a escolha da epígrafe que é o mote desse Círculo de leitura, já que a maioria dos alunos se encontra ansiosa pela conclusão dessa fase, com pressa mesmo de “recuperar o tempo perdido” (DONA ENEIDA GUERREIRA *et al.*, 2020, *r.v.*).

A representação do “*et al.*” utilizada representa a fala de Dona Eneida Guerreira e de quase todos da turma e também serve para resguardar aqueles alunos que não tiveram a chance de assinar o TCLE, devido à interrupção abrupta resultante da pandemia e o impedimento de contato presencial. Assim que as aulas presenciais retornaram, os alunos do nono ano já haviam se formado e o contato ficou mais difícil, porém, como a filha de Dona Eneida Guerreira permaneceu na escola, foi possível conseguir a sua permissão.

O Círculo de leitura foi conduzido de acordo com a metodologia de Cosson (2014a) exposta no item 3.4 da presente pesquisa. A atividade de sensibilização foi realizada a partir da análise de imagens e atividades que enfeitavam a sala no mural e pelas paredes, desenvolvidas pelos alunos da educação infantil do turno da manhã. Tudo começou por conta de um comentário de uma das alunas acerca dos desenhos no mural de boas-vindas e das regras de convivência da turma afixadas em cartaz. A temática que surgia apresentava consonância com a proposta do Círculo de leitura, já que se começou a falar em saudade do tempo de infância, das responsabilidades dessa época e dos sentidos de um fragmento da música *Era uma vez* (composta por Keylla Cristina dos Santos Batista) cantarolado por outra aluna: “É que a gente quer crescer/ E quando cresce quer voltar do início”.

Após discussões e conversas sobre esse disparador temático, os alunos foram convidados a ler, primeiro individualmente e em seguida coletivamente, o poema *Saudade*, de

Guimarães Rosa que expressa alguns dos principais questionamentos levantados pelas turmas da EJA:

Quadro 2 – Texto literário: poema *Saudade*, Guimarães Rosa

TEXTO LITERÁRIO: POEMA SAUDADE, Guimarães Rosa
<p>Saudade de tudo!...</p> <p>Saudade, essencial e orgânica, de horas passadas, que eu podia viver e não vivi!... Saudade de gente que não conheço, de amigos nascidos noutras terras, de almas órfãs e irmãs, de minha gente dispersa, que talvez até hoje ainda espere por mim...</p> <p>Saudade triste do passado, saudade gloriosa do futuro, saudade de todos os presentes vividos fora de mim!...</p> <p>Pressa!...</p> <p>Ânsia voraz de me fazer em muitos, fome angustiosa da fusão de tudo sede da volta final da grande experiência: uma só alma em um só corpo, uma só alma-corpo, um só, um!...</p> <p>Como quem fecha numa gota o Oceano afogado no fundo de si mesmo...</p>

Fonte: ROSA, João Guimarães. **Magma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Muitos alunos se identificaram com o texto e se sentiram à vontade para retomarem eventos de suas próprias vidas, como uma senhora que ao citar parte do poema, “de minha gente dispersa, que talvez até hoje ainda espere por mim”, lembrou-se de sua família que ficou no Nordeste quando ela se casou e veio morar no Rio de Janeiro. Para muitos, “a grande

experiência” que retrata é associada a sonhos de conclusão de estudos, de melhoria em termos profissionais e financeiros, condições melhores de vida para si e para a família.

A sensação de tempo perdido foi, mais uma vez, recuperada por alguns, ao associarem à parte “Saudade, essencial e orgânica, de horas passadas, que eu podia viver e não vivi!” As justificativas mais recorrentes ao abandono dos estudos no passado estavam relacionadas à necessidade de terem que trabalhar para se sustentar, não restando tempo (e até, segundo alguns, não restando valorização e importância) para os estudos.

Já os fragmentos “saudade gloriosa do futuro” e “Pressa!.../ Ânã voraz de me fazer em muitos,/ fome angustiada da fusão de tudo/ sede da volta final/ da grande experiência” serviram ao propósito de anunciarem a oficina artístico-literária e a produção escrita subsequentes. Diga-se de passagem, os dois tempos de aula não foram suficientes para Círculo de leitura e oficina e extrapolamos um pouco o horário, acontece!

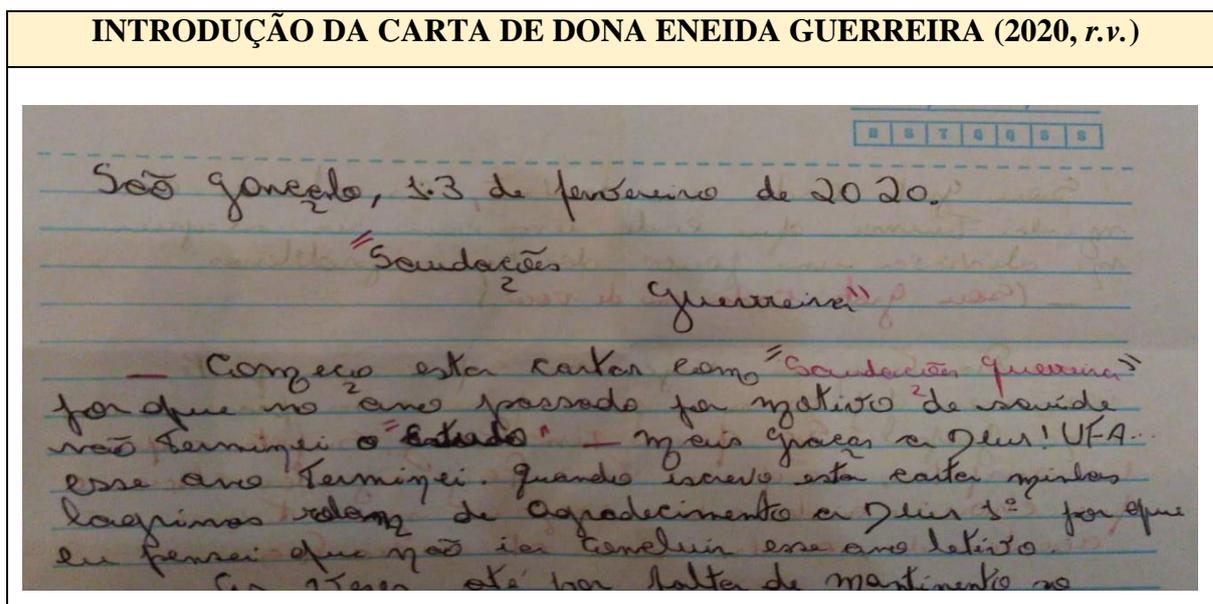
3.6.1 Oficina artístico-literária (no ensino presencial): *Elaboração de cartas e Cápsula do tempo*

“Cartas de amor são escritas não para dar notícias, não para contar nada, mas para que mãos separadas se toquem ao tocarem a mesma folha de papel.”
(Rubem Alves em *Cartas de amor*)

A proposta da oficina era simples, inspirados pela leitura do texto literário de Guimarães Rosa e na ideia de uma “saudade gloriosa do futuro”, os alunos foram instigados a escrever uma carta auto endereçada. Uma carta escrita por eles para seus eus do futuro, uma vez que a mesma ficaria guardada no que foi chamado de cápsula do tempo, um pequeno baú de madeira, e só seria aberta ao final do semestre. A atividade foi proposta no início de 2020 e, considerando os alunos do nono ano que se formariam no fundamental em julho, o intuito era indagar o que diriam para si mesmos ao final do semestre letivo. Lembrando que a modalidade EJA é um sistema seriado de ensino.

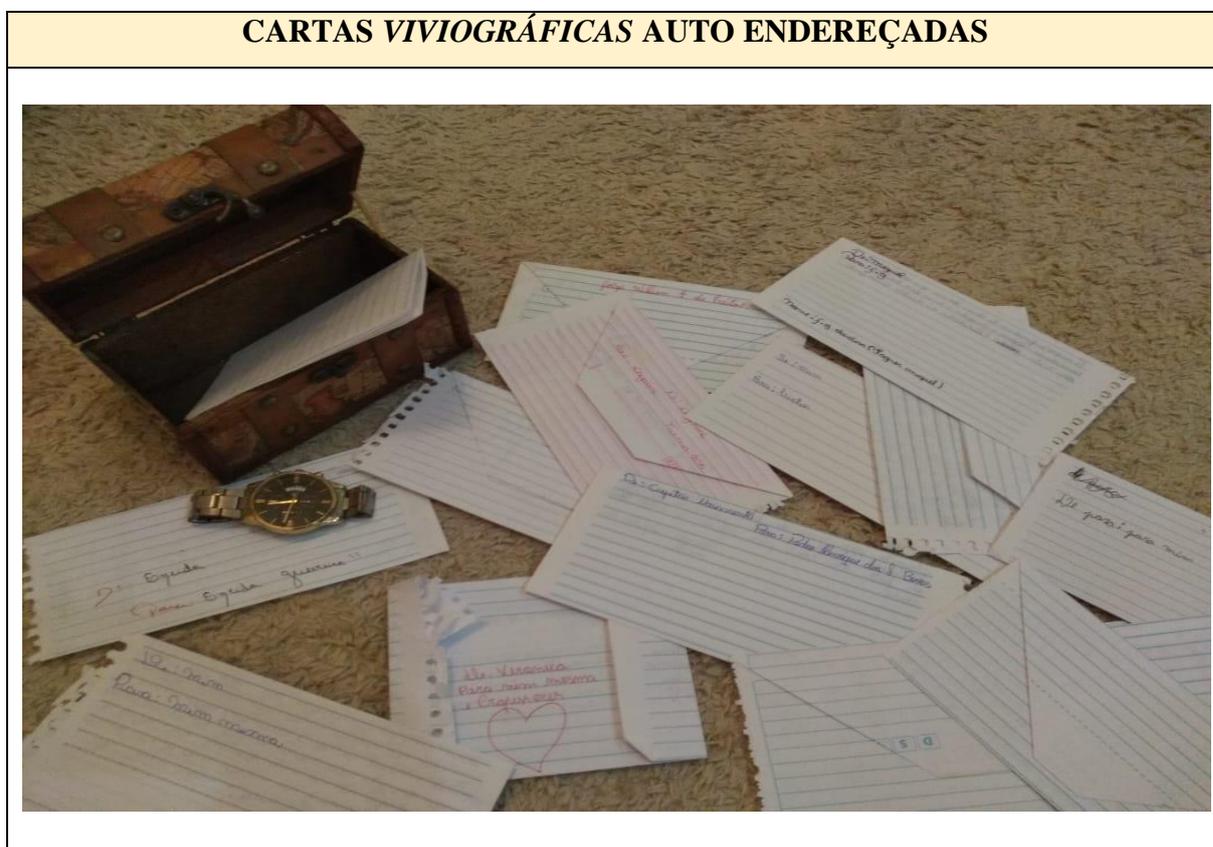
Os alunos ficaram surpresos com a proposta, porém empolgados com o que alguns consideraram um desafio. Ao começarem a escrever a sala foi tomada por um silêncio ensurdecedor de vozes profundas e quebrado por um soluçar baixo de choro de Dona Eneida Guerreira (2021, *r.v.*) que chega a relatar esse acontecimento no início de sua carta:

Figura 3 – Introdução da carta de Dona Eneida Guerreira (2020, r.v.)



Fonte: material da pesquisa.

No momento em que findaram as cartas e as lacraram em envelopes auto endereçados, as mesmas foram guardadas no baú, encapsuladas no tempo.

Figura 4 – Cartas *viviográficas* auto endereçadas

Fonte: material da pesquisa.

Teve aluno que entregava a carta dizendo estar emocionado, outro relatando estar pensativo. Teve também aquele que revelou se assustar com o disse para si mesmo e teve outros que levaram com humor. Foi importante observar a concentração e a empolgação com que escreviam, considerando que a maioria dizia não gostar muito de “escrever redação”. Logo no início da proposta, quando foram incentivados a arrancarem uma folha do caderno, alguns, de imediato, perguntaram: “*vale nota, professora?*” No desenrolar da explicação sobre a atividade, teve ainda aluno que perguntou qual era o limite de linhas necessárias, antecipando-se em pedir para que fossem poucas, entretanto, surpreende-se ao receber a resposta de que não tinha quantidade pré-determinada e que podiam ser autônomos e criativos.

Mas... com toda imprevisibilidade a que o futuro está submetido, experimentamos, na prática, o fluxo inconstante e inevitável da vida. O mundo foi impactado pela pandemia da Covid-19 e as aulas presenciais foram suspensas. Insegurança, incertezas, adaptações e recomeços borbulhavam no período que se estenderia até o final do semestre de conclusão da turma do nono ano. As aulas, no ambiente virtual, ainda estavam muito em fase experimental e de ajustes e a conclusão da oficina com a abertura das cartas pelos alunos ficou em aberto, inacabada, metaforizando, ocasionalmente, a vida, o futuro e o inacabamento do ser.

Ciente da iminência da suspensão das aulas presenciais à época, solicitei aos alunos a autorização para descapsular as cartas e lê-las, mas ainda estava na expectativa de um retorno próximo. O que, infelizmente, não ocorreu. Todavia, o processo quase que ritualístico de abertura das cartas de vida e formação me despertou um misto de emoções e saudade dos meus alunos. Fiquei inebriada com as narrativas das cartas auto endereçadas.

Ainda mais em um tempo de tanta tecnologia nos meios de comunicação e no mundo, existe um quê de mágico no ato de abrir uma carta e ler, na caligrafia da pessoa que carrega marcas pessoais, a sua história e perspectiva de vida encharcada de sonhos. São como mãos que se tocam através do papel, a mão que escreveu a carta e a envolveu em um envelope ao ser aberta por outra mão de quem a lê. Uma carta pode ser sinestésica! De certa forma, senti o afago da presença dos alunos no momento da leitura... chorei, sorri e gargalhei com algumas delas, talvez tomada por uma sensibilidade maior ante o que o mundo estava enfrentando, ou, muito provavelmente, pela minha paixão e admiração declarada pelos meus alunos, pelas suas histórias de vida, de força e de coragem.

Ainda que não tenham tido a oportunidade de reler seus autodizeres no tempo combinado, os alunos entenderam que cartas são guardadoras de histórias, memórias e intenções de futuro, são convites ao diálogo com o outro ainda que o outro seja você mesmo.

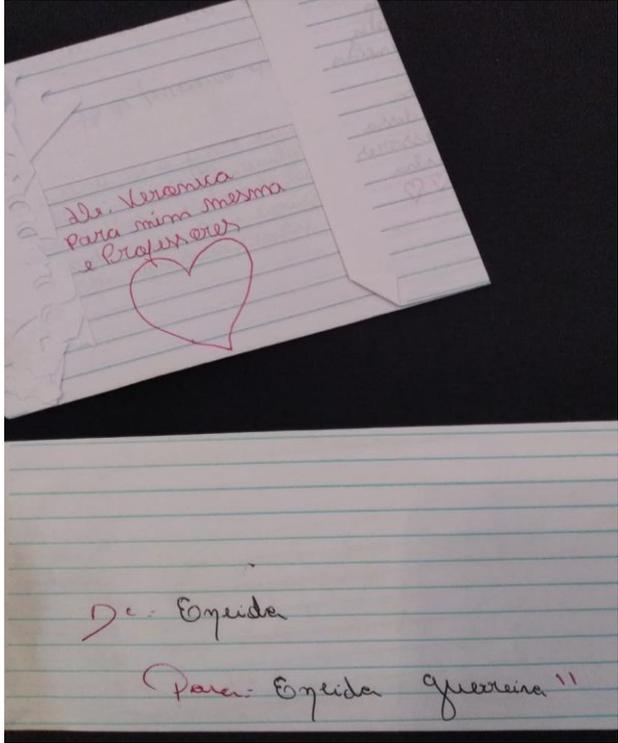
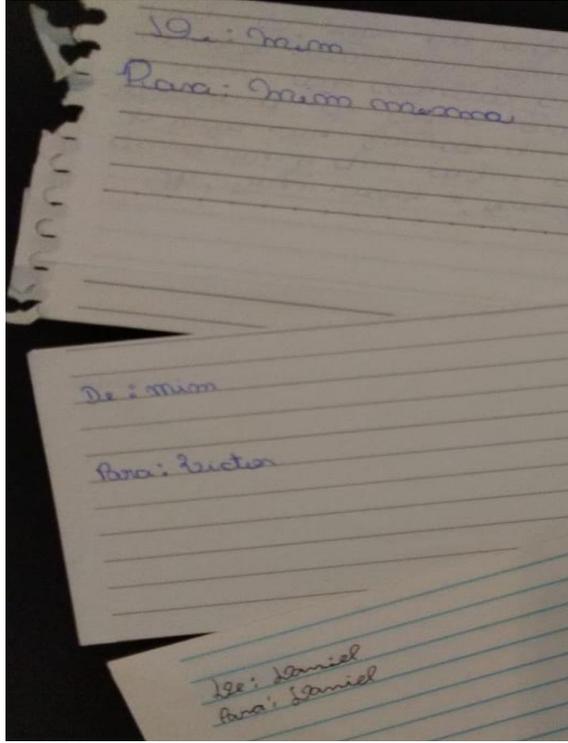
O texto epistolar estabelece e, de fato, estabeleceu esse diálogo à distância (física-espacial e/ou temporal).

(Abrindo um parêntese, lembro-me de uma carta que escrevi ao término de um namoro e que nunca chegou ao seu destinatário, uma longa carta de desabafo e de libertação de palavras não ditas. Percebi que o objetivo não era necessariamente chegar ao meu ex-namorado, mas sim de colocar para fora, de expressar-me a mim mesma... Quantas vezes a reli, até não mais fazer sentido algum ou se transformar em uma escrita poética em que vejo emoção e beleza. Essa carta acabou sendo auto endereçada e autorreflexiva, etapa importante no meu processo de formação).

Voltando aos alunos, veja a forma de auto endereçamento escolhida por alguns deles:

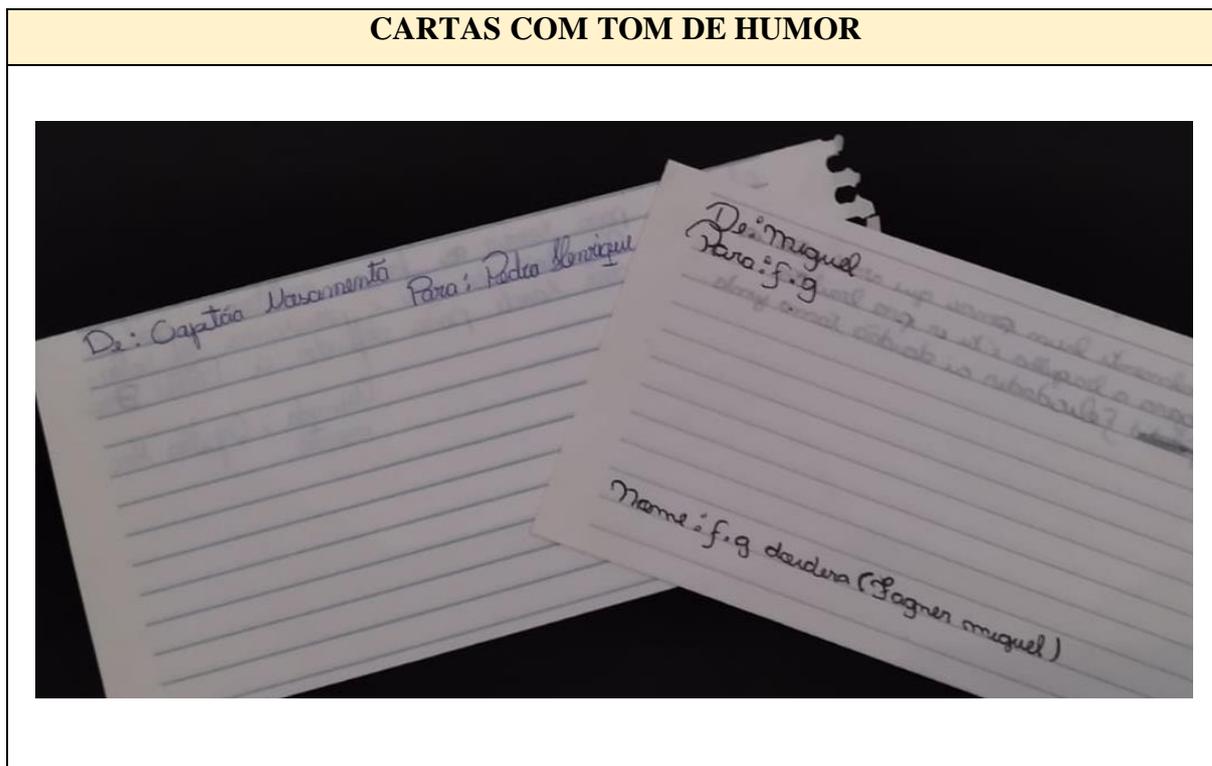
Figura 5 – Cartas de superação e gratidão

Figura 6 – Cartas mais intimistas

CARTAS DE SUPERAÇÃO E GRATIDÃO	CARTAS MAIS INTIMISTAS
	

Fonte: material da pesquisa.

Figura 7 – Cartas com tom de humor



Fonte: material da pesquisa.

Observe que na figura 5, em um dos envelopes, os professores foram incluídos como destinatários e contam com uma linda mensagem de agradecimento ao longo da carta. Assim, mesmo que, em sua maioria apresente um direcionamento a si, também se destinou ao outro. Já no envelope seguinte, a aluna acrescenta o que considera ser a sua característica marcante “guerreira”, além do mais a carta começa com “Saudações Guerreira” como visto na figura 3. Essa carta também conta com uma parte de agradecimento aos professores, aos colegas de turma, à direção e a todos os funcionários da escola, citando as merendeiras, a secretaria, o pessoal dos serviços gerais e os porteiros.

Na figura 6, existe um direcionamento mais intimista e diretamente endereçado a si, tal como foi visto através da leitura das cartas. Já na figura 7, observamos o tom humorístico (que igualmente permeou toda a escrita da carta), em uma delas o remetente é o Capitão Nascimento e o conteúdo da carta trata-se de uma convocação para o aluno servir no Exército Brasileiro como soldado lutando na Terceira Guerra Mundial e defendendo a Pátria. No envelope ao lado, o aluno se coloca como destinatário por meio das iniciais de seu nome seguidas da palavra “doidera” e a carta é escrita cheia de gírias com fragmentos do tipo “É rapaz, finalmente, hein. Pensei que você não ia conseguir terminar esses estudos. Agora o bagulho é tu ir pro bailão pra curtir e comemorar. [...] Felicidades aí doidão, tamo junto”.

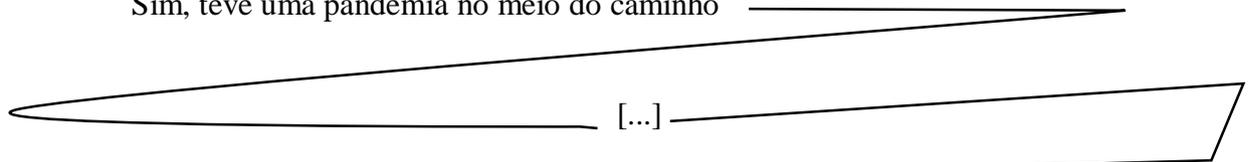
3.6.2 “No meio do caminho tinha uma pedra”: pandemia e “janelas” na tela

No meio do caminho

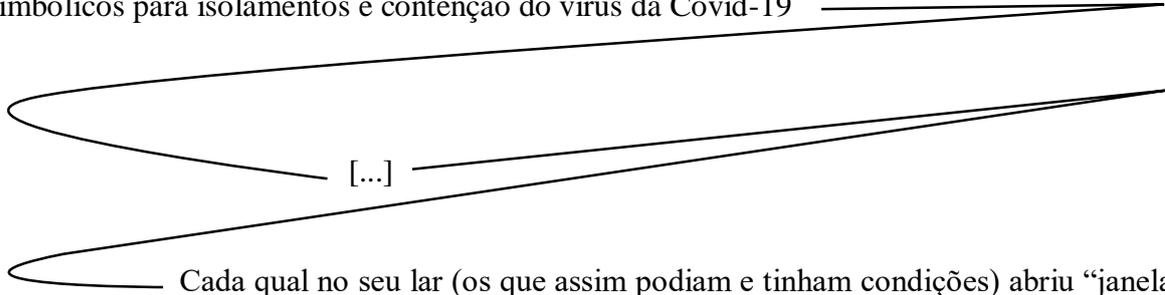
*No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade em *Alguma poesia*²⁶)

Sim, teve uma pandemia no meio do caminho



A pedra do caminho construiu fortalezas e castelos simbólicos para isolamentos e contenção do vírus da Covid-19



Cada qual no seu lar (os que assim podiam e tinham condições) abriu “janelas” de comunicação com o mundo através de telas no computador, celular e *tablet*.

Emergência

*Quem faz um poema abre uma janela.
 Respira, tu que estás numa cela abafada,
 esse ar que entra por ela.
 Por isso é que os poemas têm ritmo
 - para que possas profundamente respirar.
 Quem faz um poema salva um afogado.*

(Mário Quintana em *Apontamentos de história sobrenatural*²⁷)

²⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

²⁷ QUINTANA, Mario. *Apontamentos de história sobrenatural*. [recurso eletrônico] / Mario Quintana. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Apontamentos_de_hist%C3%B3ria_sobrenatural/KBDggbkG_6gC?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover Acesso em: 13 out. 2021.

3.7 Círculo de leitura*: *A casa materna*, de Vinícius de Moraes

“*Há um tradicional silêncio em suas salas [...]*”
(Vinícius de Moraes em *A casa materna*)

Isso mesmo, o título dessa seção conta com a presença de um asterisco. Sabe aquelas publicidades e propagandas que se valem desse recurso para não dizer, explicitamente, algo ou até mesmo para ludibriar o consumidor? Pois bem, não é esse o intuito no caso aqui apresentado, nem mesmo será preciso ler letrinhas miúdas. O propósito é o de destacar a expressão *Círculo de leitura*, no sentido de esclarecer o seu uso, especificamente, no período do ensino remoto, já que a metodologia de Cosson (2014a) precisou sofrer certas adaptações.

A primeira grande mudança foi a impossibilidade de concretizar o que o próprio nome da metodologia já expressa, ou seja, formar um círculo com os alunos e realizarmos a leitura coletivamente. Também não foi possível a dinâmica da discussão conjunta, uma vez que o ambiente virtual utilizado pelo colégio para o ensino remoto é uma comunidade no *Facebook* e os alunos acessam a página no horário que podem e quando podem. Sem falar que alguns alunos que não possuem rede social, nem acesso à internet e ao computador, ou ainda que não apresentam familiaridade com a tecnologia, acabam ficando excluídos.

Entretanto, como a maioria dos professores já está acostumada a adaptar currículos e improvisar em situações circunstanciais, dessa vez não foi diferente. Os alunos não necessariamente se posicionaram em círculo em termos físicos espaciais, mas a palavra não deixou de circular e a proposta do Círculo de leitura literária, literalmente, repaginado (na página do *Facebook*) foi lançada.

Confesso que o resultado não foi dos mais esperados, vide a escolha da epígrafe para essa seção. Não foi possível perceber se, de fato, os alunos leram o texto ou não, um simples *like* (curtir) na postagem não dava conta dessa percepção. De qualquer forma, a intenção não é a obrigatoriedade da leitura e sim sua fruição, desejo e interesse em ler, o que não significa que não se deva incentivar e estimular. Creio que essa parte ficou mais a cargo da oficina resultante desse Círculo de leitura, com uma participação mais expressiva dos alunos.

Um apontamento necessário diz respeito à avaliação acerca de minha escolha textual. Sem desmerecer o potencial do texto selecionado, percebi/aprendi/inferi que, talvez, um texto menor e menos denso poderia ter sido mais apropriado, principalmente para um primeiro momento durante o período de experiência no âmbito virtual. Aprendizagem para

planejamentos futuros. Enfim, eis o texto literário escolhido, uma crônica que inspira reflexão profunda:

Quadro 3 – Texto literário: crônica *A casa materna*, Vinícius de Moraes

TEXTO LITERÁRIO: CRÔNICA A CASA MATERNA, Vinícius de Moraes
<p>Há, desde a entrada, um sentimento de tempo na casa materna. As grades do portão têm uma velha ferrugem e o trinco se oculta num lugar que só a mão filial conhece. O jardim pequeno parece mais verde e úmido que os demais, com suas plantas, tinhorões a samambaias que a mão filial, fiel a um gesto de infância, desfolha ao longo da haste.</p> <p>É sempre quieta a casa materna, mesmo aos domingos, quando as mãos filiais se pousam sobre a mesa farta de almoço, repetindo uma antiga imagem. Há um tradicional silêncio em suas salas e um dorido repouso em suas poltronas. O assoalho encerado, sobre o qual ainda escorrega o fantasma da cachorrinha preta, guarda as mesmas manchas e o mesmo taco solto de outras primaveras. As coisas vivem como em prece, nos mesmos lugares onde as situaram as mãos maternas quando eram moças e lisas. Rostos irmãos se olham dos porta-retratos, a se amarem e compreenderem mudamente. O piano fechado, com uma longa tira de flanela sobre as teclas, repete ainda passadas valsas, de quando as mãos maternas careciam sonhar.</p> <p>A casa materna é o espelho de outras, em pequenas coisas que o olhar filial admirava ao tempo que tudo era belo: o licoreiro magro, a bandeja triste, o absurdo bibelô. E tem um corredor à escuta de cujo teto à noite pende uma luz morta, com negras aberturas para quartos cheios de sombras. Na estante, junto à escada, há um tesouro da juventude com o dorso puído de tato e de tempo. Foi ali que o olhar filial primeiro viu a forma gráfica de algo que passaria a ser para ele a forma suprema de beleza: o verso.</p> <p>Na escada há o degrau que estala e anuncia aos ouvidos maternos a presença dos passos filiais. Pois a casa materna se divide em dois mundos: o térreo, onde se processa a vida presente, e o de cima, onde vive a memória. Embaixo há sempre coisas fabulosas na geladeira e no armário da copa: roquefort amassado, ovos frescos, mangas-espada, untuosas compotas, bolos de chocolate, biscoito de araruta – pois não há lugar mais propício do que a casa materna para uma boa ceia noturna. E porque é uma casa velha, há sempre uma barata que aparece e é morta com uma repugnância que vem de longe. Em cima ficaram guardados antigos, os livros que lembram a infância, o pequeno oratório em frente ao qual ninguém, a não ser a figura materna, sabe por que queima, às vezes, uma vela votiva. E a cama onde a figura paterna repousava de sua agitação diurna. Hoje, vazia.</p> <p>A imagem paterna persiste no interior da casa materna. Seu violão dorme encostado junto à vitrola. Seu corpo como se marca ainda na velha poltrona da sala e como se pode ouvir ainda o brando ronco de sua sesta dominical. Ausente para sempre da casa, a figura paterna parece mergulhá-la docemente na eternidade, enquanto as mãos maternas se faziam mais lentas e mãos filiais mais unidas em torno da grande mesa, onde já vibram também vozes infantis.</p>

Fonte: MORAES, Vinícius de. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1974.

Acrescento mais uma informação-asterisco aqui: em uma das aulas presenciais, no chamado ensino híbrido, retomei a leitura desse texto junto aos alunos e a discussão foi surpreendente. Alguns alunos citaram metáforas presentes no texto sem nomeá-las, mas com uma profunda interpretação em diálogo com suas próprias vidas.

3.7.1 Oficina artístico-literária* (no ensino remoto): *#TBT: flashback fotográfico e contação de histórias*

“Pensamos que nossos planos são capazes de garantir o futuro. Ignoramos que há forças mais profundas. Não estou dizendo teoria. Eu vivi isso. Só estou onde estou porque tudo que planejei deu errado [...]. Não sabia que era precisamente esse fracasso que me levaria ao lugar que desejava. As correntes do rio profundo foram mais generosas que o meu remar contra elas. Não cheguei aonde planejei ir. Cheguei, sem querer, aonde meu coração queria chegar, sem que eu o soubesse.”
(Rubem Alves em *As Cores do Crepúsculo*)

Mais uma vez o asterisco e a epígrafe resumem bem essa seção. O ensino não presencial (mesmo que tentando nos fazer presentes, ainda que não fisicamente) é um grande desafio, principalmente quando “pega de surpresa”, sem muito tempo para planejamentos. Confesso que, em um primeiro momento, pensei em não relatar essa parte da atividade. Círculo de leitura e oficina não estavam, ou pareciam não estar, explicitamente interligados, não sentia que a atividade estava completa, tal como a planejada. Retomo, aqui, Josso (2006, p. 376) quando explicita a “negociação quase permanente que cada narrador tem consigo mesmo ao longo do processo de pesquisa-formação a fim de decidir o que ele deseja partilhar e o que ele prefere guardar consigo”.

Assim, o primeiro ímpeto foi o de “esconder” uma atividade que, supostamente, não teria “dado certo” ou que não se podia “comprovar precisamente” a ponto de ser relatada nessa pesquisa. Percebi, então, que estava impregnada de alguns julgamentos desnecessários, especialmente, considerando-se o contexto de mudanças e adaptações e, além do mais, estava seguindo na contramão do que a própria pesquisa defende. Peço a gentileza para que releia a epígrafe! Ela por si só já explica o resto... O momento de reflexão garantiu um retorno ao viés *viviográfico* e experimentei o exercício do olhar.

A proposta foi associar as temáticas presentes no texto *A casa materna*, de Vinícius de Moraes com a prática bastante recorrente nas redes sociais de uso do *#Tbt*²⁸, visto que estávamos no ambiente propício a isso, o ambiente virtual do *Facebook*. Os alunos foram estimulados a contar algum episódio de sua história de vida, a partir de um *flashback* fotográfico por eles escolhido. Empolgados e acostumados com essa prática, um bom número de alunos

²⁸ *Throwback Thursday* (com a sigla de TBT) é uma gíria popular que traduzido do inglês significa: quinta-feira do retorno ou quinta-feira da nostalgia. Essa sigla costuma ser incluída em legendas para fotos antigas que os usuários publicam às quintas-feiras. Fotos de viagem, lembranças ou cliques da infância são postados utilizando *#tbt*.

se sentiu motivado a compartilhar fotografias e histórias. As narrativas de vida e formação pulsaram na rede social do *Facebook* (uso “rede social” para conferir ainda mais a mudança do meu olhar para algo que se fez social em rede, partilhado, coletivo) contendo fotos que já eram a própria narrativa imagética. Pois é, a atividade “deu certo” sim!

Trago dois registros que, embora estejam publicados virtualmente em uma página de *Facebook*, estão com identidades preservadas, visto que os alunos não foram solicitados a autorizar a divulgação para fins acadêmicos por meios legais, como, por exemplo outros alunos nessa pesquisa ao assinarem o TCLE.

Figura 8 – *Flashback* fotográfico e contação de histórias



Fonte: material da pesquisa.

Propositalmente, selecionei dois registros com narrativas textuais e fotográficas que regatam duas temáticas fortemente presentes no texto escolhido para o Círculo de leitura: 1. objeto/suporte físico que guarda uma lembrança e saudade de quem já se foi; 2. a casa enquanto espaço/estrutura concreta e enquanto lar onde se vivem histórias e se deixam marcas e memórias.

3.8 Círculo de leitura: *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros

“*Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.*”
(Manoel de Barros em *O apanhador de desperdícios*)

Em março de 2021, as escolas do município de São Gonçalo retornaram ao modo presencial com horário reduzido e complementação remota, experimentávamos o chamado ensino híbrido. Ainda em fase de adaptação para todos, as primeiras aulas contavam com falta tanto de alguns professores quanto de muitos alunos. Essa realidade permitiu quebrar certas fronteiras territoriais da sala de aula e juntar alunos de diferentes séries no mesmo espaço, na mesma sala.

Tendo em vista o assunto do momento que era a pandemia e a necessidade de modos outros do processo de ensino-aprendizagem, começou uma conversa-debate acerca das atualidades e que precedeu o contato com o texto literário lido coletivamente que trata do ordinário da vida. Antes da leitura do poema *O apanhador de desperdícios*, as principais características de seu autor foram apresentadas aos alunos de forma breve.

Como as discussões giraram muito ao redor da temática do sentimento de saudade e da falta de presença física durante o isolamento social imposto e a prática do ensino remoto tão criticada pela maioria dos alunos da EJA, resgatei o texto *Saudade*, de Guimarães Rosa, utilizado no outro Círculo de leitura realizado antes da pandemia, já citado nesta pesquisa, e li para eles também. Foi possível encontrar pontos de contatos entre os textos e os debates, contudo, o texto em destaque permaneceu sendo o poema de Manoel de Barros.

Diante da crescente tecnologização do mundo, o poeta Manoel de Barros expressa não gostar “das palavras fatigadas de informar”. Para ele, a informação só tem valor quando transformada em conhecimento. No poema, as coisas simples do dia a dia da vida são exaltadas. Alguns versos do poema que estão sob a forma de epígrafe serviram ao propósito de dar continuidade ao debate anterior e de instaurar o mote do que se tornou a oficina resultante desse Círculo de leitura e a contribuição de um autor *viviográfico*, o Senhor Mauro (2021, r.v.).

Convém adiantar que o desenrolar do diálogo entre o Círculo de leitura e a oficina artístico-literária será pormenorizado na seção seguinte, já que a relação entre eles se deu de forma tão interligada, inesperada e surpreendente. Por hora, informo que os estudantes

aproveitaram o momento para “matar” a saudade, para analisar e elogiar o texto do poeta das miudezas apresentado a seguir:

Quadro 4 – Texto literário: poema *O apanhador de desperdícios*, Manoel de Barros

TEXTO LITERÁRIO: POEMA <i>O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS</i>, Manoel de Barros
<p>Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios.</p>

Fonte: BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a infância. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2003.

Que saibamos valorizar as palavras concretas do ato de viver e entender o que é essencial em nossas vidas. Que saibamos “apanhar” com cuidado e respeito as valorosas e, muitas vezes, desperdiçadas contribuições dos alunos da EJA.

3.8.1 Oficina artístico-literária (no ensino híbrido): *O canto da EJA no centro*

“[...]É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós [...]”
(Ana Vilela. *Trem-bala* - música)

Logo de início, cabe informar que quem deu o tom e a inspiração para essa oficina foi o Senhor Mauro (2021, *r.v.*). A proposta inicial era uma oficina nomeada “Tempo de Esperançar” em alusão ao esperançar freireano e ao retorno de forma presencial dos alunos à escola em associação ao ensino remoto, no chamado ensino híbrido. O retorno presencial, ainda em tempos de pandemia e com os devidos protocolos de segurança, de fato, denota um tempo de esperança!

Todavia, como prática efetiva de reconhecer as contribuições dos a(u)tores *viviográficos* da pesquisa, optamos pela colaboração reflexiva do Senhor Mauro (2021, *r.v.*) que após a leitura do poema *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros, realizou uma associação a partir dos seguintes versos: “Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática”. Após destacar esses versos, ele associou ao momento de pandemia vivenciado e à necessidade tecnológica do ensino remoto, realizando uma crítica a esse ensino e concordando com os versos dizendo que também queria que sua voz fosse como um canto e que ele também não era da informática, expressando, assim, a conexão dialógica desejada entre Círculo de leitura e oficina artístico-literária, entre texto e contexto. Logo após esse apontamento, começou a cantar.

O título foi, então, desenvolvido a partir do trocadilho entre as palavras em referência ao *canto* no sentido melódico do verbo cantar que precisa ficar no centro, ou seja, em posição de destaque e não no *canto* no sentido de deixado de lado. Inferimos, pois, que o canto da EJA, a voz da EJA necessita de um destaque mais nuclear, mais central.

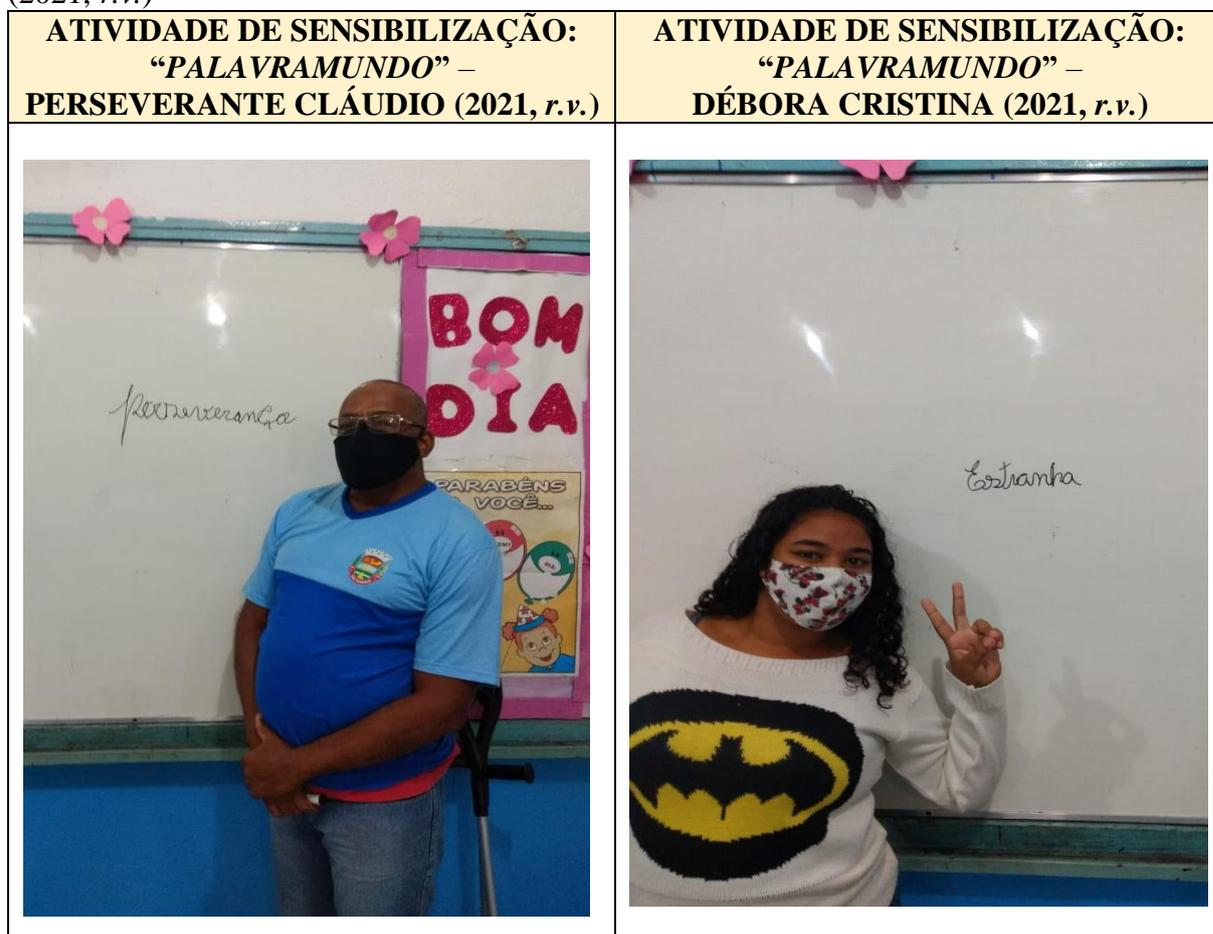
Percebemos, por meio da atitude do Senhor Mauro (2021, *r.v.*), um leitor que assume seu posicionamento diante da obra literária lida, trazendo ao texto suas experiências de vida, ao mesmo tempo em que conduz o texto rumo a tais experiências. Desta forma, lê-se o texto e lê-se a si mesmo. É entendido, então, o que Freire (1989) denomina como leitor da “*palavramundo*” ao vincular a realidade vivenciada com a linguagem escrita, corporificada e lida em diversos textos nas diferentes práticas sociais, reunindo o que seria o mundo de fora com o mundo de dentro. Nenhuma leitura é igual e nem o leitor é o mesmo quando lê e relê algo.

A ideia da “*palavramundo*” está em total consonância com as bases desse estudo, uma vez que remete a uma concepção mais social da prática e, logo, em sintonia com os pressupostos do letramento. Os estudos freireanos denunciam uma educação bancária, pautada na escola tradicional que transforma leitura em mera decodificação dissociada da realidade do leitor e de sua experiência cotidiana. Tal como o Senhor Mauro (2021, *r.v.*) fez, sua leitura reverberou seu conhecimento de mundo e a realidade em que vive.

Após o Círculo de leitura, como atividade de sensibilização ao tema para diálogo com a oficina, os alunos foram convidados a refletirem sobre uma “*palavramundo*” que representasse a vida deles. Aqueles que se sentiram confortáveis foram chamados ao quadro para escrever a palavra e explicar o motivo da escolha. Histórias de superação e autoconhecimento emergiram entrelaçadas pela emoção e por períodos de silêncio que precediam a reflexão e o compartilhamento. Destaco, abaixo, dois momentos específicos que demonstram superação e autoconhecimento:

Figura 9 – Atividade de sensibilização: “*palavramundo*” – Perseverante Cláudio (2021, *r.v.*)

Figura 10 – Atividade de sensibilização: “*palavramundo*” – Débora Cristina (2021, *r.v.*)



Fonte: material da pesquisa.

O Perseverante Cláudio (2021, *r.v.*), mesmo de muletas e com certa dificuldade para se locomover, faz questão de se levantar e ir até o quadro para escrever sua palavra que, segundo ele, expressa perfeitamente a sua vida. Após escrever a palavra “perseverança”, narra sua história e conta que foi “desenganado pelos médicos e que nunca mais voltaria a andar”. No entanto, cheio de orgulho e com voz emocionada, ao narrar sua história e reconstruir suas memórias, brinda a todos com uma importante lição de vida e de superação, ao passo que termina sua fala dizendo: “mas eu não me dei por vencido e olha onde cheguei, venho andando para realizar meu sonho de terminar os estudos” (PERSEVERANTE CLÁUDIO, 2021, *r.v.*). Ele ainda acrescenta que vai e volta da escola de ônibus e sozinho, reafirmando sua força e autoestima. Outro apontamento importante diz respeito ao fato de ele querer posar para a foto sem o auxílio das muletas, deixando-as de lado e afirmando poder ficar de pé sozinho (mais uma bela lição de vida e empoderamento).

No que tange ao supracitado, vale dizer que o sentido da palavra escolhida extrapolou o âmbito pessoal e abrangeu um significado associativo aos estudantes da modalidade EJA de forma ampla. A palavra “perseverança” representa bem os alunos da EJA que persistem e não desistem dos estudos, mesmo ante dificuldades das mais variadas. Eles perseveram para conquistar seus objetivos e sonhos. Assim sendo, veio como inspiração pensar na construção de uma palavra que unisse essas ideias e, ao lembrar do *Esperançar*²⁹ freireano e da perseverança claudiana³⁰, eis que emerge o perseverançar EJAnte, ou melhor, o *perseverEJA*r.

Ao escutar o Perseverante Cláudio (2021, *r.v.*) e observar sua postura na foto (figura 9), ou melhor ainda, sua postura diante da vida, (ah, leitor/a amigo/a!) não consigo deixar de me envolver profundamente relatando esse belo momento que ser professora e pesquisadora da EJA me proporcionou. Que aprendizagem! Que maneira resiliente de contar vivências difíceis. A forma transformadora e positiva com que o autor *viviográfico* Cláudio conduziu sua história de vida e tornou-a ensinamento coletivo inspirou-me a pensar sobre o próprio jeito de fazer pesquisa. Como pode ver, a aproximação com a vida real é que forja esse trabalho, daí a instauração da *Viviografia*. Pensando nesse ensinamento coletivo, você observará, ao longo dessas linhas, que essa pesquisa reconhece e não esconde o que deu de errado e as adaptações, com vias a um direcionamento factual e não, digamos que ornamentado e tendencioso, para se comprovar alguma hipótese e/ou questão de estudo. Além do mais, são valorizadas as

²⁹ O *Esperançar* proposto por Paulo Freire (2003) se opõe ao verbo esperar e significa se levantar, ir atrás, almejar, agir, buscar, sonhar, não desistir, cooperar, um imperativo existencial e filosófico.

³⁰ A perseverança claudiana faz referência ao autor *viviográfico* de nome Cláudio e sua narrativa.

contribuições dos reais envolvidos no processo como tessitura do estudo. Essa é uma pesquisa que persiste e insiste na valorização da EJA. Sim, vamos perseverEJAR!!!

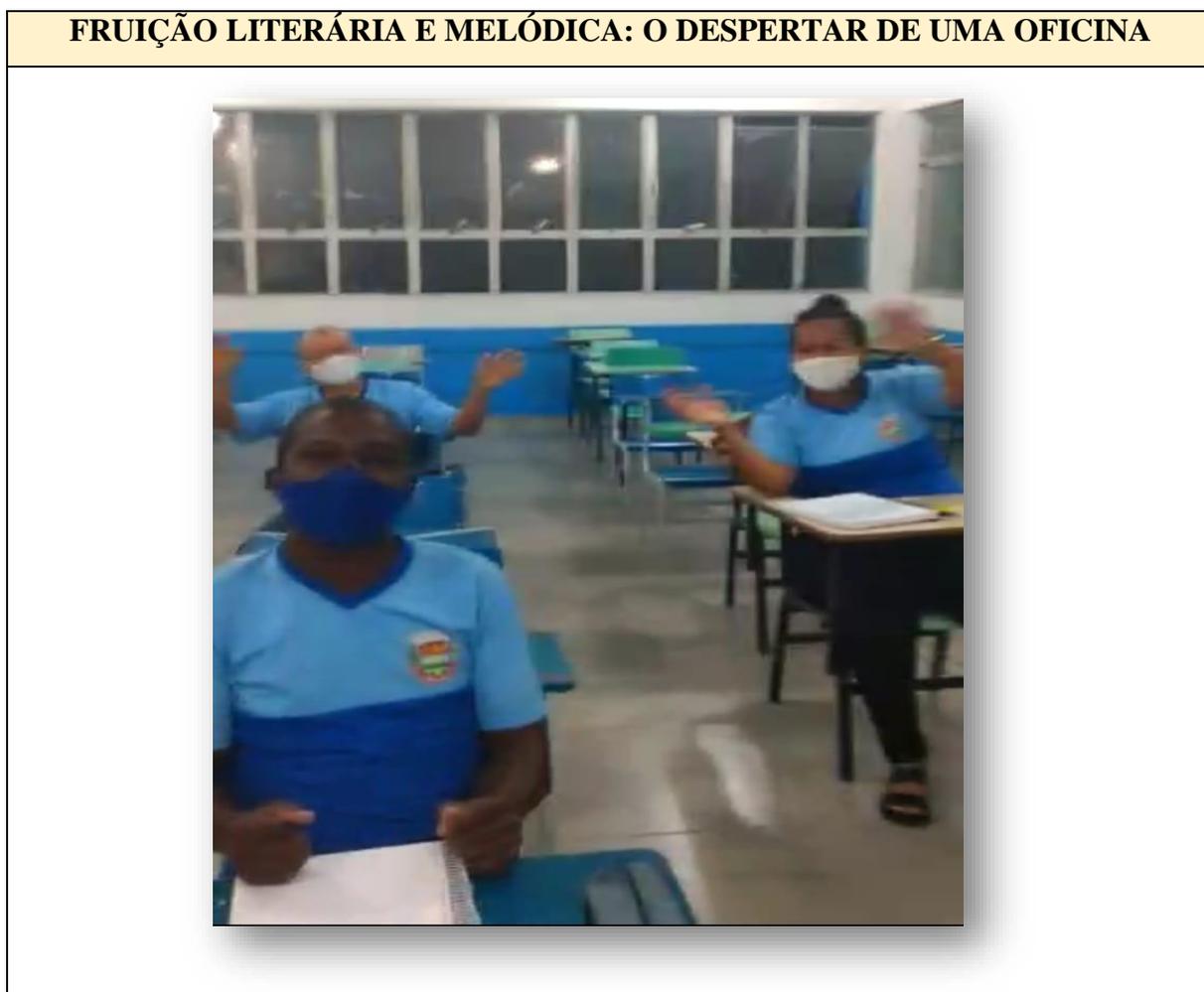
A Débora Cristina (2021, *r.v.*) registra, com entusiasmo, a palavra que a representa e, tomada por uma aceitação de se denominar fora do comum e em tom de autoconhecimento, escreve “estranha”. Ela explica, confiantemente, que se reconhece estranha de maneira positiva agora e não da forma excludente com que alguns a conotavam anteriormente. De acordo com a autora *viviográfica*, ela diz se conhecer bem e que é estranha no sentido de ser diferente e de ter hábitos considerados, por ela, únicos e, tal como representada na foto (figura 10), ela curte esse modo de ser. Afinal de contas, Carlos Drummond de Andrade, no poema *Igual-Desigual*, já dizia: “Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar”.

A EJA é, constantemente, conhecida justamente por seu público heterogêneo, com turmas formadas por diferentes pessoas de diversas faixas etárias e variados objetivos. Faz-se necessário não apenas reconhecer essa característica multifacetada e única da EJA, mas, sobretudo, buscar maneiras de “entender que a EJA é muito diferente do turno da tarde [referência ao Ensino Regular]” (DÉBORA CRISTINA, 2021, *r.v.*). A esse respeito, Dona Marize (2021, *r.v.*) complementa justificando que “se os alunos têm necessidades e prioridades diferentes, como por exemplo precisar trabalhar, o ensino tem que levar em consideração isso também”.

No decorrer da atividade de sensibilização, várias “*palavramundo*” apareceram, a saber: “vida”, “luta”, “sonho”, “família”, “Deus”, “força”, “superação”, dentre outras. Contudo, importa informar uma não linearidade nessa narrativa que está lendo, querido/a interlocutor/a. Atendo-nos aos fatos, a oficina em si começou antes da atividade de sensibilização, já que o Senhor Mauro (2021, *r.v.*) começou a cantar logo após ler o texto proposto no Círculo de leitura, e realizar um lindo relato sobre sua história de vida, em total sintonia com a relação dialógica esperada nesta pesquisa.

Enquanto cantava, alguns colegas agitavam os braços no ar acompanhando a música e, ao final, aplaudindo. Em seguida, determinados comentários foram realizados e houve a alteração da proposta de oficina inicialmente pensada. A partir daí, a atividade de sensibilização foi realizada e, então, a oficina retomada com a cantoria e/ou indicação musical dos demais. Essa oficina contou com alunos do sexto ano e do oitavo ano do EF da EJA. Foi possível juntar alunos de diferentes turmas, pois o ensino híbrido permitiu algumas mudanças em virtude das circunstâncias contextuais.

Figura 11 – Fruição literária e melódica: o despertar de uma oficina



Fonte: material da pesquisa.

A música cantada e entoada pelo Senhor Mauro (2021, *r.v.*) concretiza, nas frases de sua letra, uma mensagem de suma relevância principalmente nos tempos atuais que seguem a escrita dessa pesquisa: “É preciso saber viver”. Observe a repetição desse mesmo verso ao longo da música:

Quadro 5 – Música: *É preciso saber viver*, Banda Titãs – compositores Erasmo Carlos e Roberto Carlos

MÚSICA: É PRECISO SABER VIVER Banda: Titãs Compositores: Erasmo Carlos e Roberto Carlos	
<p>Quem espera que a vida Seja feita de ilusão Pode até ficar maluco Ou morrer na solidão É preciso ter cuidado</p>	<p>Toda pedra do caminho Você pode retirar Numa flor que tem espinhos Você pode se arranhar Se o bem e o mal existem</p>

<p>Pra mais tarde não sofrer É preciso saber viver</p> <p>Toda pedra do caminho Você pode retirar Numa flor que tem espinhos Você pode se arranhar Se o bem e o mal existem Você pode escolher É preciso saber viver</p> <p>É preciso saber viver É preciso saber viver É preciso saber viver Saber viver, ah, ah</p> <p>Quem espera que a vida Seja feita de ilusão Pode até ficar maluco Ou morrer na solidão É preciso ter cuidado Pra mais tarde não sofrer É preciso saber viver</p>	<p>Você pode escolher É preciso saber viver</p> <p>É preciso saber viver É preciso saber viver É preciso saber viver Saber viver, ah, ah</p> <p>É preciso saber viver É preciso saber viver É preciso saber viver Saber viver, saber viver, ah, ah</p> <p>É por isso que é preciso saber viver É preciso saber viver É preciso saber viver É preciso saber viver (preciso saber viver) Saber viver, saber viver, ah, ah</p>
--	--

Fonte: <https://m.letras.mus.br/titas/48967/> **grifos da autora.**

Seguindo a proposta insurgente de *Viviografia*, para essa oficina estabeleço a *Viviossonografia*, pensando na ideia de se captar as histórias de vida por meio da música, das escolhas das trilhas sonoras da vida de cada um. A construção da palavra criada dá conta da intenção da oficina, *vivio* (prefixo relativo à vida, vivência, *Viviografia*) e *sonografia* (referindo-se tanto ao som, à música; quanto à grafia, a escrita que resulta). *Sonografia* é o estudo do som através de um instrumento que representa graficamente seus componentes acústicos. Assim, a *Viviossonografia* seria a representação da vida através da música e, mais especificamente, através do (en)canto dos alunos da EJA.

Incentivados a pensar sobre o que seria a trilha sonora de suas vidas, os alunos destacaram algumas outras músicas como: *Paciência*, de Lenine; *Gostava tanto de você*, de Tim Maia; *Roda viva*, de Chico Buarque; *Tente outra vez*, de Marcelo Motta, Paulo de Souza e Raul Seixas; *Bye bye tristeza*, de Sandra de Sá; *Aquieta minh'alma*, do Ministério Zoe; *Faz um milagre em mim*, de Regis Danese. As músicas eram associadas a histórias de luta, superação, perdas, sonhos e religiões. Em destaque, no quadro abaixo, está a música escolhida por uma das alunas e que resume e traduz o pensamento de muitos alunos da EJA. Atente para os versos em evidência:

Quadro 6 – Música: *Dona de mim*, artista cantora Iza – compositor Arthur Marques

MÚSICA: DONA DE MIM Artista cantora: Iza Compositor: Arthur Marques	
<p>Já me perdi tentando me encontrar Já fui embora querendo nem voltar Penso duas vezes antes de falar Porque a vida é louca, mano, a vida é louca</p> <p>Sempre fiquei quieta, agora vou falar Se você tem boca, aprende a usar Sei do meu valor e a cotação é dólar Porque a vida é louca, mano, a vida é louca</p> <p>Me perdi pelo caminho Mas não paro não Já chorei mares e rios Mas não afogo não</p> <p>Sempre dou o meu “jeitin” É bruto mas é com “carin” Porque Deus me fez assim Dona de mim</p> <p>Deixo a minha fé guiar Sei que um dia chego lá Porque Deus me fez assim Dona de mim</p>	<p>Já não me importa a sua opinião O seu conceito não altera minha visão Foi tanto sim que agora eu digo não Porque a vida é louca, mano, a vida é louca</p> <p>Quero saber só do que me faz bem Papo furado não me entretém Não me limite que eu quero ir além Porque a vida é louca, mano, a vida é louca</p> <p>Me perdi pelo caminho Mas não paro não Já chorei mares e rios Mas não afogo não</p> <p>Sempre dou o meu “jeitin” É bruto mas é com “carin” Porque Deus me fez assim Dona de mim</p> <p>Deixo a minha fé guiar Sei que um dia chego lá Porque Deus me fez assim Dona de mim</p>

Fonte: <https://www.letras.mus.br/iza/dona-de-mim/> **grifos da autora.**

Em seguida, os alunos realizaram a produção escrita de suas narrativas de vida, contando suas vivências e memórias. A temática mais recorrente foi acerca do motivo e da justificativa de abandono e retorno aos estudos. Aqueles que não conseguiram terminar a escrita no mesmo dia, por conta do horário, entregaram na aula seguinte.

Por fim, é importante relembrar que, *a priori*, essa oficina foi pensada sob a denominação de “Tempo de Esperançar”, mas que foi renomeada e transformada, digamos que melodicamente e metaforicamente, em “O canto da EJA no centro”, a partir da expressão espontânea do Senhor Mauro (2021, *r.v.*) em resposta ao texto trabalhado no Círculo de leitura. Portanto, como resultado da associação semântica entre os dois títulos elaborados e do desenvolvimento da oficina em si, foi observada a instauração do que chamamos de PerseverEJA na prática!

3.9 Uma dose de “Biotônico FONTOURA”: Tematização como análise e interpretação das narrativas

“O mais completo fortificante.”
(Propaganda do Biotônico Fontoura)

É bem provável que já tenha ouvido falar do famoso Biotônico Fontoura, um suplemento mineral que ajuda a suprir carências nutricionais. Pois bem, da mesma forma é possível se estabelecer uma aproximação tanto nominal quanto funcional em termos benéficos com a teórica Helena Fontoura (que, por sinal, é minha querida orientadora e sobre quem, provavelmente, já tenha ouvido falar também). Analogamente, defendemos, aqui, que a Helena é um verdadeiro biotônico e que suas contribuições são altamente eficazes no tratamento de algumas anemias acadêmicas, colaborando para dar aquele famoso levante, uma potência a mais.

Assim sendo, o Biotônico FONTOURA é entendido, aqui, como a potência dos estudos de Helena Amaral da Fontoura, reconhecida no campo das pesquisas por seu sobrenome que, coincidentemente/providencialmente, é Fontoura. De maneira similar ao comparativo utilizado, a teórica e seus estudos corroboram para complementar algo, dar energia, fortificar... Seus benefícios são comprovados, com indicação para crianças, adultos e idosos... Além do mais, costumam dizer que seus efeitos são permanentes e visíveis ao longo da vida, o que mais uma vez de maneira análoga comparamos ao peso acadêmico que confere, resultante em uma grande bagagem de conhecimento.

A expressão da ludicidade utilizada nessa seção se esparrama, na verdade, por todo esse trabalho de pesquisa, uma vez que os ensinamentos de Fontoura estão difundidos em doses homeopáticas diluídas em vários pensamentos e contribuições que tecem, nutrem e fortalecem esse estudo. No caso específico dessa seção, é reconhecida a relevância da metodologia de Tematização (FONTOURA, 2011) como análise e interpretação das narrativas.

Buscamos analisar as densidades temáticas a partir dos episódios narrados sobre memórias e histórias de vida pelos alunos da EJA de uma escola pública do município de São Gonçalo do estado do Rio de Janeiro. Concordamos que “relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz” (FONTOURA, 2011, p.75).

De acordo com Fontoura (2011), os dados não falam por si em pesquisa qualitativa (e em pesquisa *viviográfica* também). É preciso problematizar os achados e estabelecer diálogos com a teoria. Para tanto, a fim de analisar e interpretar as narrativas de memórias literárias dos alunos da EJA colaboradores da pesquisa foi selecionada a metodologia de Tematização (FONTOURA, 2011) que consiste em apreender núcleos de sentido presentes nos relatos dos participantes, relacionando com o referencial teórico. Essa metodologia é pautada em uma reflexividade criteriosa e que, didaticamente, apresenta alguns passos para análise das narrativas, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Metodologia da Tematização

METODOLOGIA DA TEMATIZAÇÃO	
Primeiro passo	Transcrição cuidadosa de todo o material recolhido de forma oral e/ou escrita.
Segundo passo	Leitura atenta para um macro conhecimento do material transcrito. Neste momento, intuições e impressões são consideradas para, em seguida, focalizar e passar de uma leitura flutuante para uma leitura mais profunda.
Terceiro passo	Demarcação do que é considerado relevante, com delimitação de passagens expressivas para a pesquisa e posterior classificação e agregação em ideias-chave. Esta etapa requer especial cuidado na seleção dos temas e na exemplificação dos extratos das falas que evidenciem pertinência da escolha.
Quarto passo	Levantamento dos temas em cada agrupamento de dados, com indicação dos trechos em que a seleção é sinalizada. Nesse passo, é importante seguir os critérios de <i>coerência</i> e <i>semelhança</i> temática; <i>pertinência</i> ao referencial teórico e adequação ao objetivo do estudo; além de <i>exaustividade</i> de aparição de determinado(s) tema(s) e certa <i>exclusividade</i> exemplificativa, de forma que uma mesma passagem, em princípio, não sirva de exemplo para mais de um grupo temático.
Quinto passo	Definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) para descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição se torna significativa para a análise, de modo a compreender a relevância do tema escolhido e sua relação com o referencial teórico adotado na pesquisa.
Sexto passo	Elucidação do tratamento de dados, por meio da separação das unidades de contexto do <i>corpus</i> que pode ser feito, por exemplo, através da elaboração de quadros com unidades de contexto e de significado e comentários.
Sétimo passo	Interpretação propriamente dita, relacionando os extratos e os temas de acordo com os referenciais teóricos. Longo trabalho de construção e reconstrução contínua a partir do olhar do pesquisador em diálogo com as perspectivas teóricas.

Fonte: Adaptação do artigo de Fontoura (2011).

Haja vista a reconhecida relevância do educador Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos e, por conseguinte, para essa pesquisa; encontramos consonância com a escolha dos pressupostos metodológicos da Tematização proposta por Fontoura (2011). Ao refletir acerca do método de tematização de Freire na alfabetização de adultos, Fontoura (2011) defende os mesmos ideais de diálogo, cooperação, senso de inacabamento, criticidade e ação transformadora com valorização e respeito aos saberes cotidianos. Baseada nas três etapas do *Método Paulo Freire de Alfabetização* que consistem em 1. investigação; 2. tematização; 3. problematização, a autora fala em “alfabetização de pesquisadores” pelos processos de “codificação, aprendizagem e construção de conhecimento que, ao final, produzem cidadania e educação” (ibidem, p. 63).

É importante advertir que, em momento algum durante o desenvolvimento dessa metodologia, intencionamos realizar qualquer tipo de juízo de valor ou julgamento sobre o narrado. Muito embora sejam recorrentes as histórias de pesares, o intuito, aqui, não é o de reabilitar tragédias. Concordamos mais uma vez com Fontoura (2011, p. 78) ao entender que “devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida”. Tal como o pensamento da autora, defendemos, nessa pesquisa *viviográfica*, que seus colaboradores não sejam tratados “como simples objetos de pesquisa, numa relação impessoal e fria” (ibidem), eles são atores e autores.

Como visto, as narrativas de memórias e experiências dos alunos da EJA são apresentadas, nesse estudo, não apenas como resultados da pesquisa, mas também como fundamento teórico-*viviográfico* para justificar e embasar holisticamente a própria pesquisa. No decorrer dessa escrita, a docente-narradora-pesquisadora que vos fala, a partir de sua própria narrativa impregnada de novos sentidos, expõe, analisa e interpreta as narrativas dos alunos da EJA, mas também faz uso das mesmas como citações, epígrafes e fundamentação de ordem *viviográfica* para embasar a pesquisa em si como um todo e não somente em alguma parte específica ou seção referente às aplicações pedagógicas e aos resultados.

A própria tese em si se constitui em resultado como um todo, a sua elaboração reflete a pesquisa, tal como relações entre criador e criatura, autor e obra, pesquisador(es) e pesquisa que, por vezes, fundem-se. Até a própria metodologia da Tematização (FONTOURA, 2011) já se faz presente desde o início, imbuída e diluída na trama dessa pesquisa, vide a transcrição das narrativas *viviográficas* e sua presença como ideias-chave em cada seção desse estudo e como um todo, além do modelo de citação para referências *viviográficas* que se vale da Tematização (item 3.3 da pesquisa) a partir dos núcleos de sentidos das narrativas, e o diálogo com os

referenciais teóricos da área que, aqui, é realizado horizontalmente, tendo as narrativas dos alunos da EJA como fundamento da própria pesquisa.

No entanto, a essa altura, como mais uma possibilidade de expansão e discussão aprofundada dos achados por meio da metodologia da Tematização (FONTOURA, 2011), importa destacar os dois temas mais recorrentes durante a investigação: I. História de superação e reafirmação de identidade; II. Realidades/necessidades discentes. Esses dois temas se relacionam com as questões de estudo arroladas no início da pesquisa, a saber: 1. Qual é a importância/papel das narrativas *viviográficas* para a reafirmação de identidade de alunos da EJA? 2. De que forma os alunos da EJA vivenciam suas experiências com referências *viviográficas* como promotoras de identidade e de processos autorais?

Para tanto, serão considerados novos extratos de narrativas e também o relembrar de outras já contempladas nessa tese, destacando núcleos temáticos de relevo para debates no campo da EJA. Lembrando e reafirmando que as narrativas já citadas não serão repetidas como objetos de estudo, serão retomadas tematicamente.

I. História de superação e reafirmação de identidade

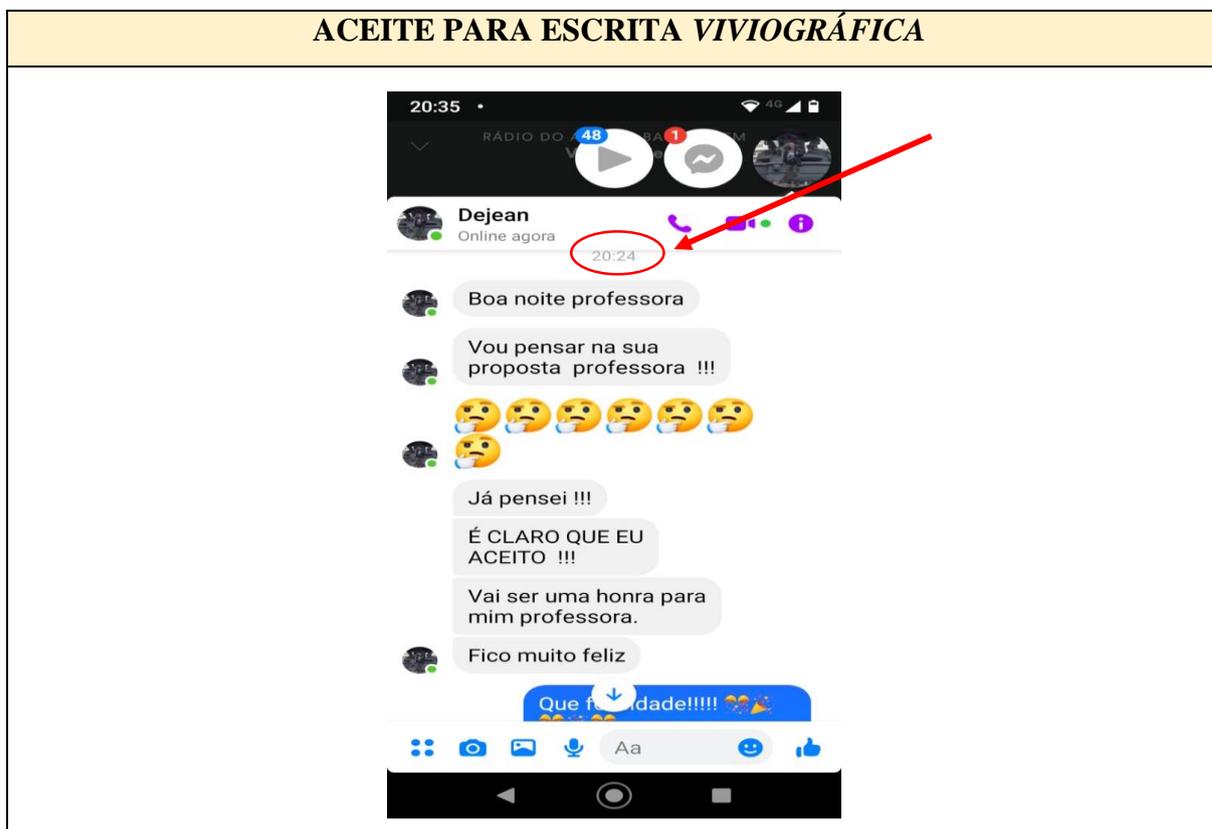
Começando do prefácio dessa pesquisa, convém relatar algumas informações. O Prefaciador Dejean (2021, *r.v.*) foi meu aluno desde o sexto ano até o oitavo ano do Ensino Fundamental. Conforme lido no prefácio, ele fez a prova do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e passou, conseguindo concluir o Ensino Médio. Com isso, ele foi convidado a participar da Formatura do colégio junto com os alunos do nono ano no final de 2019, quando esta pesquisa ainda estava em fase bem embrionária.

Quando aluno, levava seus saquinhos de bala para vender no colégio, pois, como a realidade de muitos estudantes da EJA, precisava trabalhar e estudar. Excelente aluno, ele continuou a crescer e lutar por seus sonhos mesmo depois do ENCCEJA. Eu e demais professores acompanhávamos suas conquistas pelo *Facebook*. Ele, sempre muito grato, deixava preciosos comentários em nossas páginas. Foi, então, que ao admirá-lo e vibrar com o seu crescimento e com a sua história de vida, que percebi tamanha sintonia com este estudo e o convidei para escrever o prefácio dessa pesquisa.

Em abril de 2021, enviei uma mensagem via *Messenger* do *Facebook* explicando o motivo do contato e parabenizando o Dejean por todas as conquistas. Disse ter pensado nele durante a escrita da minha pesquisa sobre a EJA e, após contar um pouco sobre ela, eu o

convidei para escrever o prefácio desta tese de Doutorado e abrilhantar o estudo. Expliquei a importância da representatividade para o campo da EJA e eis a resposta do Prefaciador Dejean (2021, *r.v.*):

Figura 12 – Aceite para escrita *viviográfica*



Fonte: material da pesquisa.

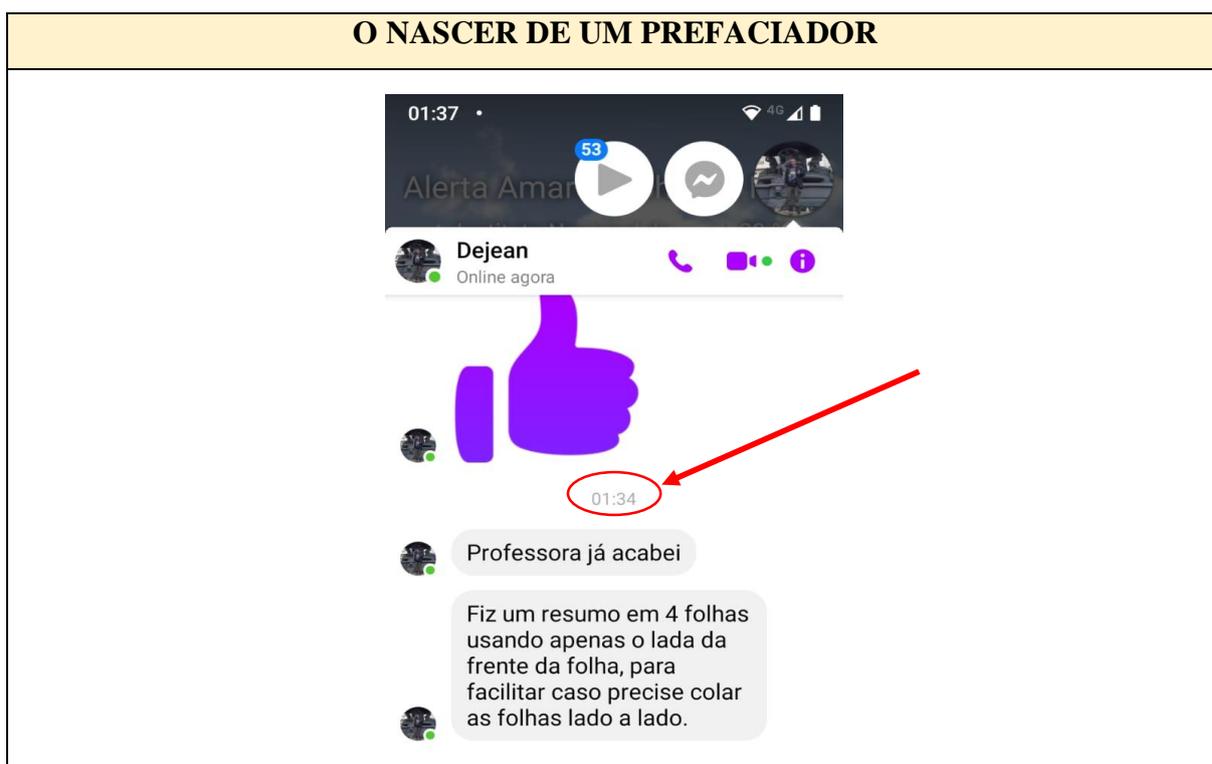
Quando estava agradecendo e dizendo da minha felicidade por ter aceito o convite, ele já estava digitando e perguntando para quando era a entrega e se tinha que ser em algum papel específico. Respondi que era no tempo que precisasse e, mais uma vez, agradei e o elogiei. Ele, então escreve:

Tá bom então!!! Obrigado digo eu, por ser lembrado para algo tão importante. [...] Fico muito feliz em poder ajudar e falar da minha história e da importância dos meus estudos na EJA!!! Obrigado!!! [...] No meu caso o aluno é apenas o reflexo de seus professores. Ótima noite professora, fica com Deus!!! Valeu mesmo por lembrar de mim. (PREFACIADOR DEJEAN. **EJA, a esperança de quem não tinha mais esperança.** Do mundo: *Viviografia*, 2021)

Escrevi que era também reflexo do esforço e da garra dele e que ele era o responsável por suas conquistas. O autor *viviográfico* logo disse: “Verdade!!! Lisonjeado e feliz” (ibidem). Esse reconhecimento e o entusiasmo em aceitar o convite já denotam reafirmação de identidade e a noção da importância de seu papel na sociedade. Retomamos, pois, o pensamento de Nóvoa (1995) que diz que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

Tamanha foi a empolgação do aluno que, algumas horas depois de nossa conversa, ele diz já ter acabado. Observe que, na figura 12, é possível ver o horário que respondeu ao convite, às 20h24min. Considerando-se o fato que ainda ficamos conversando por um bom tempo até nos despedirmos, supõe-se que ele começou a escrever tão logo, pois, como visto na figura 13 abaixo, ele disse já ter acabado 1h34min da madrugada.

Figura 13 – O nascer de um prefaciador



Fonte: material da pesquisa.

Perceba que o prefaciador relata ter usado apenas o lado da frente das quatro folhas para facilitar caso eu precisasse colá-las nesta tese. Confesso que, a princípio, pensei em digitar a narrativa assim que ele me entregasse, porém, diante disso, percebi o quão significativa seria apresentar o prefácio no original. Entendi a importância da identidade da autoria na marca

peçoal da escrita em sua própria letra e, assim foi feito, não coleí as folhas, mas foram escaneadas preservando a narrativa em toda a sua essência.

Fontoura (2011, p. 78) alerta sobre a importância de se aprender a ouvir e de entendermos quem ouvimos “como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida. Essa reflexão dos colaboradores, quando deixam vir à tona aspectos tão particulares, é uma das diferenças entre bons trabalhos e intenções de pesquisa que podem vir a se constituir algo de fôlego e qualidade”. Entendemos, portanto, que a particularidade da escrita era, de fato, relevante para o prefaciador, uma vez que quando avisou ter finalizado a escrita, compartilhou uma foto da primeira página e disse:

Peço desculpas por eventuais erros de pontuação, de português e pela letra não ter ficado tão bonita, mas foi feito com muito carinho. [...] Foi muito importante escrever e lembrar toda a minha história de superação!!! Obrigado professora!!! Aguardo instruções de onde e quando entregar as folhas. (PREFACIADOR DEJEAN. **EJA, a esperança de quem não tinha mais esperança**. Do mundo: *Viviografia*, 2021)

Bem, nos encontramos nas proximidades do colégio e o riquíssimo prefácio foi entregue, cuidadosamente, em um envelope cujo resultado já foi apreciado como “abre alas” dessa pesquisa. É possível ver, no canto direito da foto abaixo (figura 14), os saquinhos de bala que representam o seu trabalho de adoçar vidas como vendedor ambulante:

Figura 14 – Registro com o prefaciador *viviográfico*



Fonte: material da pesquisa.

A temática da história de superação e de reafirmação de identidade visível no prefácio *viviográfico* autoexemplificativo perpassa muitas linhas desse estudo presente em narrativas já citadas e na *Viviossonografia* tematizada³¹. Tal como os teóricos bibliográficos se debruçam em certos campos específicos, assim também são os *viviográficos*. Desta forma, alguns dos autores *viviográficos* já citados ao longo desta pesquisa, com narrativas voltadas para a temática que introduz esse parágrafo, além do Prefaciador Dejean (2021, *r.v.*), são: Seu Jorge (2016, *r.v.*); Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*); Paixão (2021, *r.v.*); Senhor Mauro (2021, *r.v.*).

O compartilhar das histórias individuais de superação alcança uma dimensão coletiva (JOSSO, 2007; 2010) e a memória uma função social (BOSI, 1994), atingindo uma identidade a partir de narrativas de si que se constroem por imagens do passado e se abrem ao futuro (BRAGANÇA, 2011). Trago à baila os ensinamentos de Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) que é daquelas pessoas genuínas que transparecem suas falas em expressões carregadas de sentidos. A palavra sai de sua boca sob forma performática que envolve o interlocutor ora em profunda fruição e deleite, ora tal como um soco no estômago e um tapa na cara. Cristalina e sem papas na língua, ela nos dá um sacode e nos chama para a vida tal qual ela se apresenta³².

II. Realidades/necessidades discentes

Outro núcleo temático bastante presente nas narrativas *viviográficas* e nos estudos de teóricos bibliográficos atenta para as realidades e as necessidades dos alunos da EJA, englobando reflexões acerca de condições de vida, muitas vezes, precárias e sacrificadas e perspectiva e desejo de melhoria de vida, metas profissionais, financeiras e sonhos.

Embora saibamos que essa é uma macrotemática bem representativa da maioria dos autores *viviográficos* da EJA e que se desdobra em outras, conforme também visto nos pensamentos de Freire (1989; 2003) e Arroyo (2005), destacam-se, ao longo dessa pesquisa, as narrativas de Empreendedor Adriel (2021, *r.v.*); Literária Daniele (2021, *r.v.*); Senhor Mauro (2021, *r.v.*) e Batalhadora Isabel Cristina (2021, *r.v.*). Tais autores evidenciaram a importância

³¹ A maioria das músicas escolhidas pelos alunos da EJA para representar a trilha sonora de suas vidas expressava a temática das histórias de superação e de (busca por) reafirmação de identidade.

³² Reconheço que a redação final desse parágrafo está um tanto quanto empolgada e coloquial. Contudo, peço desculpas por teimar em deixar a escrita em seu original, pois sinto ser a forma mais expressiva, sincera e real de descrever o impacto que Dona Eneida Guerreira (2020, *r.v.*) causa. Eu não saberia dizer em outras palavras e nem expressar com o mesmo sentimento e verdade que afloraram no momento da escrita primeira. Tentei reformular e até mesmo subtrair o fragmento, mas (sem querer exagerar, ou talvez minha essência já seja hiperbólica mesmo) confesso que “doeu” *viviograficamente* falando.

de se considerar as verdadeiras necessidades dos discentes da EJA, levando em conta a realidade em que vivem e suas metas pessoais e profissionais.

A Educação na EJA proporciona o aluno estudar de noite e continuar sustentando a família. Tenho 2 filhos [...] Parei de estudar pra tomar conta deles, vi que eles foram crescendo ficando independente e já não precisavam mais dos meus cuidados, aí resolvi voltar de onde eu parei. Voltar a estudar e trabalhar muito pra dar uma vida confortável pros dois e principalmente terminar meus estudos e me formar em confeitaria profissional. Pretendo comprar uma casa pra deixar pros dois, isso é meu sonho e minha meta de vida e vencer todos os obstáculos pra vencer junto dos meus filhos. (LITERÁRIA DANIELE. **Sonhos e metas de vida**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021)

Eu acho que isso acontece com muita gente daqui [da EJA]. Eu Mauro dos Santos Cardoso parei de estudar novo de más, comecei a trabalhar pequeno na roça e como trabalhando ajudava minha família, não tive tempo de estuda. Mas nunca é tarde para aprender, vamos lá, no ano passado parei novamente por motivo da pandemia do coronavírus. Minha realidade é complicada. [...] Voltei a estudar para crescer profissionalmente. (SENHOR MAURO. **Minha voz é canto**. Carioca: *Viviografia*, 2021)

A gente aqui batalha muito. A vida não é fácil não. [...] Tenho 40 anos e voltei a estudar agora que meus filhos cresceram. Eu era muito nova quando formei a minha família. Bem, nunca é tarde para aprender. Parei minha vida pra ser dona de casa e criar meus filhos e hoje eu tenho o sonho na minha vida de terminar meus estudos e sempre aprender mais e mais. [...] Mas preciso saber coisas que somam né, que eu utilize na vida real. (BATALHADORA ISABEL. **Nunca é tarde para aprender**. Brasileira: *Viviografia*, 2021)

De acordo com Arroyo (2005), é necessária uma prática escolar que busque conhecer quem são os alunos da EJA e suas trajetórias, além de abandonar a visão restrita de carências e lacunas no percurso escolar, entendendo que estas carências estão atreladas às sociais. Para ele, não se separa direito à escolarização dos direitos humanos. Rubem Alves, em *Gaiolas ou Asas*³³, declara que “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar”.

³³ ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

Por falar em pássaros, vale acrescentar mais uma narrativa *viviográfica* do Senhor Mauro (2021, *r.v.*) que emergiu durante a leitura do poema *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros, tão logo começou o ensino híbrido. Essa narrativa dialoga tanto com o pensamento de Arroyo (2005) como com a temática das realidades/necessidades discentes:

Eu também não sou da informática, esse ensino remoto é remoto mesmo, bem distante [rs...]. Prefiro que minha voz seja canto e essa música me representa porque é preciso saber viver e nós sabemos. É preciso respeitar qualquer ser humano e nós alunos da EJA também sabemos fazer escolhas. Hoje eu tenho 43 anos de idade e tenho saudade do que não pude fazer no passado, os meus estudos. Eu não tive oportunidade, mas nunca é tarde para alcançar nossos objetivos. Hoje eu trabalho como frentista, mas futuramente, quando eu terminar o Ensino Médio, eu quero ser alguma coisa melhor. Eu quero ter graduação e tirar uma carteira de habilitação. Sei que perdi tempo, mas confia em mim, a minha intenção é crescer. (SENHOR MAURO. **Minha voz é canto**. Carioca: *Viviografia*, 2021)

Ainda que em tom de brincadeira (ou até mesmo irônico), o autor *viviográfico* tocou em um assunto sério e que demonstra a realidade vivenciada por todos nós, alunos e professores, no momento mais crítico da pandemia da Covid-19: as dificuldades de acesso e de adaptação ao ensino remoto. Muitos alunos ficaram prejudicados e, como o Senhor Mauro (2021, *r.v.*) citou, ficaram distanciados do direito à educação escolar. Freire (2003), ao se referir mais especificamente às classes populares, fala da importância do desenvolvimento de sua linguagem que emerge da e volta-se sobre sua realidade. Ele defende a linguagem como um caminho de invenção da cidadania e adverte que não é possível desconhecer, subestimar, nem negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.

Percebemos que valorizar o conhecimento de mundo do aluno potencializa a internalização de conteúdos mais sistemáticos. O reconhecimento de suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem colabora para o desenvolvimento do letramento ao passo que são consideradas suas realidades e para processos de autoria com *status* de referências *viviográficas*. Com isso, são alcançadas algumas expectativas e necessidades discentes da EJA que corroboram para condições de reafirmação de identidade.

4 FIOS E (DESA)FIOS

Este é um espaço para concretizar, sob a forma escrita, uma percepção inerente a todo o processo de pesquisa, ou seja, a noção e o reconhecimento de que nem tudo sai como o planejado e o enfrentamento de desafios. Planejar é uma maneira eficaz de nos organizarmos para o alcance dos objetivos propostos, porém, é preciso entender que, nem sempre, tal planejamento segue como o previsto. Reconhecer isso pode ser libertador e edificante. Esperamos, pois, o tecer de fios e (desa)fios e quem sabe desa(ta)fios, intencionamos o nascer de uma filigrana de narrativas. Traçar caminhos é ótimo, mas encarar des-caminhos pode vir a ser ainda melhor. Caminhos que se constroem no processo, que se perdem no meio do caminho, que se cruzam e que levam a caminhos outros. É necessário refletir, retroceder, avançar ou recomeçar... Uma pausa para enlou(crescer), um mergulho para pegar fôlego.

4.1 Pausa para enlou(crescer)

“[...]as novas aprendizagens exigirão desaprendizagens (isto é, despojar-se de hábitos mais ou menos antigos sobre os quais se deverá tomar consciência de que são freios na marcha para frente e para tornar-se disponível à sua criatividade).”
(JOSSO, 2012, p.20)

Reconhecer a existência de momentos (in)tensos durante a pesquisa é um caminho para enlou(crescer)... Por vezes enlouquecemos, mas, em contrapartida, é uma maneira de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Nessa altura da pesquisa, na qual são visíveis alguns resultados e certas conclusões, consideramos de extrema importância a conscientização de que é preciso relativizar os achados da pesquisa, a fim de não cairmos nas armadilhas de se tomar algo como absoluto, completo ou restrito. Essa noção seria justamente o oposto do que se defende nesse estudo, logo, esse momento chamado de pausa para enlou(crescer) serve a esse propósito de reservar um tempo para refletir, analisar e até, em partes, refutar e/ou ressignificar a própria pesquisa, gerando uma espécie de elou(crescimento).

No caminhar da pesquisa, uma questão inicial foi tomando outras formas e metamorfoseando-se em outra, além de se desdobrar em muitas... Antes, o reconhecimento desse fato desestabilizava-me, mas, com o tempo, fazia-me crescer e entender o caráter genuíno

da pesquisa. Ademais, compreendi que também sou uma pesquisadora de mim e entendi que metodologias insurgentes subvertem roteiros herméticos.

Apreendi que minha pesquisa não tinha que se enquadrar em uma metodologia, mas sim que a metodologia precisava implementar a minha pesquisa. Um exemplo disso era a preocupação em cumprir, fielmente, a metodologia dos Círculos de leitura proposta por Cosson (2014a) que denota que, especialmente, os alunos devem estar organizados em círculo. Contudo, por conta da pandemia, a nova e necessária disposição espacial da sala, com carteiras distanciadas e em locais predeterminados para evitar aglomeração e proximidades, impediam a dinâmica de formação de círculos.

Nesse momento, é perceptível a necessidade de adaptações coerentes às realidades e dinâmicas de ensino-aprendizagem. Logo, as adaptações que foram realizadas “cumpriram” a metodologia, uma vez que o fundamento principal era que a palavra circulasse, promovendo reflexão através da leitura coletiva. Assim sendo, a metodologia implementou a pesquisa, até porque não se pretende nada hermético, fechado, protocolar ou uma regra e um *modus operandi* fixo. Círculo, retângulo, trapézio, quadrado, não importa. O que realmente importa é que a palavra circulou e foi para além da formatação geométrica.

O narrar desse episódio, ou melhor dessa intriga (RICOEUR, 1994), fez-me lembrar do quanto tem sido desafiador e imprevisível o andamento da pesquisa em tempos de pandemia. O experienciado junto aos alunos durante o período remoto, de afastamento presencial, causou-me, em um primeiro instante, uma auto cobrança de que a pesquisa não podia parar e que eu precisava realizar algo para contar aqui para vocês (vide o meu relato sincero acerca do Círculo de leitura -item 3.7- e da oficina -item 3.7.1- no ensino remoto). Não tenho vergonha de falar isso, pois resultou em um importante momento de enlou(crescimento).

O mais relevante não era a pesquisa não poder parar, mas sim a minha atitude pedagógica diante do desafio em prol dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos. A pesquisa era o resultante disso, caso contrário, não teria as características de uma pesquisa, não seria um processo de investigação, já teria a resposta pronta desde o início. Essa pesquisa não é uma pesquisa-burocrática, é uma pesquisa-formação.

Uma outra preocupação recorrente é o cuidado de não utilizar as vivências, experiências e mazelas dos estudantes da EJA para algum tipo de sensacionalismo, ou meramente com objetivo de impactar, ou muito menos se apropriar de algo íntimo dessas pessoas com finalidade única de transformar em pesquisa acadêmica. É, pois, perceber que o propósito é justamente o inverso, é, a partir disso, transformar em estudo que possa ajudar demais professores e alunos

a experimentarem momentos de profunda *Viviografia*. Não se pretende expor tristezas, mas sim iluminar trajetórias de vida, experiência e formação.

Ah, leitor/a amigo/a, continuo a recorrer, nesse espaço, mais uma vez da escrita em primeira pessoa, respaldada por Josso (2007, 2010) quando defende a relação singular-plural, entendendo que o que parece ser individual faz parte do coletivo, englobando a dimensão do outro. Assim, permito-me, volta e meia, adentrar nesse universo antes temido por mim. Quem era eu para falar de mim e na primeira pessoa do singular em uma pesquisa acadêmica? Que libertação de expressão escrita (e até mesmo de um reconhecimento de mim enquanto professora, pesquisadora e narradora). Essa pesquisa que desenvolvo junto com meus alunos vem causando profunda (trans)formação de mim mesma, olhar para eles e incentivar processos autorais ressignificou o meu olhar sobre mim.

Cruzar minha própria narrativa com as das minhas referências *viviográficas* e, ao mesmo tempo, com as narrativas dos teóricos bibliográficos é desafiador e um exercício de reflexão e de aprendizagem constante. É preciso atentar para o fato de até que ponto o contar é narração ou *diegese*, para não se perder em narrativas de pura ficção e imaginação. Refletir sobre isso é de suma relevância para a consolidação das bases dessa pesquisa que é comprometida com a verdade e fiel ao que foi narrado pelos alunos, autores *viviográficos*, e, aqui, recontado pela docente-pesquisadora-narradora, muito embora se saiba e se reconheça que memória e imaginação estão entrelaçadas e que a narrativa é sempre do sujeito de hoje que rememora o passado.

Eu tomo a voz, narro-me a mim mesma (sim, bem redundante para ser enfático), mas principalmente, eu empresto minha voz enquanto narradora a fim de dar visibilidade às histórias, memórias e vivências dos alunos da EJA. Importa refletir também sobre a questão de que mesmo o compartilhar de palavras dos meus alunos, ainda que em citações na íntegra, quem as veste sou eu. Eu que escolho o que contar e o que deixar de contar, o que convém contar e o que não convém contar. Essa escrita, portanto, não deixa de ser também o que se deixou de dizer e o que se deixou por dizer. Como já dizia Guimarães Rosa no livro *Tutaméia*³⁴, “o livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber”.

Tenho tendências prolixas e subjetivas (creio que já tenha percebido), contudo, compreendi a importância de não “florear” o texto e sim “*fontourear*”. Exatamente, isso mesmo que leu, “*fontourear*” é mais um neologismo do tipo verbal que criei para demonstrar um outro enlou(crescimento) que tive desde a fase embrionária dessa pesquisa. Venho aprendendo com

³⁴ ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. 1º ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

minha orientadora Helena Fontoura (daí o neologismo criado a partir de seu sobrenome) a ser mais objetiva. Não no sentido reducionista da palavra, mas no caminho do direcionamento ao que realmente é essencial, sem ornamentos verborrágicos desnecessários (Acho até que tive uma recaída na própria construção desse parágrafo tentando demonstrar o não floreio a partir de uma espécie de metaflorescimento, mas continuarei na aprendizagem de *fontourear* sem deixar de florir narrativas-sementes).

4.2 Mergulhando para pegar fôlego

*Take the plunge!*³⁵

O deslocamento permite combater a cegueira epistemológica para ser possível ver o que não se estava enxergando. Muitas vezes, é importante mergulhar mais fundo, uma vez que a visão se acostuma com a superfície. Desafie-se! Mergulhe!

A escuta é um processo de leitura das entrelinhas e, ao mesmo tempo, de agitação de nossas próprias histórias que emergem a partir da narrativa do outro. A pesquisa narrativa abraça o fazer docente, impulsionando autoria e prática. O lugar da narrativa, enquanto circunstancialidade, gera reflexão e interpretação que produz sentidos.

Conforme já elucidado, em tempos de escuta limitada e de narrativas desesperadas, como é o caso do contexto mundial pandêmico de escrita dessa pesquisa, narrar memórias inspiradas pelo literário é apostar na sensibilidade que aproxima as pessoas, que gera identificação e autoria em constantes processos de enredamentos de tramas. Nesse sentido, é difícil não se falar em emoção, muito embora Day (2004, p. 78-79) lembre que “falar sobre emoção gera sentimentos fortes e a sua relevância para a formação de professores continua a ser vista por muitos como controversa”.

Todavia, é sabido que é impossível mergulhar sem se molhar... E, como expresso nas linhas e entrelinhas de toda essa escrita, a emoção é um dos fios que garante lindos bordados, sem deixar de entender que “ter consciência das tensões que surgem ao gerir as nossas emoções faz parte da salvaguarda e da alegria do ensino” (ibidem, p. 78).

³⁵ Traduzido do Inglês significa “Dê um mergulho!” “*Take the plunge!*” é uma expressão em Inglês que se refere ao ato de alguém decidir fazer algo, especialmente depois de pensar a respeito por algum tempo. Em português, é o equivalente a tomar ou criar coragem.

Day (2004, p. 83) ainda acrescenta que o “trabalho emocional permite aos professores gerirem os desafios de ensinar turmas com diferentes motivações, histórias pessoais, e capacidades de aprendizagem”, como é o caso de turmas da EJA que é uma modalidade de ensino reconhecida especificamente por seu caráter heterogêneo. Segundo o autor, “o relacionamento emocional entre professor e aluno é tão importante para elevar os *standards* como o conteúdo intelectual da própria aula. Apesar de devermos gerir o nosso coração, também o devemos deixar bater livremente” (ibidem, p. 85). Percebemos, pois, a importância do equilíbrio emocional e entre saberes formais e não formais.

Segundo Goodson e Petrucci-Rosa (2020), muitas narrativas estão se esvaindo, devido ao isolamento e à individualização das histórias de vida. A partir do momento em que uma história de vida não alcança o contexto sociocultural e nem uma localização histórica no tempo e no espaço, é como se a narrativa regredisse ao invés de progredir, não abrangendo certa totalidade e nem tornando uma experiência colaborativa e coletiva. Daí a importância do tecer narrativas enraizadas, como uma forma de aprendizagem de vida, a fim de não cair em armadilhas da individualização e descontextualização.

Aproveito essa seção da tese de Doutorado para reavaliar algo que escrevi em minha dissertação de Mestrado, pois critiquei a instauração da EJA enquanto uma modalidade de ensino diferente do chamado Ensino Regular, estabelecendo um paradoxo entre regular e irregular sendo a EJA, por antonímia, enquadrada no que seria um ensino irregular.

Quanto à estigmatização no âmbito comparativo, é perceptível pelo preconceito embutido no próprio nome designativo às categorias, como Ensino Regular e EJA, ou seja, seria a EJA um ensino irregular? Através de uma comparação lógica, interpreta-se que ao se distinguirem dois grupos, sendo um denominado Regular e outro EJA, subentende-se que este não faz parte daquele e, logo, não é considerado regular. Por antonímia, tem-se irregular como contrário de regular.

Embora se admita, conforme previsto na LDB, o Ensino Regular como sendo o praticado na Educação Básica que, por sua vez, é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e suas modalidades na qual se insere a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se ainda assim um estigma desde a ordem conceitual. Estigma no sentido da modalidade de jovens e adultos ser considerada uma categoria à parte do chamado Ensino Regular, ou seja, mesmo que na teoria seja possível entender ainda que superficial e indiretamente que a EJA faz parte do Ensino Regular, não é isso que ocorre na prática, pois os dois termos são utilizados para estabelecer contrapontos. (NOVO, 2017, p. 30)

Nesse sentido, acabei por associar essa constatação ao traço de estereótipo e subestimação que a EJA já vem carregando desde o início de sua história. Entretanto, nesse

processo de doutoramento, ressignifico essa crítica entendendo que, tal como se mostra essa tese em termos não muito “regulares” e a partir do reconhecimento da vida como irregular, não linear, não fechada; assim também é a EJA.

Desta forma, por meio de um mergulho mais profundo, foi possível dar um novo fôlego a essa pesquisa, percebendo que, na verdade, a EJA não ser considerada um ensino regular é um benefício, é a ratificação de que o ensino precisa ser mais parecido com a vida, precisa ser considerado parte integrante e indissociável da vida e, logo, igualmente não regular e muito menos fechado em “grades” curriculares. EJA não é só escolarização, é formação, não se pode dissociar a ciência da vida já que esses saberes se complementam. Podemos concluir, então, que todo ensino deveria ser entendido como irregular, não em sentido pejorativo, mas no de fluxo da vida e de verossimilhança.

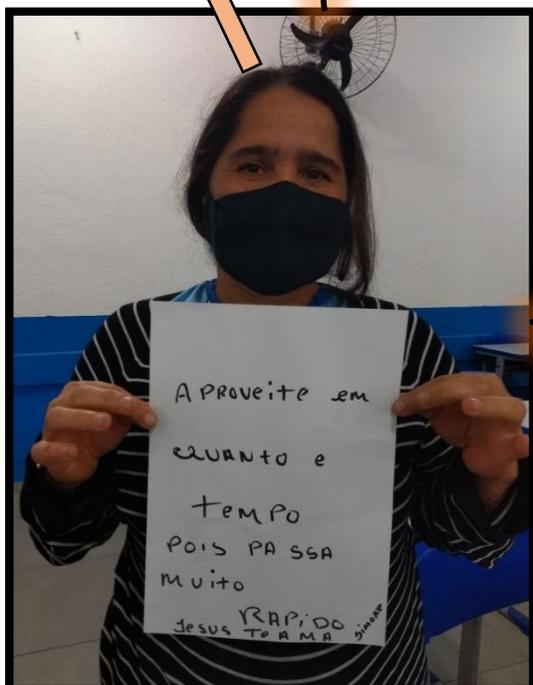
Faz-se necessário mergulhar fundo para conhecer e entender o papel da EJA e não a EJA do papel, ou seja, a que se apresenta em muitos documentos educacionais, parâmetros, orientações, pesquisas e que, muitas vezes, não representa o real papel da EJA, não considerando suas necessidades e possibilidades.

5 CÍRCULO VIVIOGRÁFICO E HERANÇA NARRATIVA

“É do cotidiano que brota a magia. [...] Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção. [...] Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história.” (BOSI, 2019, p. 14)



“O tempo é amigo de quem não faz dele inimigo”



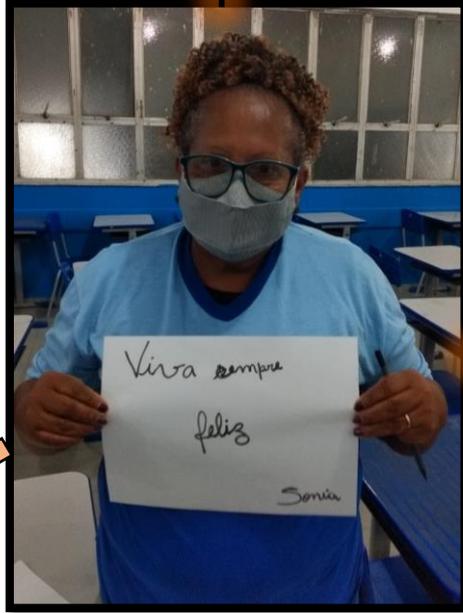
(ABENÇOADA SIMONE. **Aproveite o tempo.** Gonçalves: *Viviografia*, 2021)

“Não tenha medo de começar a estudar...”

(SORRIDENTE RAPHAEL. **Estudar é bom.** Gonçalves: *Viviografia*, 2021)

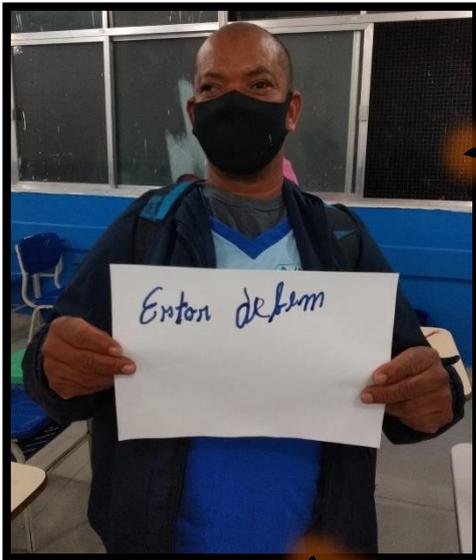


“Minha cabeça anda ruim e meu corpo também. Só eu sei o que passa”
“...apenas o melhor remédio é a felicidade”

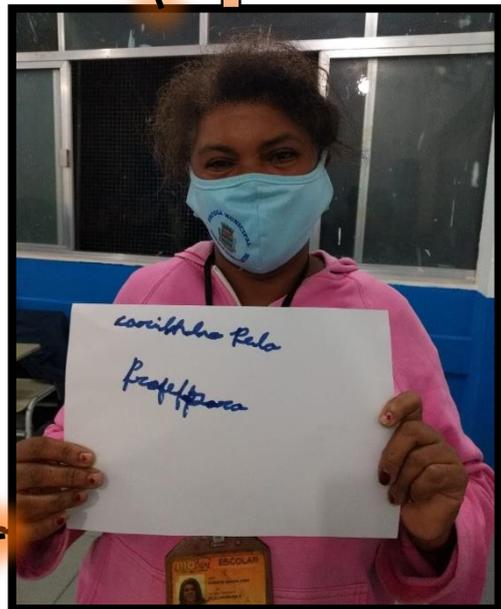


(DONA SONIA. Felicidade é o melhor remédio. De Deus: *Viviografia*, 2021)

(CARLOS AUGUSTO. Esperança. Gonçalense: *Viviografia*, 2021)



(TÍMIDA IVONETE. Professor merece respeito e afeto. Gonçalense: *Viviografia*, 2021)



“Professora, não sou boa nisso de dar conselho não ... Cuidar dos professores, serve? ”

“Ficar de mal com a vida não te leva a nada!”

LAMPEJOS: ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES CALEIDOSCÓPICAS

“Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.”
(Manoel de Barros em *Menino do mato*)

“A voz de um passarinho me recita.”
(Manoel de Barros em *Concerto a céu aberto para solos de ave*)

Narrar é também recitar, um contar poético deslizante em meio um manancial semântico com ondas de achados que flutuam nas correntezas do dizer. Captá-los para o mosaico é a questão polifônica. Portanto, bem-vindos ao início do final de um novo começo... Fragmentos narrativos imagéticos exibindo matizes de um todo, tal qual um caleidoscópio na relação entre natureza fragmentária e universal.

A junção das palavras gregas *kalos* (=belo), *eidos* (=imagem) e *scopéo* (=veja) formam caleidoscópio que quer dizer “veja belas imagens”. A essa altura da pesquisa, sobressai a importância do exercício de olhar e de ver belas imagens ainda que, por vezes, com olhos enevoados. Ribas (2018, p. 228) nos fala do “*exercício-do-ver-profundo*”, alertando que “ver é trabalho, depende de onde se olha, de como se olha, de como o que é visto pode ser e pode não ser aquilo que se vê, que outros enxergam diferente, que há uma dobra entre o visto e o visível, que ver com os olhos ‘que essa terra há de comer’ não é garantia de verdade”.

Nosso propósito não é trazer “o peso da visão nublada por conceitos prévios, não é fazer uma ode à cegueira, nem o elogio da visão absoluta... (Mesmo porque ver implica ver e não ver)” (RIBAS, 2018, p. 229-230). Esperançamos dar a ver fragmentos do cotidiano EJAnte, verdadeiras crônicas da vida interior, da vida real.

Conforme foi possível perceber, a pesquisa narrativa trabalha o lado emancipatório da identidade e possibilita processos autorais. Não nos interessa, necessariamente, o acirramento de narrativas (muito embora, possa ocorrer ou ser preciso pelo seu caráter democrático e de enfrentamento), importa mais o pluralizar narrativas que inspiram, ensinam e (trans)formam.

Narrativa é fenômeno, é produção que se faz no momento vivo da interação e da enunciação, não está pronta, ela emerge na ação. Assim sendo, a pesquisa é entendida como viagem, como deslocamento, visto que não está pronta, vai se constituindo no caminho e apresentando lampejos epistemo-viviográficos.

Seria, então, muita ingenuidade achar que essa fase da pesquisa apresentaria alguma conclusão, mas também para não seguir um ímpeto deveras inesperado e, talvez, não muito

apreciado de assumir a clariceana e tão somente colocar reticências nesta seção da pesquisa, exponho algumas (in)conclusões caleidoscópicas.

De qualquer forma, estimado/a leitor/a, creio que já tenha se acostumado com o estilo de elaboração dessa tese... Até porque, mesmo que, em muitos estudos acadêmicos, espere-se alguma comprovação de hipótese, questão de estudo ou algo do gênero em uma conclusão, já antecipei na própria nomeação dessa seção o que esperar...

[...]
 Quantas chances desperdicei
 Quando o que eu mais queria
 Era provar pra todo o mundo
 Que eu não precisava provar nada pra ninguém
 [...]
 Mas não sou mais
 Tão criança
 Oh, oh
 A ponto de saber tudo
 Já não me preocupo se eu não sei por que
 Às vezes o que eu vejo quase ninguém vê
 E eu sei que você sabe quase sem querer
 Que eu vejo o mesmo que você
 [...]

(Dado Villa-Lobos; Renato Rocha; Renato Russo. *Quase sem querer* - música)

Em consonância com a mensagem da música, vale também refletir acerca do pensamento de Manoel de Barros, presente no poema *Sobre importâncias*³⁶. O poeta já ensinava “[...]que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Lembra que, na introdução desse trabalho, foi realizada uma projeção de futuro? A *Carta ao/a leitor/a* (na página de número 35 da presente pesquisa) traz o seguinte fragmento: “E já adianto uma projeção de futuro nessas linhas introdutórias... Duvido você não se apaixonar ou não se encantar ainda mais pela EJA ao findar a leitura desse estudo”. Pois então, estimado/a interlocutor/a, essa resposta é só sua e compõe parte dessa conclusão, cuja “avaliação” é indissociável de sua subjetividade. A reflexão que acabou de realizar agrega-se às bases desse espaço designado para conclusões e/ ou inconclusões. Todavia, “eu sei que você sabe quase sem querer que eu vejo o mesmo que você”. (Bem, não necessariamente o mesmo,

³⁶ BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

mas acho que entendeu o sentido). Aliás, perdoe-me a pretensão e fique à vontade para tirar suas próprias conclusões. Afinal, esse texto já deixou de ser só meu desde o seu nascimento, sem falar que todo leitor é um autor em potencial!

Retomo, aqui, parte da epígrafe que diz que “a voz de um passarinho me recita”, verso que representa a saída do centro por parte do poeta/autor, e me recordo do Senhor Mauro (2021, *r.v.*) que, após o Círculo de leitura do texto *O apanhador de desperdícios* de Manoel de Barros, disse que também queria que sua voz tivesse um formato de canto. Assim sendo, são esses alunos-passarinhos da EJA que recitam, junto comigo, a narrativa dessa pesquisa. Espero que continuem (en)cantando e em revoada. Como poetizava Mário Quintana em *Poeminho do contra*³⁷, “Todos esses que aí estão/ Atravancando meu caminho,/ Eles passarão.../ Eu passarinho!”

Portanto, a intenção dessa pesquisa, ou melhor, a atenção dessa pesquisa (pois *intenção* remete mais a um princípio de lógica, já *atenção* é presença) vem sendo³⁸ dialogar com a seguinte questão: De que maneira o diálogo entre leitura literária e narrativas de memórias pode contribuir para autoria discente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Tal indagação desarrumou certos conceitos e procurou desterritorializar algumas noções canônicas.

Ao problematizar a pesquisa acadêmico-formal, buscamos demonstrar as potencialidades de referências advindas de vivências, as chamadas referências *viviográficas*, um embasamento por experiência de vida, a partir de narrativas de memórias inspiradas pela literatura em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Alguns itinerários metodológicos, como atividades desenvolvidas através de Círculos de leitura (COSSON, 2014a) e de oficinas artístico-literárias em uma escola pública de São Gonçalo-RJ têm colaborado para um movimento de desinvisibilizar a EJA e de garantir momentos de produção autoral de experiências. Esse movimento vem contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem e para a valorização da trajetória do aluno da EJA que é reconhecido como referência *viviográfica* e não como sujeito/objeto de uma pesquisa, cujas falas e fragmentos de narrativas são usados com o único propósito de comprovar hipóteses ou questões de estudo.

O trabalho com textos curtos da literatura brasileira de temáticas memorialísticas vem despertando o nascer de narrativas discentes acerca de vivências, promovendo letramento literário, processos autorais e reafirmação de identidade no desenvolvimento da *Viviografia*. A

³⁷ QUINTANA, Mario. **Caderno H**. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

³⁸ A escolha do tempo verbal, que não prioriza o pretérito perfeito, reforça a ideia de que essa pesquisa não se finda na escrita dessa tese de Doutorado, e muito menos ambiciona fechar conclusões.

metodologia da Tematização de Fontoura (2011) ilumina densidades temáticas de relevo para a área estudada.

Toda essa experiência *viviográfica* vem provocando (trans)formações constantes entre os envolvidos. Além de reafirmação de identidade, estamos experimentando fortalecimento de autoestima, evoluções quanto à proficiência oral e leitora, fruição ética e estética, e percepções outras acerca da importância da literatura dentro e fora do espaço escolar. Apesar de algumas realidades difíceis em tempos pandêmicos de privação, estamos conseguindo nos reinventar e, a partir da força do coletivo, criar um ambiente agradável de aprendizagem e desenvolvimento de sentidos de pertencimento e de valorização de vivências.

Os Círculos de leitura literária inspiram reconstrução e narrativas de memórias, provocando sentimentos de identificação e/ou distanciamento/ exclusão atribuídos à leitura dos textos lidos. Já as oficinas provocam diversos modos de expressão, garantindo interação e repercutindo em melhorias nos relacionamentos interpessoais. O literário vem permeando e bordando as páginas dessa pesquisa e costurando as narrativas de vida.

Acreditamos que todas as narrativas presentes nesse estudo se constituem enquanto herança, ainda que exista um capítulo à parte com essa designação que foi pensado e elaborado com o intuito de corporificar essa noção. Ademais, consideramos o referido capítulo uma espécie de prólogo das considerações (in)conclusivas, de modo a conferir destaque para o que é a essência dessa pesquisa: as referências *viviográficas* e suas narrativas de memórias e experiências.

Desenvolver este estudo em parceria com os estudantes da EJA tem possibilitado ressignificações no âmbito acadêmico-profissional, além de proporcionar deleite epistemológico. Estamos experimentando processos (auto)formativos essenciais que fortalecem relações humanizadas com o outro e com o mundo. A elaboração da *Viviografia* e de seus dispositivos teórico-metodológicos como o *Diário Viviográfico* e a *Vivossonografia*, bem como proposição de inter-relações entre expressões artístico-literárias na instauração de referências *viviográficas* como embasamento por experiência de vida inaugura novas possibilidades para pesquisa narrativa.

Vale acrescentar que, embora o florescer dessa tese tenha se nutrido das raízes da EJA, a pesquisa *viviográfica* permanecerá dando frutos, uma vez que insurgiu um conceito teórico metodológico-*viviográfico* em potencial no âmbito das pesquisas e que o transcende. O deslocamento pode nos levar a uma versão aprimorada de nós mesmos e o trabalho com narrativas *viviográficas* pode proporcionar processos reflexivos e emancipatórios, mas, para

isso, é necessário dar ouvidos aos nossos desassossegos também. Precisamos purgar (pre)conceitos e estigmas.

Enquanto professora-pesquisadora-narradora, é de suma relevância reconhecer que nem tudo ocorreu da maneira prevista e nem se espera que ocorra. Enfrentamos, cotidianamente, na escola e na vida como um todo, momentos (in)tensos, inesperados e que fogem ao planejado e com uma pesquisa-formação de Doutorado não seria diferente. Isso reforça ainda mais o desabrochar da *Viviografia*. Aceitar os imprevistos, as limitações e as incompletudes, buscando alternativas, adaptações e caminhos viáveis, é entender a complexidade vital da pesquisa encarnada.

Considerando-se o horizonte da época de sua elaboração, a presente pesquisa vem encarando desafios impostos pelo contexto pandêmico e direcionando esforços para potencializar ações pedagógicas que considerem as reais necessidades dos alunos da EJA, ainda mais em tempos tão adversos. Entretanto, sabendo-se da recorrente temática das histórias de superação entre os discentes dessa modalidade de ensino, seus ensinamentos e suas experiências despertam e reverberam o perseverançar EJAnte.

Assim, tal como Manoel de Barros que é um poeta que encanta pelas miudezas, incompletudes e sutilezas da vida, aquele que sabe ouvir e valorizar o canto dos pássaros, a melodia dos rios e o próprio silêncio prene de sentidos; da mesma forma são os estudantes da EJA que dão vida a essa pesquisa... Em cada palavra, histórias e em cada linha, sonhos e desafios a se enredarem nas tessituras dessa narrativa, a se costurarem nas tramas e nos dramas da vida real. Essa é a EJA que me comove e que me move, esses são os meus alunos, as minhas referências *viviográficas* que vêm bordando essa pesquisa-formação com narrativas e “*palavramundo*” (FREIRE, 1989). Espero que essas paLARVAS se tornem borboletas... 

(Estimado/a leitor/a, agradeço imensamente a companhia até essa seção expirada da tese, atualize para mais narrativas!)

REFERÊNCIAS VIVIOGRÁFICAS

ABENÇOADA SIMONE. **Aproveite o tempo**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021.

BATALHADORA ISABEL CRISTINA. **Nunca é tarde para aprender**. Brasileira: *Viviografia*, 2021.

CARLOS AUGUSTO. **Esperança**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021.

DÉBORA CRISTINA. **EJA como castigo**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021.

DONA ENEIDA GUERREIRA. **Páginas da vida**. Gonçalves: *Viviografia*, 2020.

DONA ENEIDA GUERREIRA *et al.* **Recuperando o tempo perdido**. Brasileiros: *Viviografia*, 2020.

DONA MARIZE. **Necessidades e prioridades dos alunos da EJA**. Maricaense: *Viviografia*, 2021.

DONA SONIA. **Felicidade é o melhor remédio**. De Deus: *Viviografia*, 2021.

EMPREENDEDOR ADRIEL. **Eu sou incrível**. Mineiro: *Viviografia*, 2021.

JOICE BIANCA. **A vida é bela**. Gonçalves: *Viviografia*, 2020.

JORGE WILLIAM. **Interação professor-aluno**. Gonçalves: *Viviografia*, 2020.

JOVEM WELLINGTON. **EJA e trabalho**. Brasileiro: *Viviografia*, 2021.

LITERÁRIA DANIELE. **Sonhos e metas de vida**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021.

PAIXÃO. **Eu sou de outro tempo**. Da terra: *Viviografia*, 2021.

PERSEVERANTE CLÁUDIO. **PerseverEJA**. Brasileiro: *Viviografia*, 2021.

PREFACIADOR DEJEAN. **EJA, a esperança de quem não tinha mais esperança**. Do mundo: *Viviografia*, 2021.

SENHOR MAURO. **Minha voz é canto**. Carioca: *Viviografia*, 2021.

SEU JORGE. **Não sou velho para aprender**. Nordeste: *Viviografia*, 2016.

SORRIDENTE RAPHAEL. **Estudar é bom**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021.

TÍMIDA IVONETE. **Professor merece respeito e afeto**. Gonçalves: *Viviografia*, 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMPARO, Flávia V. da Silva do. Por que ler e como ler: eis a questão. **Interletras** (Dourados), v. 3, p. 1-14, 2013.

ANDRADE, Eliane. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma L. (orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **Velhos Amigos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

BRAGANÇA, Inês F. S. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

BRAGANÇA, Inês. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Câmara do Deputados. Projeto de Lei nº 8035, de 20 dez. 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, 2010. Disponível em: <http://camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB). Ministério da Educação. Distrito Federal: 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CEB n. 11/2000**. CNE, Brasília: 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Congresso Nacional, Brasília, 05 out. 1988, p. 1 (anexo). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federativa e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Congresso Nacional, Brasília, 13 set. 1996, p. 18.109. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de jan. de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do Ensino Primário; Organiza o Departamento Nacional de Ensino; Reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 07 abr. 1915. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2016.782-A-1925 Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, 10 jan. 2001, p.1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 16 out. 1996b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera M.; SCAVINO, Susana B.; MARANDINO, Martha; MACIEL, Andréa G. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários Escritos**, Ed. Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 1995.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington-DC, USA, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul.1990.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. *In*: PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo (org.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 92-101.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Adaptação para língua portuguesa Assunção Flores/Elodie. Martins. Portugal: Porto Editora, LDA, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada** / Christine Delory-Momberger. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

ESCOBAR, Floriano. A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba - SP. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: Alexandre, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

FONTOURA, Helena Amaral da. Escrita de si como processo (auto)formativo docente: uma experiência de oficina de produção coletiva. SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO, 12, 2019, São Gonçalo, RJ. **Anais[...]** São Gonçalo, RJ: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, 2019. p. 262-276.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. C.; BENITE, Claudio R. M.; PEREIRA, Viviane S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. 30a. **Anais do 30º Encontro Nacional da ANPED**. Caxambu: Espaço Livre, 2007. p. 1-11.

GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. O que é que o contador tem? *In: uma história e uma história e uma história: contos dos contos da tradição oral*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi IV, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, n.14, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, ago. 2006.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 04 abr. 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso. 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da Histórias de Vida)

JOSSO, Marie Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JULIÃO, Elionaldo F.; BEIRAL, Hellen J.; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.11, n.19, p. 40-57, jan./jun. 2017.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3 reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, Coleção Linguagem e letramento em foco, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

MC DONALD, Lee M. **The Formation of the Christian Biblical Canon**. 2ª ed. Peabody, MA: Hendrickson, 1996.

MELO, Fábio de. **Quem me roubou de mim**. Planeta do Brasil: Rio de Janeiro, 2013.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAES, Vinícius de. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1974.

NOVO, Laís L. S. Resgate das memórias dos sujeitos da EJA através da leitura de escritores do cânone literário. 2017. 240f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In: SOUZA, E. C de & ABRAHÃO, M.H.M.B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 204-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais Auto-Bio-Gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PICONEZ, Stela C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

PINHEIRO, Laís L. S. N. Os Alunos da EJA como Referências *Viviográficas*: Narrativas, Memórias e Literatura. 14ª Reunião Regional Sudeste da ANPEd - Direito à Vida, Direito à Educação em tempos de pandemia, 2020, Rio de Janeiro. **Anais da ANPEd- 14a Reunião da ANPEd Sudeste**, 2020a.

PINHEIRO, Laís L. S. N. Os alunos da EJA enquanto Referências *Viviográficas*: Relatos de uma Docente sobre as Narrativas de Memórias Discentes que brotam do Literário. *In: Giseli Barreto da Cruz; Carmen Teresa Gabriel; Mônica Vasconcellos; Patrícia Bastos de Azevedo. (Org.). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1ªed.Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020b, v. 1, p. 3286-3293.

PINHEIRO, Laís L. S. N. *Viviografia e Referências Viviográficas* na EJA por meio de Narrativas de Memórias e Letramento Literário. *In: Graziela Ninck Dias Menezes; Joana*

Maria Leôncio Nunez. (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: Docência em Contextos de Diversidade**. 1ªed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021, v. 2, p. 982-993.

RIBAS, Maria Cristina. Olhares de intacta retina: exercício-do-ver-profundo e a intermedialidade. *In*: Maria Cristina Ribas; Sergio da Fonseca Amaral (Org.). **Interconexões: mídias, saberes e linguagens**. Rio de Janeiro: Série E-books ABRALIC, 2018, p. 227-242.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RIO DE JANEIRO. SEMED. Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo. **Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://acedhe.files.wordpress.com/2011/08/regimento-escolar-do-munic3adpio-de-sc3a3o-gonc3a7alo.pdf> Acesso em: 13 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. SEMED. Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo. **Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133492137/dom-qsd-rj-15-12-2016-pg-14> Acesso em: 13 abr. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Magma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SIMSON, Olga. R. de M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Helina Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Renata J.; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, São Paulo, p. 101-107, agost. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em: 13 abr. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 11-47, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos 2013/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em: 13 set. 2020.

ZAPPONE, Mirian H.Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 14, p. 11-22, dez. 2008.

GLOSSÁRIO VIVIOGRÁFICO³⁹

A

Alunos-passarinhos da EJA → Alunos que enCantam e voam alto. A maioria dos alunos da EJA aprendeu a voar no susto, caindo ou sendo empurrado do ninho, mas, com isso, adquiriu experiência de vida. São esses estudantes que cantam essa pesquisa *viviográfica*. A referência emergiu de dois versos de Manoel de Barros: “Queria que a minha voz tivesse um formato de canto” do poema *O apanhador de desperdícios* e “A voz de um passarinho me recita” em *Concerto a céu aberto para solos de ave*. A partir desses versos, associamos a voz da EJA como cantos de experiência de vida e formação e entendemos a importância da saída do centro por parte do poeta/autor/ [pesquisador] que conta com colaboradores que recitam a narrativa da pesquisa enquanto referências viviográficas.

Autodizeres → Dizeres, discursos, pensamentos direcionados a si mesmo em profundo processo de reflexão.

B

Biotônico “FONTOURA” → Aproximação tanto nominal quanto funcional em termos benéficos entre o Biotônico Fontoura, um famoso suplemento mineral que ajuda a suprir carências nutricionais, e a teórica Helena Fontoura. Analogamente, defendemos, aqui, que a Helena é um verdadeiro biotônico e que suas contribuições são altamente eficazes no tratamento de algumas anemias acadêmicas, colaborando para dar aquele famoso levante, uma potência a mais.

Assim sendo, o Biotônico FONTOURA é entendido como a potência dos estudos de Helena Amaral da Fontoura, reconhecida no campo das pesquisas por seu sobrenome que, coincidentemente/providencialmente, é Fontoura. De maneira similar ao comparativo utilizado, a teórica e seus estudos corroboram para complementar algo, dar energia, fortificar. Seus benefícios são comprovados, com indicação para crianças, adultos e idosos. Além do

³⁹ Importa informar que a ideia da elaboração desse glossário *viviográfico* partiu da professora doutora Maria Cristina Ribas, um dos membros da banca de defesa dessa tese de Doutorado. A sugestão foi abraçada pela pesquisadora para maior inteligibilidade desse estudo que conta com jogos de palavras e neologismos.

mais, costumam dizer que seus efeitos são permanentes e visíveis ao longo da vida, o que mais uma vez de maneira análoga comparamos ao peso acadêmico que confere, resultante em uma grande bagagem de conhecimento.

Reconhecemos o “uso” do Biotônico “FONTOURA” quando os ensinamentos de Helena Fontoura são difundidos em doses homeopáticas diluídas em vários pensamentos e contribuições que tecem, nutrem e fortalecem um estudo, uma pesquisa, a formação humana.

C

Círculo viviográfico ➔ Roda de conversa e de leituras de vida e de textos verbais e não verbais. Possibilidade de fruição ética e literária, por meio de narrativas orais e da *Viviossonografia*.

Coesia da vida ➔ Jogo de palavras associado à poesia da vida, referendado como “coesia” no sentido de dar conta do ordinário da vida, a partir da palavra “coisa” tão genérica e representativa ao mesmo tempo.

Crônicas da vida interior ➔ Histórias de vida, de memórias, fragmentos do cotidiano.

D

DespEJA na EJA ➔ Jogo de palavras de tom irônico representando o caso de alunos que são praticamente despejados na modalidade EJA por vários motivos, como se a solução fosse “jogá-los” na EJA. São alunos que migram do Ensino Regular diurno para a EJA noturna seja por indisciplina, repetência, problemas de relacionamento discente e docente, casos de medidas socioeducativas ou simplesmente por finalidade de concluir os estudos mais rápido devido ao sistema semestral de conclusão da EJA. Essa visão de depósito de alunos colabora ainda mais para o senso de desvalorização da EJA.

Pensar essa realidade nos leva a questões políticas e nos faz refletir acerca do que se pretende com esse DespEJA na EJA. Talvez seja uma manutenção legal do calendário e uma “limpeza” no Ensino Regular para fins de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de uma prática que poderia ser facilmente “justificada” pelo fato de a EJA já ser caracterizada por heterogênea e multietária. A leitura de Goffman (1982) pode

também nos ajudar a refletir sobre essas questões, ao passo que revela a produção de estigmas que, de certa forma, podem provocar aceitação por parte desses jovens.

Diário Vivigráfico → Dispositivo metodológico inspirado no diário de itinerância de Barbier (2002) reformulado e adaptado para pesquisa *Vivigráfica*, como parte fundante e fundamental de seu período de gestação. Um traço marcante é o expressar de comentários e ideias aleatórias, imaginação, função poética e criadora, além da escolha por alguns caminhos não-científicos (no sentido tradicional do termo científico), sem deixar de considerar o espírito crítico e a presença de humor. O “Diário *Vivigráfico*” é um grupo no *WhatsApp* criado pelo pesquisador(a) só com ele(a) mesmo(a) alimentado por áudios *epifânicos*, ideias, imagens, *autodizeres*, fotografias, vídeos, anotações, textos teóricos, músicas, fragmentos de falas capturadas de congressos, entrevistas, conversas... que se alinhavam nas tramas da pesquisa escrita, ora mais explicitamente ora nas entrelinhas.

(Dis)curso da vida → A vida enquanto discurso e em seu curso (que foge à linearidade e experimenta sobressaltos, avanços, retrocessos e episódios *epifânicos*). A narrativa é entendida como promotora em potencial do (dis)curso da vida.

E

EJAlar de memórias literárias → São narrativas de memórias de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em pleno estado de poesia. A partir do trocadilho com a palavra “exalar”, temos o EJAlar de memórias literárias. Percebemos quão literárias são as narrativas dos alunos da EJA. Muitos deles se expressam de forma poética, com tom metafórico e linguagem carregada de lirismo, além do emprego de figuras de linguagens seja para conferir beleza a uma história de superação, seja para suavizar uma memória triste ou dolorosa.

EJAntes → Neologismo criado para referendar, especificamente, os estudantes da EJA, os EJAntes.

EnCantar → Verbo de duplo sentido, indicando um sujeito que encanta e canta. Referência *aos alunos-passarinhos* e à metodologia da *Viviossonografia*. Nessa acepção verbal, o cantar também é associado ao narrar.

Enlou(crescimento) → É o enfrentamento de um momento difícil durante uma pesquisa [ou demais situações da vida], mas que gera reflexão e crescimento. Reconhecer a existência de momentos (in)ensos durante a pesquisa é um caminho para enlou(crescer)... Por vezes enlouquecemos, mas, em contrapartida, é uma maneira de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. É preciso relativizar os achados da pesquisa, a fim de não cairmos nas armadilhas de se tomar algo como absoluto, completo ou restrito. Uma pausa para enlou(crescer) serve ao propósito de reservar um tempo para refletir, analisar e até, em partes, refutar e/ou ressignificar a própria pesquisa, gerando uma espécie de elou(crescimento).

F

Fios e (desa)Fios → É o tecer de uma pesquisa narrativa. O tecer de fios e (desa)fios e quem sabe desa(ta)fios, intencionando o nascer de uma filigrana de narrativas. Assim, reconhecemos tanto os fios metaforizados de diferentes cores, formatos e tamanhos que costumam a escrita narrativa com histórias e memórias, quanto os desafios enfrentados durante o caminho. É uma forma de concretizar, sob a forma escrita, uma percepção inerente a todo o processo de pesquisa, ou seja, a noção e o reconhecimento de que nem tudo sai como o planejado e o enfrentamento de desafios entre os fios que tecem a pesquisa como um todo e que também bordam as tramas e os dramas da vida real.

Florir narrativas-sementes → Narrativas que originam outras narrativas.

Fontourear → Ato ou efeito de se alcançar a objetividade necessária. É mais um neologismo do tipo verbal criado a partir do sobrenome da teórica Helena Fontoura que inspira objetividade, não no sentido reducionista da palavra, mas no caminho do direcionamento ao que realmente é essencial, sem prolixidade. Destaca-se a importância de não se “florear” um texto, uma pesquisa e sim “*fontourear*”, sem deixar de florir narrativas-sementes.

H

Heteral → Sentido de autoria conjunta, que contempla a coletividade de vozes unas que se fazem múltiplas e plurissignificativas. É um neologismo que representa uma coletânea de vozes, narrativas e reflexões que remonta à ideia de autoria e, ao mesmo tempo, evolui de

autoral para heteral, no sentido de contemplar o(s) outro(s), de dar conta do plural. [Ver [poliautoral](#)]

Histórias para recordar X histórias para acordar → Jogo de palavras para promover reflexão acerca da temática das histórias de vida e memórias de pessoas, grupos e povos marginalizados, oprimidos e estereotipados. São mais do que histórias para recordar, são histórias para acordar e despertar para o que vem acontecendo [na realidade dessa pesquisa, por exemplo, com os alunos da EJA e com a própria EJA em si]. São histórias como alvorada que anunciam a primeira claridade do dia que começa, mas que também são toque de alvorada, de corneta que faz despertar não os soldados, mas o ser humano como um todo para a vida.

I

(In)conclusões caleidoscópicas → A conclusão na não-conclusão, ao reconhecermos a impossibilidade de se fechar algo. É uma espécie de início do final de um novo começo... Fragmentos narrativos imagéticos exibindo matizes de um todo, tal qual um caleidoscópio na relação entre natureza fragmentária e universal.

A junção das palavras gregas *kalos* (=belo), *eidos* (=imagem) e *scopéo* (=vejo) formam caleidoscópio que quer dizer “vejo belas imagens”, sobressaindo a importância do exercício de olhar e de ver belas imagens ainda que, por vezes, com olhos enevoados. Destacamos a relevância do reconhecimento de partes constituindo um todo, um verdadeiro mosaico de achados.

Informação-asterisco → Apontamento, observação com ressalva e/ou lembrete, informação sobre algo que poderia vir a ser apresentado em uma nota de rodapé, mas que merece um lugar no corpo do texto como uma informação-asterisco. Lembramos daquelas publicidades e propagandas que se valem do recurso do asterisco para não dizer, explicitamente, algo ou até mesmo para ludibriar o consumidor, porém o intuito no caso aqui apresentado é outro. O propósito é o de destacar alguma informação, conceito ou metodologia e realizar uma ressalva em termos pragmáticos.

(Ins)pirações literárias → São tanto inspirações a partir da literatura, quanto pirações/ “loucuras”/ “viagens” literárias. As (ins)pirações literárias podem permear uma pesquisa através de citações, neologismos ou modos outros de expressão via literatura, gerando grande

fruição e reflexão, além de promover narrativas a partir do literário e narrativas literárias em si cheias de significado, subjetividades, excentricidade e aprendizagens.

L

Lampejos epistemo-viviográficos → São *insights* de conhecimento científico e de vida. Remete a um momento *epifânico* durante o processo de uma pesquisa *viviográfica*. Compreendemos que narrativa é fenômeno, é produção que se faz no momento vivo da interação e da enunciação, não está pronta, ela emerge na ação. Assim sendo, a pesquisa é entendida como viagem, como deslocamento, visto que não está pronta, vai se constituindo no caminho e apresentando lampejos epistemo-viviográficos.

Literaturizar → Ato ou efeito de tornar literário. Literaturizar tem um quê de verdade e outro tanto de ficção, porém lidar com o literário é, de certa forma, uma expressão da verdade de cada um, é um olhar de fora para dentro e de dentro para fora.

M

Manancial semântico → Nascente, fonte, origem do significado/sentido de algo, associado à aceção da água como fluida, corrente e que pode estar transparente e cristalina como também um pouco turva, tal como certas interpretações semânticas. Entendemos que narrar é também um contar poético deslizante em meio um manancial semântico com ondas de achados que flutuam nas correntezas do dizer.

Memoriar-me → Transformação do substantivo “memorial” em verbo, em referência à ação de se escrever sobre suas próprias memórias, com ênfase à autoanálise. Assim como temos verbos ativos, passivos e reflexivos, esse, em questão, é um verbo reflexivo, cuja ação praticada pelo sujeito ocorre no próprio sujeito.

Metamemorial → Memorial que fala sobre o próprio memorial. A palavra *metalinguagem*, formada com o prefixo grego *meta*, que expressa as ideias de comunidade ou participação, mistura ou intermediação e sucessão, designa a linguagem que se debruça sobre si mesma. Por extensão, diz-se também: metadiscurso, metaliteratura, metapoema, metanarrativa (e, no caso aqui exposto, metamemorial). Em seu estudo sobre as funções da

linguagem, Roman Jakobson (1974) considera função metalinguística quando a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma. Tal função reenvia o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos. A gramática, por exemplo, é um discurso essencialmente metalinguístico porque se trata do código explicando o próprio código.

Metafloreio → Palavra criada a partir da noção de “florear” textos e escritas no famoso sentido de “falar, falar e não dizer nada”, tentativa de “ornamentar” demais o texto e torná-lo prolixo e de difícil entendimento. O metafloreio é quando se critica esse tipo de escrita por meio dessa mesma escrita “floreada”, verborrágica, redundante. Ao invés do florear, defendemos o fontourear que é direcionado à objetividade, não no sentido reducionista da palavra, mas no caminho do direcionamento ao que realmente é essencial, sem ornamentos verborrágicos desnecessários e sem deixar de florir narrativas-ementes.

Momentos (in)tensos → São episódios e acontecimentos de tensão, mas também de grande intensidade. Enfrentamos, cotidianamente, na escola e na vida como um todo, momentos (in)tensos, inesperados e que fogem ao planejado e com uma pesquisa não seria diferente. Aceitar os imprevistos, as limitações e as incompletudes, buscando alternativas, adaptações e caminhos viáveis, é entender a intensidade e a complexidade vital da pesquisa encarnada.

P

PaLARVAS → São palavras que se tornam borboletas, que se metamorfoseiam e voam para outros discursos e escritas através de sua essência.

Partilhas X Cartilhas → Jogo de palavras para provocar reflexão entre pesquisa-formação (JOSSO, 2010) que se fundamenta em momentos de partilhas, trocas e coletividade e pesquisa-burocrática, pautada na ciência tradicional, que busca seguir cartilhas herméticas e prescritivas.

PerseverEJAr → Postura e atitude de perseverança inerentes a alunos da EJA. Esse neologismo foi criado inspirado em uma referência vivigráfica da EJA, o Senhor Cláudio, que durante uma atividade ao se referir a uma palavra que definia sua vida, mesmo de muletas e com certa dificuldade para se locomover, faz questão de se levantar e ir até o quadro para escrever sua palavra que, segundo ele, expressa perfeitamente a sua vida. Após escrever a

palavra “perseverança”, narra sua história e conta que foi enganado pelos médicos e que nunca mais voltaria a andar, mas que não se deu por vencido e, hoje em dia, vai e volta andando para realizar o sonho de terminar os estudos.

O sentido da palavra escolhida extrapolou o âmbito pessoal e abrangeu um significado associativo aos estudantes da modalidade EJA de forma ampla. A palavra “perseverança” representa bem os alunos da EJA que persistem e não desistem dos estudos, mesmo ante dificuldades das mais variadas. Eles perseveram para conquistar seus objetivos e sonhos. Assim sendo, veio como inspiração pensar na construção de uma palavra que unisse essas ideias e, ao lembrar do *Esperançar* freireano e da perseverança do aluno Cláudio, eis que emerge o perseverançar EJAnte, ou melhor, o perseverEJAr.

Pesquisa-burocrática ➔ É o contrário de uma pesquisa de vida e formação (JOSSO, 2010). Uma pesquisa-burocrática é pautada na ciência tradicional que segue parâmetros e regras determinadas e determinantes, apresentando pouco ou nenhum espaço para liberdade narrativa, expressiva e coletiva. Tem por foco principal comprovar hipóteses, levantar resultados estatísticos e/ou, meramente, o desejo de o/a pesquisador/a conseguir um diploma e uma titularidade.

Poliautoral ➔ Pesquisa não apenas de coautoria ou coparticipação, mas no sentido de polifonia das vozes que constroem, compõem e edificam o estudo de forma dialógica e de acordo com as bases da própria pesquisa. [Heteral e Poliautoral são similares, porém este volta-se mais para a ideia de vários autores e aquele no sentido de dar visibilidade ao outro no processo de autoria, em que o outro pode ser você mesmo também].

Prefácio Vivigráfico autoexemplificativo ➔ Preâmbulo de uma pesquisa escrito por uma referência vivigráfica. É autoexemplificativo no sentido de apresentar a pesquisa já sendo a pesquisa em si, uma referência vivigráfica que narra suas memórias e história de vida, gerando reflexão e ensinamento coletivo.

Q

Quarar ideias ➔ Iluminar noções e contextos. Importante fase da pesquisa para levantamento e clarificação de ideias.

V

VEJA a EJA → Jogo de palavras construído no intuito de conferir maior visibilidade à EJA. É necessário que se veja a EJA, que a enxerguemos e que seja dada maior atenção às reais necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino da Educação Básica. [Ver [SEJA a EJA](#)].

Viviografia → Conceito insurgente na defesa da importância da autoria discente, por meio das narrativas orais e escritas das histórias de vida e memórias dos alunos para sua formação dentro e fora do espaço escolar, com *status* de [referências viviográficas](#) e para estudos na área. A pesquisa *viviográfica* é construída e escrita junto com os alunos que são considerados a(u)tores e coautores, cujas narrativas fundamentam a pesquisa lado a lado dos teóricos renomados da área. Não se pretende dar voz aos alunos, uma vez que a voz já lhes pertence e lhes é por direito, mas sim permitir o desenvolvimento da autoria e o reconhecimento dessa contribuição enquanto material e dispositivo teórico-*viviográfico* que fundamentam pesquisas acadêmicas e que propõem mudanças de perspectivas no âmbito educacional de possibilidades de escuta dos alunos para realização de intervenções.

A *Viviografia* estabelece-se como fundamento teórico-metodológico sendo um embasamento por experiência de vida. O conceito de *Viviografia* surgiu da minha experiência enquanto professora, pesquisadora e defensora da EJA e trata justamente da temática da vida, das vivências e das experiências que guardam aprendizagens e ensinamentos coletivos. É a escrita da vida e a vida inscrita no chão da escola e valorizada. Assim sendo, indo além nessa conceituação, diferentemente das então conhecidas referências bibliográficas, temos as [referências viviográficas](#) que são um embasamento por experiência de vida, valorizando as contribuições dos alunos da EJA, por meio de suas narrativas de memórias inspiradas pelo literário.

Uma vez reconhecidos como [referenciais viviográficos](#), escolhemos como forma de representação em epígrafes e em citações um formato similar ao bibliográfico em termos estruturais, porém com algumas características próprias da *Viviografia*. [Ver [referências viviográficas](#)]. Embora, nessa pesquisa em tese, a *Viviografia* se direcione ao público da EJA, essa é uma conceituação que foi tomando forma e se expandindo, podendo abarcar outros cenários de forma abrangente e não restrito à EJA. Insurge, pois, um conceito teórico metodológico-*viviográfico* em potencial no âmbito das pesquisas (e que o transcende).

Viviossonografia ➔ Metodologia para captar as histórias de vida por meio da música, das escolhas das trilhas sonoras da vida de cada um. Segue a proposta insurgente de Viviografia. A construção da palavra criada dá conta da intenção da oficina, *vivio* (prefixo relativo à vida, vivência, Viviografia) e sonografia (referindo-se tanto ao som, à música; quanto à grafia, a escrita que resulta). Sonografia é o estudo do som através de um instrumento que representa graficamente seus componentes acústicos. Assim, a *Viviossonografia* seria a representação da vida através da música e, mais especificamente nessa pesquisa, através do (en)canto dos alunos da EJA.

[Obs: Foi considerado na elaboração da palavra o Novo Acordo Ortográfico vigente até o momento dessa escrita, o que justifica a não utilização do hífen quando o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com “r” ou “s”, neste caso, duplica-se tais consoantes. Por isso, temos: *Vivio* (prefixo terminado em vogal) e sonografia (segundo elemento iniciado com a consoante “s” = *vivioSSonografia* (duplicação da consoante “s”)].

R

Referências viviográficas ➔ Referências advindas de vivências que se tornam um embasamento por experiência de vida, a partir de narrativas de memórias discentes inspiradas pela literatura. O nascimento e a conceituação do termo “referências *viviográficas*” antecedem a constituição da Viviografia enquanto fundamento teórico-metodológico. O termo emergiu justamente da reflexão sobre pressupostos canônicos e certas postulações acadêmicas, em associativas ponderações sobre referências bibliográficas. A partir da análise lexical e semântica destas últimas, como que em uma *epifania*, veio a proposta das referências *viviográficas*, na tentativa de dar conta do que julgava carecer nas bibliográficas.

O intuito foi o de reconhecer a vida em toda sua amplitude, complexidade e parte integrante dos processos de pesquisa e, principalmente, as valorosas contribuições dos próprios a(u)tores envolvidos nesses processos. Foram os alunos da EJA que permitiram o desabrochar desse conceito insurgente. São eles a inspiração e os inspiradores do que se tornou referência *viviográfica* e, posteriormente, a Viviografia, um embasamento por experiência, a partir das narrativas de vida e formação.

No caso específico dessa pesquisa em tese, os alunos da EJA alcançam o *status* de referências *viviográficas*, ao passo que são fazedores de histórias e portadores de memórias vivas que guardam profundos ensinamentos. Os estudantes da EJA são reconhecidos como

referências *viviográficas* que ratificam e embasam a própria pesquisa, em diálogo com as referências bibliográficas.

As referências *viviográficas* são representadas em dois estilos.

1. Referências completas:

Utilizadas em citações longas (mais de três linhas) representadas fora do corpo do texto, com recuo de 4 cm e espaço simples. Esse modelo segue o padrão bibliográfico da ABNT, no entanto, na *Viviografia*, as epígrafes também se enquadram na estrutura das referências completas, com intento de conceder maior visibilidade e destaque ao autor *viviográfico*. A citação em si fora do corpo do texto segue com alinhamento justificado, fonte normal e de tamanho 12 (doze), diferente das bibliográficas que usam tamanho menor (onze), as *vivoográficas* são corporificadas no mesmo tamanho de letra do resto do texto corrido, conferindo o mesmo destaque já que são parte integrante do mesmo. Já as epígrafes são escritas em fonte itálico e de tamanho 10 (dez), com alinhamento à direita. O estilo da letra segue o padrão da escrita do texto, podendo as epígrafes assumirem outros estilos à escolha do pesquisador.

Modelo:

[...] PRIMEIRO NOME. **Tematização da narrativa.** Origem/nacionalidade: *Viviografia*, ano.

2. Referências reduzidas:

Utilizadas em citações de até três linhas, no corpo do texto, entre parênteses com nome do autor *viviográfico* (se dentro dos parênteses, em caixa alta e fora dos parênteses, sem caixa alta), seguido do ano e, para diferenciar-se das referências bibliográficas, acrescentamos a sigla *r.v.* em itálico ao final, em alusão ao termo referência *viviográfica*. Podem apresentar-se, portanto, em dois modelos, ambos acompanhando o estilo e o tamanho da fonte principal do texto, com exceção da sigla (*r.v.*) que, como já apontado, fica em itálico.

Modelo 1

[...] Primeiro nome (ano, *r.v.*)

Modelo 2

([...] PRIMEIRO NOME, ano, *r.v.*)

Não existe uma dicotomia ou relação binária entre referências bibliográficas e referências *viviográficas*. As referências *viviográficas* podem acabar se tornando referências bibliográficas e algumas referências bibliográficas já existentes podem expressar referências de vida, de experiências e memórias e, portanto, virem a ser referências *viviográficas*. A questão que se impõem é o reconhecimento da relevância de referências advindas das experiências de

vida não apenas de teóricos e autores já conceituados, mas também e principalmente das contribuições dos próprios envolvidos na pesquisa e a quem ela se direciona.

S

SEJA a EJA → Jogo de palavras que mostra que é necessário não apenas que se VEJA a EJA, mas que se SEJA EJA. É preciso olhar a EJA, entendê-la e desenvolver um processo empático de se colocar no lugar dos alunos, professores e de todos os profissionais da EJA para que, de fato, seja possível um início de mudança de perspectiva e atitudes mais concretas e condizentes com as reais necessidades desse público.

Seres desEJAntes → São estudantes da EJA que desejam reconhecimento e melhores condições de vida, são seres esperançosos. [Ver EJAntes].

APÊNDICE – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final este documento, que está em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da professora pesquisadora e a outra com você, participante colaborador.

A pesquisa **Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias discentes** da professora pesquisadora Laís Lemos Silva Novo Pinheiro (contato: laislemosnovo@hotmail.com/(21)3708-1367), sob orientação da professora doutora Helena Amaral da Fontoura (contato: helenaf@uerj.br) tem como principais objetivos refletir sobre histórias de vida e reconstrução de memórias associadas a textos literários; e investigar a autoria discente no desenvolvimento da *Viviografia* que são narrativas de vida que se transformam em ensinamento e em embasamento teórico-*viviográfico*.

A sua participação nesse estudo pode consistir em diversas atividades como participar, no horário escolar, de ações pedagógicas que têm como objetivo contribuir para a reafirmação de identidade e autoria e para o desenvolvimento da habilidade leitora enquanto prática social através de Círculos de leitura de obras literárias associadas às suas histórias de vida e memórias, além de envolvimento em oficinas abrangendo Arte e Literatura e em encontros grupais para relatar tais experiências, sem prejuízo e/ou intenção de constrangimento.

Todas as informações obtidas, bem como registros de filmagens, fotografias e áudios serão utilizados para alcançar os objetivos acima propostos e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade e utilizados, restritamente, para fins acadêmicos. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelo telefone ou *e-mails* acima citados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADORA

Eu, _____, RG _____ (órgão), CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como colaborador(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela professora pesquisadora _____ sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data: ____/____/____

Colaborador(a) da pesquisa