



## **REFERÊNCIAS VIVIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS DIRETRIZES AO LETRAMENTO**

### **VIVIOGRAPHIC REFERENCES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: FROM GUIDELINES TO LITERACY**

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O uso de referências é uma prática recorrente no campo das pesquisas por garantir maior credibilidade. No caso deste estudo em desenvolvimento, intenciona-se demonstrar as potencialidades de referências advindas de vivências, um embasamento por experiência de vida, a partir de narrativas de memórias inspiradas pela literatura em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de São Gonçalo/RJ. Através de um diálogo entre a memória da história da EJA e suas diretrizes ante avanços e impasses, e as memórias dos próprios alunos dessa modalidade de ensino, espera-se promoção de autoria discente, por meio de letramento literário. A pesquisa se desenrola pela interação das contribuições das referências bibliográficas da área, como Freire, Haddad e Di Pierro, Ecléa Bosi, Cosson entre outros, e das referências viviográficas, ou seja, os próprios atores da pesquisa, os alunos da EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); Diretrizes; Letramento literário; Narrativas de memórias; Referências Viviográficas.

#### **ABSTRACT**

The use of references is a recurring practice in the field of research as it guarantees greater credibility. In the case of this study under development, one intends to demonstrate the potential of references from experiences, grounded in life experience, from narratives of memories inspired by literature in Youth and Adult Education (EJA) classes of a public school in São Gonçalo / RJ. Through a dialogue between the memory of the history of EJA and its guidelines in the face of advances and deadlocks, and the memories of the youth and adult students, one expects to promote learner authorship, based on literary literacy. The research unfolds through the interaction of the contributions

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Formação de Professores - UERJ/FFP. São Gonçalo, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-0484>. e-mail: [laislemosnovo@hotmail.com](mailto:laislemosnovo@hotmail.com).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

of bibliographic references in the area, such as Freire, Haddad and Di Pierro, Ecléa Bosi, Cosson, among others, and of viviographic references, that is, students of EJA, the research's protagonists.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education (EJA); Guidelines; Literary Literacy; Memory narratives; *Viviographic*.

## INTRODUÇÃO

Plural do termo diretriz que é o feminino do substantivo diretor e, por conseguinte, referente a um guia, um conjunto de orientações e direções, a palavra diretrizes pressupõe instruções ou indicações para estabelecimento de um plano de ação. Diretrizes, por assim dizer, é sinônimo de caminho, direção, rumo e procedimento. Para se alcançar um objetivo, convém o estabelecimento de algumas diretrizes, entretanto, nem sempre essas garantem o resultado esperado, quando não camuflam intenções outras. O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um exemplo disso, muito embora sejam louváveis alguns avanços e conquistas que precisam ser reconhecidos após incansáveis lutas.

É nesse sentido que o presente estudo em andamento delinea seus contornos. Tem-se o intuito de percorrer um breve histórico da EJA no Brasil, a partir da reflexão crítica sobre as diretrizes com objetivo de se alcançar o desenvolvimento do letramento literário, reconhecendo os alunos dessa modalidade de ensino como autores de suas histórias tão peculiares e heterogêneas que se tornam ensinamentos coletivos. Desta forma, por meio de um trabalho que dialoga com a memória da história da EJA e com as memórias dos próprios alunos, espera-se promoção de autoria discente e status de referência viviográfica, ou seja, as contribuições dos alunos da EJA por meio de suas narrativas reconhecidas como um embasamento por experiência de vida que serve de fundamentação teórico-viviográfica e de ensinamento coletivo.

Ainda concernente às delimitações deste estudo, o foco são os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EJA que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (BRASIL, 1996) de uma escola pública de São Gonçalo (RJ). Nas linhas que seguem, objetiva-se defender o protagonismo em turmas de jovens, adultos e idosos. Para tanto, são considerados os princípios de uma pesquisa qualitativa, que entende os colaboradores como parte integrante do processo da pesquisa, a partir de uma concepção de narrativa enquanto movimento e que mobiliza processos de reflexão e construção de saberes em partilha. São estudados ainda textos e documentos acerca do histórico da EJA,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

com especial atenção às diretrizes, a fim de elucidar a proeminência de ações e práticas concretas via letramento literário.

## MEMÓRIA DA EJA

Em simetria com a proposta deste estudo em nível macro, defende-se, aqui, a relevância do passado povoado de memórias, histórias, diretrizes e fatos, que, analisados sob o tempo presente, suscita associações outras, diferentes de tempos anteriores, e que colaboram para 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 histórico das trajetórias da EJA, mas sim construir uma narrativa a partir dessa história, promovendo reflexão e direcionando o olhar a alguns acontecimentos relevantes para a temática do artigo em questão, principalmente no que tange à elucidação de avanços e retrocessos durante o percurso. Nesse sentido, considera-se que indagar acerca do passado da EJA é importante não necessariamente pelo intento de avultar a linearidade dos fatos que marcaram sua trajetória, mas sobretudo para entender o presente pelo passado e o passado pelo presente, (re)construindo e, por vezes, justificando/criticando sentidos e práticas atuais.

Embora existam lacunas e incoerências no que tange ao ensino de jovens e adultos, ainda que não em termos oficiais, pode-se dizer que o mesmo surgiu junto do protagonismo da história de invasão do Brasil pelos navegadores lusitanos. Estudos apontam que sua origem, as 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 primeiro 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 a 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 passou a garantir a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Conquanto se reconheça a relevância desse marco histórico na educação, Haddad e Di Pierro (2000) alertam que, na prática, não houve mudança significativa, pois na época só pequena parcela da população pertencente à elite econômica possuía cidadania. As aulas para adultos apresentavam caráter filantrópico,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

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. Curioso é que nessa época houve o reconhecimento da grave situação do Brasil ao apresentar elevado número de adultos analfabetos. A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000) deixam margem para uma interpretação de que essa medida atendia a 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.

Já 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, emergiu a necessidade urgente 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 e diretrizes 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. Entre as contribuições, firmou-se um compromisso de elaboração de um plano pedagógico que garantisse a 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, essas mudanças não alcançaram o êxito esperado na prática (PAIVA, 1973).

Na Era Vargas, nos anos 30 do século XX, o marco proeminente foi a criação da Constituição de 1934, com a criação 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, 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 conferindo-lhe importante papel na solução dos problemas gerados pelo desenvolvimento econômico e para suprir deficiências da rede de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

ensino primário, além de garantir instrumentos fundamentais para integração em sociedade, através da leitura e escrita e 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 maiores responsabilidades e interesse voltados às demandas educacionais e às idiossincrasias do público jovem e adulto. Todavia, esse período foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

O referido 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).

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, pois 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.

Tem-se, na década de 60, uma próspera fase da educação de adultos, caracterizada pela ascensão de diversas campanhas e movimentos de educação popular, especialmente nos anos de 1961 e 1962. Período 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. Surgiram diversos movimentos sociais e iniciativas educacionais e de luta que se identificaram com os ideais defendidos por Freire. Contudo, com o golpe militar de 1964, o campo da educação de jovens e adultos foi o mais prejudicado, pois 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.

Porém, 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. 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 era mais uma instrução escolar, com fins a instrumentalizar o aluno a decodificar letras e números, sem comprometimento com sua formação e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

desenvolvimento político-social. Assim, o índice de analfabetismo no país continuou exorbitante, com apenas alguns diplomados que permaneciam atuando como mão de obra pouco qualificada.

Extinto em 1985, o MOBRAL, contudo, permaneceu 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. Com o fim do regime ditatorial, várias frentes de cunho social organizadas pela população se fortaleceram, 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. Entretanto, 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, com uma implantação de forma genérica, que tentava abarcar todos os níveis da educação, quando na verdade não alcançava nenhum deles de forma plena.

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. O Estado só se comprometeria com a manutenção da gratuidade e não mais com a obrigação da oferta do ensino. Logo, o ensino de adultos sofreu severas consequências em nível pedagógico e econômico, como falta de incentivo, extinção de programas e falta de verba pública.

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 marco importante do ano refere-se à vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996.

Embora a relevância da LDB no campo da EJA seja reconhecida, 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



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

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, sendo oficializada como modalidade de ensino da EB e incluída nos programas governamentais. No entanto, sabe-se 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. Percebe-se 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 EB, mas como educação necessária para toda vida, além de aumento da expectativa da formação do discente adulto.

Já o século XXI protagonizou um quadro alarmante de analfabetismo no que se refere à educação de adultos, contrariando a observância de avanços alcançados no final dos anos 90, no âmbito da teoria. Os graus de letramento, conforme concepções de Angela Kleiman e Magda Soares, começaram a ser analisados. Dessa forma, a fim de melhorar o cenário educacional no Brasil, foi aprovado, em maio do ano 2000, 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. Percebe-se, assim, um maior direcionamento às particularidades do aluno jovem e adulto.

No ano 2000, foi aprovado também o Plano Nacional de Educação (PNE) que favoreceu não só a EJA, mas todos os níveis de ensino da Educação Básica. O objetivo era sanar problemas educacionais que comprometiam o desenvolvimento da educação, entre os quais, os elevados índices de analfabetismo no campo da EJA, assunto considerado no capítulo destinado à EJA e composto por 26 metas. Nesse âmbito, procurou-se, por meio do PNE, garantir o Ensino Fundamental público gratuito e aumentar a oferta de vagas para a EJA no Ensino Médio.

O PNE entrou em vigência em janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172, porém sofreu entraves de ordem financeira e administrativa quanto aos recursos destinados à educação pública e à plena implementação do Plano, devido a barreiras impostas pelo governo FHC (1995-2002). Segundo Saviani (2008), o governo FHC escolheu a lógica da "racionalidade financeira" em detrimento do compromisso educacional. Já no governo do



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o PNE obteve maior atenção direcionada à EJA em vista do governo anterior, como destaca Di Pierro (2010). Todavia, 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.

Baseado em dados do 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 a partir de 2007 o FUNDEB foi incorporado aos orçamentos financeiros do PNE. Observou-se 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 buscas fossem realizadas 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 no Brasil, em Belém (PA) e foi organizada pela UNESCO, configurando-se como um evento destinado exclusivamente à educação de adultos, oportunizando o debate de questões específicas a esse público e garantindo unidade entre os países brasileiros, com ações direcionadas à EJA. Em contrapartida, a CONAE, realizada em Brasília, abarcou todos os níveis de ensino da educação brasileira, sem muita importância conferida à modalidade de jovens e adultos. Dentre as discussões da CONAE, porém, obteve-se 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). Esse Plano, no que diz respeito à EJA, prioriza a erradicação do analfabetismo, intenciona aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas e a qualificação profissional deste alunado. Contudo, os resultados obtidos com o PNE em vigor demonstram que o Brasil permanece, em pleno século XXI, com elevado índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta. Atualmente, 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). Observa-se 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).





A EJA dos tempos atuais anseia ser valorizada em toda sua heterogeneidade e potencial, a partir de abordagens educacionais direcionadas às práticas sociais. Compreender a educação como formação humana implica ir contra a homogeneização de percursos como maneira de promover o sucesso escolar.

## **DAS DIRETRIZES AO LETRAMENTO LITERÁRIO: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS E VIVIOGRAFIA**

Em conformidade com o supracitado, desponta como relevante o entendimento de que a realidade atual da EJA nada mais é do que um presente que traz à tona as marcas do passado, demonstrando avanços e retrocessos e a distância entre o proclamado em lei e o realizado. Tal constatação interfere na atual conjuntura da EJA, portanto, este estudo busca entender esse contexto histórico macro com atenção às diretrizes, a fim de ir contra a consolidação de um ensino homogêneo, valorizando as experiências, memórias e histórias de vida dos alunos através de estratégias de letramento literário. Não reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos da EJA avoluma as desigualdades educacionais e propaga processos de marginalização nesta modalidade de ensino que há muito vêm sendo perpetuados.

Em 2016, foram celebrados 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, comemora-se 20 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Nesse transcurso, também são percebidos avanços e impasses da política de educação implementada no Brasil. Segundo Julião et. al. (2017),

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, construída, segundo Ventura (2011), sob a predominância de políticas frágeis do ponto de vista institucional, e aligeiradas, da perspectiva de qualidade do processo educacional. (p. 41-42)

Os autores destacam que, com a LDB, a EJA passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, possibilitando, diferente da condição anterior, superar a concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização. Pressupõe-se e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta e garantia de direito. Para Julião et. al. (2017), pensar uma identidade para a



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

EJA remonta a uma escola que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos com atenção às suas particularidades. Assim, a LDB configura-se como importante marco legal para o início de uma percepção escolar diferenciada para esses sujeitos tão diversos e com histórias de vida desconsideradas pelos direitos já previstos na Constituição.

Todavia, entende-se que o perfil discente da EJA vai muito além do que preconiza a LDB 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, norteando 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, equalizadora e 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, 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 na escola ambiente para o desenvolvimento de habilidades e acesso ao conhecimento que lhe permitirá atuar em sociedade de forma consciente de seus direitos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

e deveres.

Acredita-se que por meio de estratégias de letramento literário seja possível caminhar em direção a esses objetivos, a partir de ações pedagógicas em turmas da EJA que considerem as narrativas de memórias e as experiências desses alunos inspiradas pela literatura e que, quando compartilhadas, tornam-se ensinamentos coletivos. Para tanto, faz-se de extrema importância considerar os processos formativos, conhecimentos de mundo e as experiências que os alunos da EJA carregam consigo.

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, com construção literária de sentido, garantindo o contato do leitor com a obra através de prática social e que se utiliza dos diferentes domínios da vida (COSSON, 2014). Mollica e Leal (2009) acentuam a necessidade de práticas educacionais pelo viés do letramento para turmas da EJA, devido ao fato de esta modalidade de ensino ser recebedora de sujeitos que ora estão na condição de discente nas salas de aula, ora estão ativamente inseridos em várias atividades na sociedade. Ferreira (2008, p. 72) alerta que “tal qual o letramento, a EJA, como campo epistemológico, é também “marginalizada” e secundarizada”. Ela apresenta argumentos para justificar práticas educacionais contextualizadas na EJA para não perpetuar preconceitos e discriminações em grupos já socialmente diminuídos.

Considerar o trabalho com o literário é uma forma de se alcançar sintonia entre os saberes formais e informais, através de práticas educativas que valorizem as histórias de vida dos alunos da EJA, com reconstrução de memórias a partir da leitura de textos literários que versam sobre temáticas de vivências, ensinamentos e experiências. Candido (1995) adverte que 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.

Para tanto, o desenvolvimento prático do letramento literário vem sendo realizado em turmas do 9º ano da EJA de uma escola pública de São Gonçalo-RJ através da metodologia de Círculos de leitura (COSSON, 2014) e oficinas artístico-literárias, visando promoção de autoria discente por meio da narrativa de memórias. São elaboradas atividades de sensibilização ao tema, com músicas, dinâmicas em grupo e análise de imagens impulsionadas por algumas perguntas geradoras. Em seguida, a leitura coletiva do texto literário inspira relações entre o lido e o vivido, uma vez que são selecionados textos curtos, devido ao tempo disponível de hora-aula, como poemas, contos e crônicas de temáticas memorialísticas. Alguns exemplos de textos trabalhados são “Coisas lembradas”, de Carlos Drummond de Andrade; “O espelho”, de Machado de Assis; “Primavera”, de Cecília Meireles; “A casa materna”, de Vinícius de Moraes; “Feliz



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

Aniversário”, de Clarice Lispector; “O apanhador de desperdícios” de Manoel de Barros, entre outros.

Com o intuito de aproximar a realidade dos alunos e as aprendizagens oriundas das leituras são realizadas oficinas artístico-literárias de “contação de histórias” (partilhas em rodas de conversa), “museu de pessoas” (lembranças, objetos, recordações e pessoas que guardam saudade e história), “elaboração de cartas e cápsula do tempo” (escritas de cartas auto endereçadas encapsuladas e lidas somente ao final do semestre, revelando escritas de si e para si), entre outras, expandindo sentidos e inspirando o fruir de narrativas orais e escritas, desenvolvendo, assim, métodos de pesquisa narrativa (CONNELY; CLANDININ, 1990; NÓVOA, 1995). Tais narrativas guardam importantes ensinamentos e geram grandes aprendizagens para a vida, daí a relevância da escuta ativa em sala de aula, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. (FREIRE, 1996, p. 71).

Assim, as memórias narram as histórias de formação e atingem status de referência viviográfica, representando processos autorais. Os alunos da EJA são fazedores de histórias e portadores de memórias vivas que guardam profundos ensinamentos pautados na experiência. Dessa maneira, através do desenvolvimento do letramento literário, são alcançadas práticas sociais decorrentes da leitura do texto, da leitura da vida e do envolvimento nas oficinas. As narrativas que emergem são analisadas por meio da metodologia de Tematização (FONTOURA, 2011) que consiste em apreender núcleos de sentidos nos relatos dos participantes e associá-los com o referencial teórico, promovendo reflexividade e direcionamento para temas relevantes a partir da realidade de quem fala/escreve.

Como bem sugerido nas palavras de Freire (1996), a pesquisa que vem sendo desenvolvida e relatada aqui é construída e escrita junto com os alunos que assumem papel de autores e coautores, experimentando fortalecimento de identidade e autoestima, por meio da autoria e da autonomia “que é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35). As narrativas discentes fundamentam a pesquisa lado a lado dos teóricos renomados da área, assim, os alunos da EJA assumem papel de referências viviográficas em diálogo com as referências bibliográficas. Não se pretende dar voz aos alunos, uma vez que a voz já lhes pertence e por direito, mas facilitar o desenvolvimento da autoria e o reconhecimento dessa contribuição enquanto material e dispositivo teórico-viviográfico que fundamenta pesquisas acadêmicas e que propõe mudanças de perspectivas no âmbito educacional de possibilidades de escuta dos alunos para realização de intervenções.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

O conceito de viviografia emergiu da minha experiência enquanto professora, pesquisadora e defensora da EJA e trata justamente da temática da vida, das experiências e vivências. Diferentemente das então conhecidas referências bibliográficas, há 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. Ninguém melhor do que quem está na EJA para falar da EJA e propor reflexões e melhorias ante a própria realidade vivenciada.

O trabalho com as memórias desponta como estratégia de ensino adequada à modalidade EJA, em consonância com as diretrizes e como facilitadora da aprendizagem, tanto a de conteúdos mais sistemáticos quanto a de conhecimento de mundo. Freire (1996, p. 16) já dizia que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, sobretudo os das classes populares, respeitando saberes socialmente construídos na prática comunitária e também discutindo a razão de ser desses saberes em sua relação com o ensino dos conteúdos, logo, em total sintonia com as prerrogativas da prática de letramento.

Os alunos da EJA transbordam as mais diversas histórias de vida e, na maioria das vezes, são exatamente essas histórias tão peculiares a causa do abandono ou descontinuidade dos estudos. Ao retornarem aos bancos escolares, voltam cheios de sonhos, expectativas e esperança, mas também repletos de histórias pelas quais passaram e os fizeram chegar onde chegaram e procurar nos estudos novos horizontes, percebendo pontos de convergência entre suas histórias e as dos colegas. A memória atende uma função social e o que parece ser individual passa a fazer parte do coletivo (BOSI, 1994).

Durante a intervenção prática em sala de aula, percebeu-se que, tal como afirma Bosi (1994), a recriação do passado feita por pessoas simples, testemunhas vivas da história, é diferente da versão oficial que se lê nos livros, é um coro comovente e afetivo. Através da memória dos leitores, o entendimento e a aproximação com a história do livro se tornam mais próximos. Relembrar em conjunto é um ato de reconstrução da memória de maneira compartilhada, construindo laços de relacionamento entre os indivíduos, com uma bagagem cultural comum. Simson (2003, p. 15-16) colabora ao dizer que não lembramos de tudo o que aconteceu ou que nos foi ensinado ao longo da vida, concordando com a ideia de que “cultura é memória” estão imbricadas, “(...) pois é a cultura de uma sociedade que fornece os filtros através dos quais os indivíduos que nela vivem podem exercer o seu poder de seleção”, escolhendo o que será descartado e o que será guardado pela memória, porque “poderá servir como experiência válida ou informação importante para decisões futuras”.

O mesmo pensamento, serve de reflexão para com o próprio histórico da EJA,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

conforme já visto. Já no espaço da sala de aula, entende-se que propiciar momentos em que os alunos, principalmente os jovens e adultos, possam narrar suas histórias de vida revisitando suas memórias, além de excelente exercício para estimular a oralidade e a escrita é essencialmente social e altamente produtivo. Os alunos passam a se conhecer melhor, a entender o outro e ainda a compreender e se identificar com os textos lidos. Resgatar memórias e compartilhá-las com os outros é narrar experiências e proporcionar reflexão tanto a quem narra quanto a quem escuta. Bosi (1994) fala sobre a memória como função social e um equilíbrio entre presente e passado, interferindo diretamente na construção da identidade do sujeito, surgindo uma relação orgânica entre memórias e identidade em um processo dinâmico com repercussão de novos sentidos e significados e, por conseguinte, gerando reflexão, autoria, ensinamento e condição de referência viviográfica.

Julião et. al. (2017) relembram que a promulgação da LDB e seus desdobramentos consolidaram o estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que assume a educação como direito social e subjetivo, extensivo a todos, independente de qualquer condição, e preconiza o papel da educação na vida dos sujeitos, afirmando que deverá visar ao desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Acredita-se, então, que uma das formas do aluno da EJA se perceber enquanto cidadão no mundo e se sentir valorizado no contexto educacional, combatendo um ensino homogêneo, seja através de suas narrativas de histórias de vida e experiências. Promover narrativas de memórias em turmas da EJA a partir das histórias dos livros constitui uma forma de favorecer o letramento literário, contribuindo para a formação plena do aluno e para atuação em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, pois, que mesmo reconhecidos alguns avanços no âmbito da EJA com importantes normativas e diretrizes no sentido holístico da palavra, como visto nas linhas introdutórias deste artigo e na sua sessão destinada ao breve histórico da EJA, ainda assim são visíveis os retrocessos, as incoerências e a carência de ação e prática. Por isso, defende-se aqui a relevância da reflexão crítica sobre a memória da EJA com vias a promover entendimento e melhor direcionamento a abordagens educacionais voltadas às práticas sociais, por meio do letramento literário.

Embora essa pesquisa que surgiu da realidade docente em sala de aula ainda esteja em andamento e, portanto, sem resultados conclusos, importa adiantar que, por meio de algumas ações pedagógicas, já são aparentes mudanças de comportamento tanto



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

da professora quanto dos alunos diante de si e do outro. A docente passa a ter um olhar diferenciado de pesquisadora, entendendo, pragmaticamente, a relevância das contribuições não só de teóricos canônicos, livros renomados e diretrizes, mas também dos próprios envolvidos no processo de pesquisa, parte integrante e essencial, no caso, os alunos da EJA. Os alunos experimentam fortalecimento da identidade e autoestima, além de fruição ética e estética e sentimento de autoria com contribuições e ensinamentos a partir de suas histórias de vida, suas experiências, seus conhecimentos de mundo.

Entre outras contribuições, este estudo permitiu a reflexão acerca das potencialidades de referências advindas de vivências, a partir de narrativas de memórias inspiradas pela literatura em turmas da EJA. Reflexão que permite um olhar um pouco mais direcionado às realidades desse público, promovendo uma aprendizagem mais significativa e mais de acordo com as diretrizes para a EJA. Foram alcançados ainda avanços quanto à proficiência oral e leitora, além de melhorias no que se refere à interpretação de textos.

Por fim, vale lembrar que o trabalho com a memória desponta tanto no que diz respeito à história da EJA em si, quanto no que se refere às vivências e experiências dos alunos da EJA por meio de suas narrativas. Tais narrativas apresentam-se não apenas como resultados, mas também como fundamento teórico-viviográfico para justificar e embasar a própria pesquisa, sendo utilizadas em citações, epígrafes e referências e não apenas figurando na parte destinada às aplicações pedagógicas e aos resultados. Os alunos não são objetos da pesquisa, eles são atores e autores.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, E. Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- BRASIL. Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996
- 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
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: Vários Escritos, Ed. Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 1995.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

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

COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010

FERREIRA, I. da S. B. A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos. Revista REVEJA (vol. 2, nº 1 - abril de 2008)

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. In: Revista Brasileira de Educação, mai-ago, n.14, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000

JULIÃO, E. F. et al. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. Unisul, Poiésis, v.11, n.19, p. 40-57, 2017

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995

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

SAVIANI, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58181

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

*Recebido em 5 de março de 2021*

*Aceito em 20 de agosto de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.