



A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE ALUNOS DE EJA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alessandra Rodrigues de Almeida

alessandraalmeida628@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas

Eliete Aparecida de Godoy

elieteap.godoy@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO: Este relato aborda a experiência da produção de narrativas autobiográficas por alunos na Educação de Jovens e Adultos como prática pedagógica adotada por uma rede de ensino. Para favorecer o pertencimento e a valorização da experiência dos alunos no contexto escolar, buscou-se ampliar a (re)significação da relação com a escola e as aprendizagens dos estudantes envolvidos. Descreve-se qualitativamente a organização de dois livros autobiográficos como produto de uma reorganização de práticas pedagógicas para EJA. Os resultados revelaram que a escrita de narrativas autobiográficas pelos estudantes como prática pedagógica contribui para o trabalho com a Língua Portuguesa e a importância da produção dos livros como ação voltada à permanência do jovem e do adulto na escola. Além disso, corroboraram com a orientação de que a educação-formação é um processo permanente que se realiza a partir das relações, acontecimentos, experiências e contextos que acompanham a vida de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; narrativas autobiográficas; prática de ensino.

ADULT SCHOOL STUDENTS' AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE AS PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This report discusses the students' production experience of autobiographical narratives in Youth and Adult Education (EJA) as a pedagogical practice adopted by a municipal network of education. To foster belonging and appreciation of students' experience in school context, we sought to expand the resignification of the relationship between school and the learning process of students involved. It describes qualitatively the organization of production of two autobiographical books as the product of a reorganization of teaching practices for adult education. Results revealed that the writing of autobiographical narratives by students as a pedagogical practice contributes to the work with the Portuguese language and the importance of the production of books as action focused on the permanence of the young and adult at school. Moreover, they corroborated the guidance that education-training is an ongoing process that takes place from the relationships, events, experiences and contexts that accompany the life of each.

KEYWORDS: Adult School; autobiographical narratives; teaching practice.

Introdução

A visão contemporânea de escola ainda está imersa em um conflito quanto ao seu papel como instituição social. O contexto escolar é permeado por múltiplas culturas a partir de diferentes saberes e experiências, que nem sempre dão sentido ao ato de educar em uma perspectiva que supere a mera transmissão de conhecimento, até mesmo que considere o projeto educativo como possibilidade de humanização do humano, como defendeu Paulo Freire.

O desafio representado por tal conflito está comumente presente nas estruturas escolares. Os currículos e as práticas são orientados para uma forçada homogeneização dos alunos, principalmente, mesmo que de forma inconsciente mantenha-se um modelo de cultura dominante, desconsiderando as diferenças identitárias marcadas pela classe social dos envolvidos no processo educativo, pelo pertencimento étnico, de gênero, entre outros. No entanto, sabemos que a escolarização pode contribuir com o processo educativo dos sujeitos.

Nesse sentido, o grande desafio da educação formal é superar a forma restritiva com que a intencionalidade pedagógica, aliada à racionalidade técnica, define as dimensões e os saberes que serão destacados no processo educativo escolar e tal situação também é presente na educação de jovens e adultos.

No complexo contexto do ensino formal, a educação de jovens e adultos representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois se refere a uma ação educativa com um público, em sua maioria, fruto de uma exclusão perversa na sociedade e muitas vezes na própria instituição escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge de lacunas do sistema educacional regular e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, que têm em suas raízes históricas contradições demarcadas pelos diferentes contextos sociais, pelas políticas educacionais, sociais e econômicas do país.

No Brasil, segundo os dados demográficos (IBGE, 2013), a distribuição por grupos de idade do contingente de analfabetos mostra que mais da metade desses indivíduos têm idade acima de 55 anos (56%); quando, em 2002, do total de analfabetos, 45% tinham essa faixa etária. Esses resultados apontam para o progressivo envelhecimento da população analfabeta, evidenciando a crescente dificuldade de alteração desse quadro para essa parcela da população, cujos obstáculos de acesso ao

ensino tornam-se cada vez mais difíceis. Frente a essa grande dívida social que o Estado brasileiro tem com a população, entende-se como primordial garantir a educação “escolar” a todos os cidadãos brasileiros, assim como é preconizado pela legislação atual, quando define que os cidadãos que não tiveram acesso à educação na idade própria, ou seja, os potenciais alunos da EJA, constituída por jovens e adultos, devem ter garantida pelo Estado tal oportunidade (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação com vigência de 2014-2024 (BRASIL, 2014), em sua meta de número 9, prevê elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução da taxa de analfabetismo funcional. No entanto, a legislação por si só, desde que se revelou enquanto política voltada para esse grupo social, não foi e não será suficiente para garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos estudantes da EJA, pois alguns fatores que intervêm de forma negativa na educação dos jovens e adultos precisam ser enfrentados no contexto escolar. Nesse sentido, destacamos as dificuldades pedagógicas que influem no sentimento de pertencimento do aluno à comunidade escolar, no seu estabelecimento de vínculo com a instituição, na auto(des)valorização do conhecimento e das experiências e conseqüentemente na (não) permanência dos alunos na escola, reforçado muitas vezes, como aponta Vieira (1993), pela consciência ingênua do professor que impede a adequada atuação na educação de jovens e adultos.

Para além dos desafios da estrutura nacional para garantia dos direitos dos alunos jovens e adultos por nós apresentados, entendemos que as políticas de educação implementadas pelas redes de ensino precisam atuar na equidade de oportunidades de acesso e permanência na escola para esse público, pois jovens e adultos, ao retornarem para a escola, estão inseguros, sentem-se desvalorizados e estigmatizados pelo insucesso. Em nossa convicção, como gestoras em uma rede de ensino municipal sobre a necessidade de um olhar diferente do padrão, à procura de uma forma mais efetiva de enfrentamento dessa realidade, assinalamos fortemente a compreensão de escola e de política educacional, sobre sua dinâmica e, principalmente, mudamos nossa forma de conceber a coordenação da construção de uma proposta educativa que dialogasse com as especificidades dos jovens e adultos ao planejar ou efetivar uma proposta de trabalho com esses sujeitos.

Neste sentido, buscamos o desenvolvimento de novos processos educativos, que contemplassem direta e indiretamente a formação de professores e a relação pedagógica com os estudantes jovens e adultos, entendidos como sujeitos de direito tendo respeitadas

suas condições, suas experiências de vida, como produtores de saberes e culturas. É relevante ressaltar que este relato é apresentado a partir da experiência das autoras como formadoras e gestoras da rede municipal durante onze anos na função de dirigentes da Secretaria de Educação ao longo desse período. Consideramos importante esse destaque, pois, como responsáveis pela definição e pela implementação de políticas educacionais, tivemos possibilidade de priorizar ações essenciais para desenvolver a proposta relatada em parceria com os professores e demais profissionais da educação dessa rede.

Relatamos a experiência desenvolvida com estudantes jovens e adultos de uma rede municipal de educação do interior de São Paulo que tomou a narrativa autobiográfica como prática de ensino, a qual se revelou como uma possibilidade de desvelamento dos saberes dos alunos, de sua visão de escola e seu pertencimento a esse contexto. As narrativas apresentaram histórias de vida e conhecimentos de mundo dos alunos pelas quais se buscou valorizar e respeitar, aproximando-as e interligando-as ao conhecimento escolar, ampliando as possibilidades de permanência do jovem e do adulto na escola, melhorando sua autonomia e autoestima.

Entendemos que as escolas, os currículos e as práticas docentes poderiam alterar questões limítrofes para educação de jovens e adultos por meio da incorporação de atitudes dialógicas com as necessidades da sociedade, dos sujeitos e dos processos formativos.

Assim, o presente trabalho visa explicitar a experiência de produção de livros, a partir de narrativas autobiográficas escritas pelos estudantes da EJA, com o intuito de favorecer a ressignificação do aluno jovem e adulto no que se refere à escola e ao envolvimento com o seu projeto educativo. Detalhamos, neste relato de experiência, o trabalho pedagógico da rede de ensino municipal com a introdução da prática pedagógica de escrita de narrativas autobiográficas no processo de aprendizagem, a produção coletiva de duas edições de livros compostos pelas narrativas concernentes às memórias relacionadas ao saber escolar na trajetória de vida de estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental na modalidade suplência.

Por que a prática narrativa autobiográfica como prática pedagógica na EJA é ressaltada? Compreendemos que os reencontros com as histórias de vida e conhecimento escolar provocaram uma experiência significativa para os alunos e professores.

Buscamos dar sentido à organização de um projeto educacional e à operacionalização de uma prática pedagógica com uma direcionalidade do ensino pautada pela dialogicidade e com o pensamento freireano que confere protagonismo ao aluno

jovem e adulto. Por fim, salientamos que este relato de experiência oportuniza reflexões acerca de uma proposta singular e de um processo, ressaltando formas de pensar, experienciar, historiar, agir, operar e cooperar com o processo educativo na gestão da educação de jovens e adultos de uma rede de ensino.

Deste modo, a experiência apresentada, no que se refere à educação de jovens e adultos, está ancorada principalmente nas contribuições teóricas de Freire (1996, 2005, 2007) e Giroux (2004) e no que concerne à narrativa autobiográfica e história de vida é apoiada pelos estudos de Alberti (1991); Moura (2014); Gomes (2013); Bolognani & Nacarato (2015); Lejeune (2008) e outros.

As trilhas da dialogicidade e as narrativas autobiográficas como instrumento pedagógico na EJA

A educação de jovens e adultos é uma importante modalidade educacional, especialmente no Brasil, em que ainda é grande o número de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar ou dar continuidade aos seus estudos na educação básica.

A partir desse entendimento, fortalecendo a análise aqui proposta, seguimos inicialmente na trilha da teoria de Freire (2005, 1996) e Giroux, (2004) quanto a sua crítica ao conceito de educação bancária, que define o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem transmitidos pelo professor (agente ativo) para o aluno (agente passivo) negando a dialogicidade, mantendo as contradições nas relações que se estabelecem entre os homens, a sociedade e o mundo. Contrariando esse conceito, Freire (1996; 2005) defendeu uma educação como oportunidade de superação, rompendo necessariamente com as estruturas de dominação social e com a visão de seres acabados. Freire também sempre concebeu que a identidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem é influenciada pelo currículo, tanto o oculto quanto o explícito. (FREIRE, 1996).

Embasadas nos ensinamentos e concepções freireanas, acreditamos ser importante que a prática escolar voltada para educação de jovens e adultos se preocupe não somente com conteúdos propedêuticos previstos nos planos escolares, mas possibilite ao estudante o encontro com o seu conteúdo de vida. Consideramos essencial que os conhecimentos ou conteúdos escolares se aproximem com os saberes dos estudantes da EJA, contribuindo para sua autovalorização, aprendizagem e para uma nova forma de ver e agir no mundo.

Nesse sentido, ao definir o que ensinar e como ensinar, a escola não pode estar desvinculada de questionamentos, tais como: quais os conteúdos são relevantes frente à contemporaneidade, e à experiência dos alunos jovens e adultos? Como organizar a aprendizagem dos sujeitos em uma relação dialógica entre professor e aluno, de forma a garantir a valorização e respeito a diferentes culturas e histórias de vida?

Em resposta a essas questões, entendemos ser necessário um deslocamento do eixo conservador do ensino para se pensar na organização curricular na escola, para inverter a lógica pautada apenas nos conteúdos escolares, voltar-se para um paradigma que valorize as relações estabelecidas no ato de aprender e ensinar, que carrega um processo político-pedagógico. Pautando-se nesses princípios, Freire (2007) evidencia a necessária intercomunicação no processo de ensino e aprendizagem e concebe a prática pedagógica como um ato dialógico, no qual professor e alunos podem recriar o conhecimento de mundo. Esse autor fortalece esse seu princípio descrevendo que, diferentemente da educação bancária, na educação libertadora, é imprescindível a participação, a dialogicidade, a luta por significados, para que os homens possam se sentir sujeitos do seu pensar e de sua própria visão do mundo.

Dando continuidade à trilha traçada até aqui, destacamos também a Pedagogia das possibilidades, também defendida por Giroux (2004), para a superação do imobilismo da reprodução escolar. Giroux como Freire defende a Pedagogia como alternativa contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais, sugerindo mediações e ações no nível da escola e do currículo. Para Giroux (2004), a prática pedagógica e o currículo são constituídos de dominação e controle, porém é possível à escola, à sala de aula e aos atores envolvidos nesse contexto abrirem espaços para a oposição e resistência. O que implica a possibilidade de viabilizar um currículo que tenha um conteúdo político-pedagógico que reduza as crenças dominantes fortalecendo a emancipação dos sujeitos, funcionando assim a escola como um espaço de voz para os sujeitos, de forma que seus pensamentos, anseios e desejos sejam ouvidos e considerados.

Eis uma perspectiva de possibilidades da educação problematizadora para formação humana do ser humano, percebendo-o como sujeito histórico capaz de criar, recriar e desenvolver suas várias dimensões de intervir e transformar a realidade, considerando o contexto sócio-histórico cultural em que se insere, reconhecendo as necessidades existenciais do aluno. Então, a partir da leitura dessa realidade feita por ele, vislumbrando possibilidades de superação, foi preciso eleger um instrumento de diálogo

como princípio orientador de uma prática tendo como ponto inicial o próprio educando e suas narrativas autobiográficas.

As narrativas autobiográficas

A produção de narrativas tem sido considerada uma prática pedagógica para aprendizagem de estudantes e professores, sendo desenvolvida em diferentes contextos e com diferentes objetivos. No ato de narrar, o narrador organiza as experiências em uma sequência de episódios que constituem o todo. Ele seleciona acontecimentos, interpreta o vivido, as experiências significativas que marcaram sua trajetória e compõem uma narrativa, considerando-os de acordo com sentidos que esses conhecimentos ou acontecimentos têm para si, para sua história (BOLOGNANI; NACARATO, 2015).

A autobiografia como um gênero literário é também definida como memorialista; tem seus primórdios há pelo menos três séculos e é entendida por Philippe Lejeune como “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2008, p. 53). A autobiografia é um conhecimento reflexivo elaborado em forma escrita que o autor faz de sua própria experiência.

Para Massini (2011), a autobiografia propriamente dita é a reconstrução, retrospectiva feita pelo autor acerca do percurso de sua própria vida. Assim, a autobiografia carregada de memória é um texto marcado por sua capacidade de fazer uma análise contextual do tempo a que se refere a partir de uma memória pessoal, aparentemente sem grande relevância. A memória autobiográfica liga-se diretamente ao Eu e ao que lhe é significativo e relevante. Para Alberti (1991), essa significação

[...] envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. [...] [A] significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia. (ALBERTI, 1991, p. 12)

Mas, para além da complexa definição e origem do gênero autobiográfico na teoria literária, interessa-nos discutir a construção do sujeito durante o processo de relatar-se e o reflexo desse processo na própria identidade do leitor. Em sua escrita, o autor protagonista seleciona e descreve as experiências vividas, interpretadas e organizadas, atribuindo a esta memória significados à sua história de vida. Segundo Gomes (2013), as histórias de vida são moldadas pela memória autobiográfica constituindo-se em uma

construção social. A narrativa que um sujeito materializa está permeada pelo contexto social e cultural que condicionou a construção da sua memória autobiográfica. Assim, a história que chega até nós é a história de vida de um sujeito constituída de um conjunto de relações sociais que ocorreram de uma determinada maneira e não de outra. Nesse tocante, a escola e a educação formal podem ser um diferencial no processo de formação dos jovens e adultos (GOMES, 2013).

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

Diante do exposto, consideramos que a escrita autobiográfica dos estudantes jovens e adultos sobre sua relação com a escola se constitui em uma prática que favorece a ressignificação da relação com a escola, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, a autoestima, a autovalorização da história de vida de cada um e também a aprendizagem de outros saberes.

A experiência: narrativas e palavras que contam

Neste relato de experiência, apresentamos os resultados de uma experiência vivenciada pelas autoras na gestão de uma rede municipal de ensino. Descrevemos, de forma qualitativa, a discussão sobre a organização de práticas pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos para a produção dos livros de narrativas elaboradas pelos estudantes. O estudo apresentado pautou-se nas informações e registros das próprias pesquisadoras que idealizaram e desenvolveram a experiência relatada. A produção dos livros ocorreu em dois momentos, organizada a partir dos mesmos princípios e procedimentos nas duas edições.

Inicialmente caracterizaremos brevemente a EJA de rede de ensino em que a experiência ocorreu. Na sequência, destacamos o objeto foco desse relato de experiência descrito em quatro etapas principais, a saber: a discussão com a rede de ensino e as orientações pedagógicas voltadas para EJA que pautaram as demais ações da experiência relatada; a ênfase do gênero textual autobiográfico na prática pedagógica das escolas; a organização do suporte de circulação dos textos produzidos pelos alunos nas diferentes escolas da rede - edição dos livros; e, por fim, o protagonismo dos alunos no evento de apresentação e de autógrafos das publicações.

A rede municipal onde a experiência foi realizada possuía cinco escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos na primeira etapa do ensino fundamental, atendendo aproximadamente 200 estudantes por semestre. As salas eram organizadas por séries, sendo que a experiência da escrita foi desenvolvida pelos jovens, adultos e idosos cursistas dos terceiros e quartos anos das cinco escolas da rede municipal.

Na rede de ensino, a função social da EJA, os índices de matrícula, evasão e promoção escolar, os conteúdos e ações pedagógicas para a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos se constituíram em importantes temas em pauta tanto pela gestão da Secretaria de Educação quanto pelos gestores escolares e professores que atuavam nesta modalidade de ensino.

A partir dos desafios identificados nessa modalidade de ensino, especialmente com relação às altas taxas de evasão e retenção, grande parte das discussões com os profissionais focavam a necessidade de um novo formato para a prática pedagógica com os estudantes da EJA, uma vez que as turmas eram compostas por estudantes jovens, adultos e idosos, o que se tornava um desafio para os docentes, pois as experiências, necessidades e interesses eram muito diversos.

Diante do exposto, iniciamos o trabalho pedagógico, com uma sensibilização de gestores escolares e professores quanto à importância de uma prática pedagógica que pudesse servir como ponto de encontro entre as diferenças culturais, como uma forma de trabalhar as competências da linguagem em suas diferentes formas e a cidadania com jovens e adultos.

É relevante ressaltar que, da realidade educacional encontrada para organização do trabalho com a EJA, as discussões consideravam também as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que tanto tratam das especificidades da EJA como a organiza a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. Considerando o exposto, a proposta apresentada orientou a organização da disciplina – Língua Portuguesa, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) no que concerne ao tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros.

O contexto de produção: o trabalho pedagógico em sala de aula

Apresentamos a proposta pedagógica que explicita os pressupostos teóricos abordados e que conservou o referencial para sua construção, qual seja, o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos, dando voz a eles (alunos).

O projeto de ressignificação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, como proposta da rede de ensino, aqui descrita, considerou para além das especificidades dessa modalidade de ensino, na organização curricular a partir de conteúdos obrigatórios e suas respectivas cargas horárias, respondendo a uma exigência legal a qual não se pode renunciar. Pautou-se na prática e nas situações vivenciadas pelos alunos com o intuito de potencializar o interesse e a aproximação entre o que é sabido e o que não é sabido. A partir desse olhar, percebemos que quando aquilo que os alunos vivenciam por meio do ensino escolar não é útil para sua vida, ou quando o que aprenderam na vida não serve para a escola, o aluno de EJA sente-se desrespeitado e com sua imagem desprestigiada, e com isso os índices de desistências desses alunos crescem muito. Ao contrário, acreditávamos que, com seu protagonismo, participariam ativamente das atividades propiciadas pela escola por se identificarem com as mesmas.

Essas considerações nos levaram a questionar “por que não usar a história de vida do próprio aluno?”. Com isso, poderíamos atingir vários objetivos em um só trabalho, tais como conhecer melhor o aluno que frequentava a primeira etapa do ensino fundamental, tanto o seu contexto social, familiar e psicológico quanto sua capacidade de leitura e produção escrita, além de introduzir novos conhecimentos e até mesmo a linguagem própria a este tipo de trabalho.

A partir desses questionamentos, no início do ano de 2005 realizamos um encontro inicial com equipe da Secretaria de Educação, Coordenadores Pedagógicos que atuavam em escolas que atendiam estudantes jovens e adultos e professores que lecionavam para essas turmas para compartilhar as inquietações descritas e organizar um plano de trabalho específico para esse segmento de ensino. Um elemento importante em comum destacado pelos professores nesse encontro foi a percepção que tinham sobre a naturalidade com que os estudantes da EJA contavam suas histórias, narravam fatos passados, comentavam sobre lembranças da infância, rememoravam situações difíceis e conflitos vivenciados na escola quando criança, momento em que surgiu a proposta de valorizar as narrativas dos estudantes como contexto para a produção escrita com a organização de um livro com textos autobiográficos dos estudantes.

Dessa reunião foi organizado um plano de ações coletivo que previu encontros regulares entre professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica da Secretaria para estudar e reorganizar a proposta curricular da EJA, com relação ao componente curricular de Língua Portuguesa. Para subsidiar essas atividades foi necessária a realização de um processo de formação dos profissionais envolvidos, tendo a leitura e a produção de narrativas autobiográficas como elementos fundamentais, assumindo o gênero textual autobiografia como articulador do trabalho de produção textual na escola.

Nesses momentos coletivos os professores socializavam prática sobre o trabalho de produção de textos com os estudantes, bem como refletiam sobre as melhores oportunidades para estimularem os processos de narrativas orais e escritas, possibilitando que os estudantes se colocassem como autores, com vistas a favorecer a produção do livro.

Ressaltamos que a proposta inicial do trabalho foi trazer para o aluno a sua história como objeto de estudo e, ao mesmo tempo, valorizar sua função de autor na realização vivida dentro e fora da escola, compreendendo a produção escrita desses alunos, porque, desta forma, focar-se-iam os sujeitos produtores do discurso em vez de analisar a língua como um sistema independente daqueles que a utilizam.

Diante do exposto, uma nova possibilidade foi que os alunos tivessem a oportunidade de refletir sobre suas vivências e experiências. Para isso, foi necessário o contato direto com a prática autobiográfica, porém com um objetivo, o de publicar o conjunto de suas produções.

A proposta se estruturou a partir do bloco temático de Língua Portuguesa com as seguintes competências, conteúdos e algumas das atividades sumarizadas no quadro 1.

Quadro 1: Relação de competências, conteúdos e atividades relativos à proposta apresentada

Bloco temático Língua Portuguesa O texto como unidade e a diversidade de gêneros.	Competências	Conteúdos	Prática/atividade
	Reconhecer o gênero textual autobiográfico; Identificar e utilizar as principais marcas do gênero textual autobiográfico; Produzir texto autobiográfico; Avaliar a própria escrita. Compreender a funcionalidade do texto autobiográfico.	Seleção do gênero textual; Autobiografia; As principais marcas do gênero textual autobiográfico.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos do gênero; • Socialização oral entre pares, ou demais membros da escola das histórias/ episódios de vida; • Atividade de reconhecimento do gênero para facilitar, assim, a atividade de produção escrita; • Primeiros esboços do texto no gênero autobiografia; • Segunda produção (primeira reescrita); • Terceira produção (segunda reescrita).

Fonte: Quadro organizado pelas próprias autoras com base na proposta curricular adotada pela rede de ensino à época da experiência relatada.

A apresentação de uma situação e a seleção do gênero textual tiveram como intenção dar início à interação dos alunos com o estilo textual, entendendo o significado da autobiografia e tendo em vista o que dizer, para quem, para que, local e formas de circulação etc. Os professores enfatizaram que os textos biográficos são relatos sobre a vida de alguém e autobiográficos quando a própria pessoa narra sua história de vida. A apresentação do gênero autobiografia aos estudantes ocorreu por meio da leitura e discussões de textos do gênero, pela exploração e estabelecimento de relações entre sua função social, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional (como características, tipologia predominante) e seu estilo (análise linguística).

Os professores apresentaram e discutiram com os estudantes diferentes relatos biográficos, enfocando aspectos da escrita, especialmente a localização temporal dos acontecimentos ao longo da vida. Para esse estudo foram utilizados trechos do livro “Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos 1, Módulo 3 e 4” (VÓVIO; MANSUTTI, 1998), que apresenta a história de vida de jovens e adultos que estudam, como: A história de Dulce (p. 263-264); Lembranças da Escola (p. 265-266); Fraldas e Livros (p. 266-267); O lugar dos livros (p. 268). Após leituras, estudos e atividades sobre as narrativas, os estudantes foram orientados a elaborar sua própria linha do tempo, a partir do texto Linha Mágica e das atividades propostas no livro Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos 1, Módulos 1 e 2 (VÓVIO, 1998, p. 90-100).

Por fim, foi proposto aos estudantes a produção de texto do gênero propriamente dita, considerando a linha do tempo que tinham elaborado, e tendo em vista a apresentação da situação inicial, a elaboração textual passou por diferentes momentos de reescrita, considerando diferentes etapas da vida como infância, adolescência, juventude, idade adulta, velhice, e também momentos ou situações que marcaram a vida dos estudantes ao longo do tempo. Para a produção do texto, os estudantes foram orientados a narrar sua história de vida, incluindo a escola em sua vida, nesse sentido poderiam narrar lembranças ou memórias sobre sua escola (prédio, sala de aula, professor(es), móveis, materiais, recreio, amigos, aprendizagem, leitura, escrita, cálculos etc.), se já tivessem estudado em alguma época da vida, e também poderiam comentar sobre a escola naquele momento, enquanto adultos.

Durante o processo de escrita dos textos, os professores puderam intervir no processo de aprendizagem, e, para permitir aos próprios alunos avaliarem sua escrita, os textos dos estudantes foram utilizados para que os professores desenvolvessem o trabalho com aspectos ortográficos e análise linguística. Como os textos seriam publicados, foi importante que os alunos entendessem a funcionalidade da língua e se colocassem como autores do texto produzido, garantindo-lhes objetividade, clareza e correção. A partir daí, os alunos reescreveram a produção final do texto que serviriam como suporte de circulação.

As narrativas dos estudantes possibilitaram o desvelar dos saberes e competências dos estudantes, pois as pessoas que chegam tardiamente na escola possuem inúmeros saberes adquiridos ao longo de sua história de vida, originados de suas experiências, como podemos observar em alguns excertos dos textos por eles produzidos:

[...] Aos nove anos cuidava da casa enquanto minha mãe e meus irmãos iam trabalhar na roça. Eu ia buscar água longe e trazia a lata na cabeça para que todos nós usássemos em casa. Não podia trabalhar na roça, pois era muito doente. Aos treze anos fui para São Paulo trabalhar como empregada doméstica. (M. J. S.)

[...]Quando pequena morava numa fazenda, numa casinha de sapé, onde não tinha água encanada nem energia elétrica. Eu não tinha amigos e nem brinquedos para brincar. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava cuidando da casa. Comecei a estudar aos nove anos de idade. Estudei por quatro anos, aí tive que mudar de escola e, como era longe, parei de estudar. (L. C. R.)

Nasci em Amparo e hoje tenho setenta e um anos. Sou descendente de italianos e sempre morei em fazendas no meio das lavouras. Nunca estudei quando era criança. Sempre trabalhei. Desde os sete anos eu carpia muito café com meu pai. Nós plantávamos muito feijão e eu gostava de trabalhar na roça. Eu também trabalhei em olaria, a minha vida foi muito sofrida. (T. M. C.)

Nos excertos destacados observamos que os estudantes têm saberes sobre trabalho na lavoura, em olaria, com serviços domésticos, e também sobre formas de viver em condições diferenciadas, como sem água encanada ou energia elétrica. Eles possuem um saber cotidiano que “origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia a dia” (BRASIL, 2006). Conhecer essas histórias, valorizar e conversar sobre esses saberes pode aproximar o estudante da EJA do saber sistematizado, letrado da escola, favorecendo sua aprendizagem e possibilitando a produção de novos saberes.

As narrativas produzidas pelos estudantes também nos permitiram observar a visão de escola apresentada pelos estudantes que compreendem a escola como um espaço de estudo, como possibilidade de aprendizagem, de melhoria de vida, de realização de sonhos, conforme descrito nos excertos a seguir.

“Resolvi estudar porque queria aprender um pouco, pelo menos o nome, pois faz muita falta. Mesmo estando com 71 anos, quase 72, acho importante ficar mais consciente das coisas do mundo” (T. M. C.).

Voltei a estudar porque não sabia nada e isso sempre me fez falta. Agora me sinto mais segura. Consigo me localizar nos lugares, ler placas, notícias, preços dos produtos. É muito bom não ser chamada de analfabeta e para isso contei com a ajuda do professor Eduardo a quem agradeço muito. (I. M. S.)

“Resolvi voltar a estudar para poder me defender: ler placas, reconhecer números das casas, poder viajar de ônibus sozinha e, o principal motivo, ler a Bíblia” (D. S. M.).

[...] pois bem, então pensei: “Por que não voltar à escola, se eu posso ter o melhor tendo estudos?” Então, cheguei a uma conclusão: “vou me esforçar e vou conseguir vencer meu cansaço e superar meus esforços”. Nunca podemos deixar que nos enganem, dizendo que não somos capazes, porque a capacidade não é comparada e sim conquistada com bastante esforço e vontade. Deixo esta simples mensagem: vá em frente com seus esforços, mesmo com dificuldades, com seu estudo você poderá conquistar seu espaço. (S. R. P.)

Nos excertos destacados percebemos que os estudantes da EJA procuram a escola para realizar o desejo antigo de aprender, para satisfazer diferentes necessidades, e ainda para se integrarem à “sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita”. (BRASIL, 2006)

O pertencimento ao contexto escolar também é ressaltado pelos estudantes como espaço de sociabilidade que possibilita o contato com diferentes pessoas e a constituição de amizade com os colegas e professores. Os estudantes evidenciam o prazer em voltar a estudar e a felicidade em fazer parte da escola, como mostram os excertos a seguir.

“Sou feliz, estou na escola, onde tenho muitos amigos e todos os dias aprendo coisas novas. A minha história não acabou, ela continua...” (M. L. S.).

“Estou na escola para melhorar a minha vida. Aqui tenho muitos amigos, converso sobre vários assuntos e me sinto bem. Espero aprender bastante para ter uma vida melhor” (R. S. R.).

“Venho à escola e gosto muito, aqui tenho amigos e oportunidades de conhecer as coisas que estão acontecendo no mundo, além de me preparar para entrar no meu tão sonhado curso de segurança” (J. N. F.).

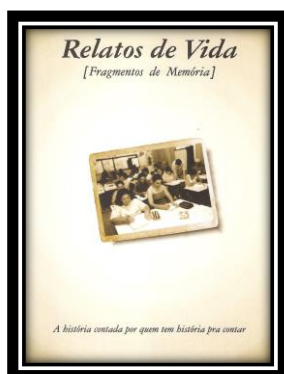
Hoje posso dizer que sou feliz. Voltei a estudar e a cada dia aprendo mais. Pretendo continuar meus estudos e incentivar todas as pessoas para que façam o mesmo, pois só assim poderão descobrir o grande prazer que é voltar a estudar, e assim, poder como eu, escrever sua autobiografia. (M. S. S. O.)

Acreditamos que conhecer outras pessoas, apropriar-se de diferentes culturas são aspectos importantes para todos e, nesse sentido, a escola desempenha um importante papel propiciando diferentes possibilidades de relação entre as pessoas, de apropriação do conhecimento culturalmente sistematizado e de realização pessoal.

Os momentos de trabalho em sala de aula para a elaboração das narrativas foram sucedidos pela organização dos textos escritos em um arquivo único da escola e encaminhados à Secretaria de Educação para compilação dos materiais e posterior edição do livro. A coletânea de textos produzida pelos estudantes era acompanhada de um texto organizado pelos gestores da escola e também por uma narrativa produzida pelo(a) professor(a) de cada turma sobre o trabalho realizado. Após a organização das coletâneas de todas as escolas, o texto final era encaminhado para finalização da arte e diagramação e posteriormente enviado para a gráfica onde eram impressos os exemplares do sonhado e desejado livro da EJA. Acrescentamos que a segunda edição contou com catalogação no *International Standard Book Number* (ISBN).

Para apresentar o livro finalizado aos estudantes e professores, foi organizado o momento festivo de lançamento. Essa atividade era coordenada em parceria entre escolas e Secretaria de Educação, na qual os estudantes eram protagonistas das atividades. Durante o lançamento, os estudantes comentavam sobre suas produções, apresentavam seus textos aos familiares e demais presentes, demonstrando alegria e satisfação por verem suas produções pessoais publicadas em um livro, um objeto desejado, praticamente inacessível antes da aprendizagem da leitura, tão valorizado no contexto educacional e, finalmente, tão íntimo para jovens, adultos e idosos que estudavam na rede.

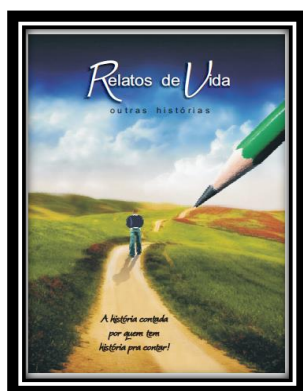
Figura 1: Capa do livro produzido em 2006



1ª Edição

Fonte: Prefeitura Municipal de Amparo (2006)

Figura 2: Capa do livro produzido em 2011



2ª Edição

Fonte: Prefeitura Municipal de Amparo (2011)

No evento, destacou-se o momento dos autógrafos. Os estudantes demonstravam orgulho e satisfação ao autografar exemplares do livro para familiares, amigos e, especialmente, para os professores e gestores das escolas, pois, naquela situação, eram eles que estavam compartilhando saberes após um longo processo de aprendizagem. Os alunos solicitavam mensagens e assinaturas de colegas de classe e de autores de outras escolas, demonstrando entrosamento e a pertinência à comunidade escolar.

Por meio da produção dos livros, os estudantes puderam perceber que as suas histórias de vida, as experiências, os saberes construídos ao longo de sua trajetória publicados e compartilhados poderiam inspirar outras pessoas, assim como as histórias dos livros que conhecemos nos ensinam e possibilitam reflexão. Enfatizamos novamente que é fundamental que a escola respeite e valorize tais histórias, buscando uma relação efetiva entre o estudante da EJA e o conhecimento escolar por meio do diálogo. O

processo de produção das narrativas em cada sala de aula possibilitou inúmeros diálogos, aprendizagens pessoais e coletivas, para estudantes e professores.

Esse diálogo, que acontece no encontro entre os sujeitos mediatizados pelo mundo, só pode existir em uma relação horizontal e em um clima de confiança. Para Paulo Freire (2005), os conteúdos do diálogo são as discussões sobre o conteúdo programático. Essa discussão é uma reflexão sobre a situação presente, existencial, concreta dos estudantes e sobre o conjunto de aspirações que eles apontam em seus depoimentos. Esses conteúdos devem ser devolvidos de forma organizada, sistematizada e acrescentada dos conhecimentos trazidos pelos educandos.

Considerações Finais

Este texto teve como propósito discutir a importância da práxis, ou seja, da reelaboração das práticas vividas no cotidiano escolar na EJA para que ocorra o efetivo direito à diversidade, valorizando a vivência histórico-cultural dos alunos em prol de uma aprendizagem significativa e emancipadora. Buscamos trazer o debate sobre a questão da autoria no gênero literário Autobiografia, em que o sujeito, ao se colocar na posição de autor, assume um protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Procuramos refletir e reconhecer as especificidades escolares dos sujeitos jovens e adultos, suas relações com a cultura escolar, sua condição e participação nos processos escolares aos quais estão inseridos e as condições em que esse tipo de formação na EJA tem se organizado para o atendimento desse público, principalmente no que se refere à participação, ao reconhecimento e ao pertencimento de suas culturas no cotidiano das aulas e na organização do trabalho escolar. Isso possibilitou a aproximação da narrativa autobiográfica na aprendizagem escolar na EJA, que se revelou como um contexto pedagógico propício para aprendizagem prazerosa e significativa, capaz de reconstruir caminhos marcados por rupturas e desejos adormecidos pelos alunos.

O conhecimento resultante da trajetória social e histórica do indivíduo durante toda a sua existência se fez presente e, ao socializá-los, oportunizou a construção de significados presentes nas reflexões registradas nas trajetórias construídas e referendadas em um percurso de aprendizagem pelos alunos. A aprendizagem pautada em narrativas potencializou no sujeito o conhecimento de si. Os registros fizeram ainda emergir as observações, as constatações, os sentimentos, a emoção, o afeto diante da aquisição do

conhecimento na formação e no próprio movimento de pertença ao processo de experiência escolar.

A experiência demonstrou que os relatos autobiográficos são oportunidades nas quais os sujeitos podem se encontrar com a escrita no momento em que rememoram, no momento em que fazem uso de uma escrita de si. Os alunos que experimentam o prazer de serem ouvidos têm a possibilidade de aprender a gostar de ouvir. O aluno que aprende nessas circunstâncias aprende a dar valor à escrita própria e à dos outros.

As narrativas revelaram, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por esses alunos, a perseverança em procurar uma escola e continuar a trajetória estudantil, um dia interrompida por diversos fatores. Compreendemos como era preciso conhecer os sujeitos e auxiliá-los na construção do próprio caminho, em vez de ensiná-los, apoiá-los, fornecer-lhes meios e facilidades, incluindo recursos para ajudá-los a aprender.

Por fim, a experiência revelou, através das narrativas, os registros escritos pelos jovens e adultos, repletos de sonhos acerca do seu futuro, desconstruindo falas silenciadoras expressas em algumas práticas pedagógicas e construindo outros cenários em contraposição aos estigmas sempre presentes que incessantemente marcaram o imaginário dos docentes, gestores, discentes, funcionários, enfim, os que fazem a escola. Emergiu o reconhecimento nas vozes dos jovens e adultos. Foram anúncios de positividade voltados para o espaço escolar de suas relações ali constituídas, tão importantes para a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Literatura e autobiografia**: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.

BOLOGNANI, M. S. F; NACARATO, A. M. Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 20, n. 64, 2015, p. 171-193.

BRASIL. CNE. **PARECER Nº: CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: 144p. 1997.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília. 2014.

_____. IBGE. Síntese de indicadores sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**. V. 32. Rio de Janeiro. 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília 1996.

_____. Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos, Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GIROUX, H. O currículo como política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, C. Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida. In: Lopes, A.; Hernández, F.; Sancho, J.M.; Rivas, J.I. (2013). **Histórias de Vida em Educação**: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/47252>>. Acesso em 18 out. 2015.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo, Parábola. 2003.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MASSIMI, M. **A fonte autobiográfica como recurso para a apreensão do processo de elaboração da experiência na história dos saberes psicológicos**. 2011. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/massimi05>>. Acesso em 16 jan. 2016.

MOURA, A.C. **Autobiografia: gênero literário ou forma de recepção?** Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 3, n. 2, p. 142-152, mai. - ago. 2014.

VIEIRA, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VÓVIO, C. L. **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**, Livro 1, Módulos 1 e 2. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

VÓVIO, C. L.; MANSUTTI, M. A. **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**, Livro 1, Módulos 3 e 4. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

Recebido em: 01/02/2016

Aprovado em: 10/05/2016