

NARRATIVAS DE SI, HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR-SE: RELATOS DA EXPERIÊNCIA COM JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ICAPUÍ (CE)

■ PAULO AUGUSTO TAMANINI

<https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

■ ENOCK DOUGLAS ROBERTO DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7915-9537>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre as narrativas de si como recurso pedagógico para a alfabetização e letramento de jovens e adultos. As fontes memorialísticas privilegiam uma coletânea de registros intitulada *Diário das Memórias*, em que os docentes falam sobre suas experiências de ensino e aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa é de caráter bibliográfico e de cunho empírico porque aborda as experiências de profissionais da educação de uma instituição escolar para jovens e adultos. Tendo como referências teóricas as percepções de Josso (1988, 2022) e Bueno (2006), este artigo procura entender a relação da formação do sujeito com seus relatos (auto)biográficos e históricos dos professores. Como resultado, consideramos que as escritas de si contribuem para a educação formal dos jovens e adultos em um contexto de crítica acerca da memória e percepções do momento presente.

Palavras-chave: Narrativas de si. Autobiografia. EJA.

ABSTRACT

SELF NARRATIVES, LIFE STORIES AND MEMORIES IN THE LITERACY PROCESS: REPORTS OF EXPERIENCE WITH YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE CITY OF ICAPUÍ - CE

This article aims to reflect on the narratives of the self as a pedagogical resource in the literacy and literacy of Youth and Adults. The memorialistic sources favor a collection of records entitled “Diário das Memórias” in which teachers talk about their teaching and learning

experiences in the context of EJA. The research is bibliographic and empirical in nature because it addresses the experiences of education professionals at a school institution for Youth and Adults. Taking as a theoretical reference the perceptions of Josso (1988, 2022) and Bueno (2006), this article seeks to understand the relationship between the subject's education and his (auto) biographical and historical reports by teachers. As a result, we consider that the writings themselves contribute to the formal Education of Youth and Adults in a context of criticism about the memory and perceptions of the present moment.

Keywords: Narratives of the self. Autobiography. EJA.

RESUMEN

AUTONARRATIVOS, HISTORIAS DE VIDA Y MEMORIAS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: INFORMES DE EXPERIENCIA CON JÓVENES Y ADULTOS EN LA CIUDAD DE ICAPUÍ - CE

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los autonarrativos, como recurso pedagógico en la alfabetización y alfabetización de Jóvenes y Adultos. Las fuentes conmemorativas favorecen una colección de registros titulada "Diário das Memórias" en la que los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de EJA. La investigación es de carácter bibliográfico y empírico porque aborda las experiencias de los profesionales de la educación en una institución escolar para Jóvenes y Adultos. Tomando como referencia teórica las percepciones de Josso (1988, 2022) y Bueno (2006), este artículo busca comprender la relación entre la educación del sujeto y sus relatos (auto)biográficos e históricos de los docentes. En consecuencia, consideramos que los propios escritos contribuyen a la Educación formal de Jóvenes y Adultos en un contexto de crítica sobre la memoria y las percepciones del momento presente.

Palabras clave: Autonarrativos. Autobiografía. EJA.

Introdução

Frequentes são as discussões e pesquisas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que resultam em variados entendimentos e interpretações. O processo educativo na EJA é tema de muitas pesquisas atuais. Esse processo complexo e que desafia bastante a todos nós

educadores, principalmente quando se trata dessa área da educação básica, que geralmente são indivíduos com peculiaridades sociais, vítimas da exclusão, da desigualdade e da falta de oportunidades. Tal questão é problematizada por Ferreiro (2004, p. 89), ao afirmar que:

Deveríamos optar por um dos termos, 'alfabetizar ou letrar' pois em um está compreendido o outro. Entretanto, também não podemos deixar de considerar que a ausência dessa compreensão está presente, na contemporaneidade, nos projetos de algumas realidades escolares e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas desenvolvidas por professores.

Estar inserido no mundo das letras é comungar dos contextos de aprendizagem constantes. Aprender não é apenas repetir, mas assimilar, degustar, deixar-se fazer parte de uma realidade diferente para receber e transmitir o novo. Nessa compreensão, Soares (2004) diz tratar-se de um processo de interdependência e trocas, uma vez que

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, através de atividades de letramento, e este, só pode se desenvolver em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Ampliando a discussão sobre letrar, Soares (2004, p. 14) afirma:

Letrar significa inserir o sujeito no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos e finalidades da leitura e da escrita na sociedade. E essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, pois, ainda que a escola continue sendo o lócus privilegiado, não pode ser considerada como único espaço no qual se desenvolvem processos de aprendizagens. Por isso falamos de espaços de aprendizagem formais e informais, nos quais ocorrem interações e conhecimentos são compartilhados. É um equívoco dissociar os processos de alfabetização e letramento.

Soares (2004) defende a necessidade da utilização dos dois termos, acompanhados da compreensão de suas especificidades: integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos

para ensino específico destes, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas "há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo, e até de cada sujeito, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica" (SOARES, 2004, p. 15).

História, memória e pertencimento como construção coletiva no processo educativo

Após uma breve apresentação sobre a EJA, vamos refletir sobre os conceitos de narrativas de si, memórias e narrativas autobiográficas.

Iniciamos trazendo um trecho do "Poema autobiográfico", de Solano Trindade, em que o mesmo narra partes da sua trajetória de vida as quais os fizeram o sujeito que é hoje.

Poema autobiográfico

Quando eu nasci, /Meu pai batia sola,/ Minha mana pisava milho no pilão,/Para o angu das manhãs... /Portanto eu venho da massa,/Eu sou um trabalhador... /Ouvi o ritmo das máquinas,/E o borbulhar das caldeiras... /Obedeci ao chamado das sirenes.../Morei num mucambo do 'Bode', /E hoje moro num barraco na Saúde... /Não mudei nada [...]. (TRINDADE, 1944, p. 7).

Neste artigo, partimos do pressuposto que a abordagem autobiográfica pode ser considerada em três aspectos, tal qual como Kofes (1994) afirma, quando, especificamente, se refere às "estórias de vida": primeiro, ela é uma fonte de informação sobre o contexto social; segundo, ela é uma evocação do sujeito; terceiro, ela é uma reflexão, resultado da relação entre o biografado e o pesquisador. Contudo, esses três aspectos da abordagem biográfica trazem à tona algumas oposições que estão, quase sempre, postas quando se utiliza tal abordagem: entre indivíduo e sociedade, su-

jeito e estrutura social, e subjetividade e objetividade.

Buscamos utilizar-se das três concepções, relacionando-as, percorrendo as histórias de vida dos sujeitos, as quais utilizadas como forma de registro possibilitam os jovens e adultos da EJA produzir suas narrativas, não apenas de relatos (auto)biográficos, mas de “histórias de vidas”, dos seus parentes, da comunidade, assim como o registro dos seus sentimentos, angústias, medos e esperanças. Nesse processo, no qual a construção do saber se dará a partir da troca de saberes, podemos identificar de várias maneiras as contribuições para o trabalho de alfabetização com escritas de si para outros profissionais e discentes. Nesse sentido, além do registro das narrativas, também poderá ser empregado os círculos de cultura no pátio da escola, no refeitório e nas árvores do jardim. Ramificado a isso, buscamos compreender os contextos sociais e a reflexão acerca da relação entre discentes, contextos e esperanças de vida.

Nesse intuito, o aspecto da abordagem autobiográfica que informa o social, levantado nos três tipos anteriormente expostos, tenderia a focar mais a análise do contexto social, mais a estrutura social que a ação do sujeito, o que nos oferece a possibilidade de análise não apenas individual, mas também do contexto social que o cerca, das comunidades, dos bairros, da cidade, nos dar a possibilidade de percorrer um resgate histórico e reflexivo mais amplo, pois as memórias dos indivíduos são as narrativas que compõem a história do lugar, ou dos lugares.

A abordagem biográfica constitui uma tessitura de experiências vividas e narradas pelos sujeitos. As suas histórias constroem emoções, reflexões, imagens, pensamentos, desejos e significados acerca de suas vidas – enfim, experiências vividas. A “experiência” é um termo epistemologicamente presente na dimen-

são biográfica, diferentemente da crítica que Thompson (1981) faz sobre a ausência do termo nas análises do estruturalismo marxista, sobretudo nas de Althusser. Thompson (1981, p. 182) define esse termo ausente, a experiência:

Os homens também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua ‘consciência’ e ‘cultura’ (as duas expressões excluídas da prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

As subjetividades constituídas nas narrativas biográficas evocam, tal como Thompson entende o conceito da experiência, as ações e os posicionamentos dos sujeitos diante de situações determinadas pelas condicionantes estruturais. Pensemos um pouco mais a partir da noção dessa experiência nas relações entre subjetividade e ação, e estrutura e condicionamento.

A noção de experiência implica considerar as mediações entre o sujeito e a sociedade. Nesse sentido, para Dubet (1996, p. 95), a experiência:

[...] é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar(...)constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão, é uma maneira de construir o mundo.

Assim, aproximando-se de Thompson (1981), para Dubet (1996), a experiência é um agenciamento do sujeito, um momento da subjetividade diante do mundo social, entendendo-a “como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos” (1996, p. 101). Todavia, a experiência “não é ex-

pressão de um sujeito puro mas é socialmente construída” (1996, p. 103), pois somente “é reconhecida pelos outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (1996, p. 104)”. Portanto, “essa subjetividade não é pura questão individual” (1996, p. 99).

Levando a discussão para a EJA, entendemos que quando os sujeitos se sentem envolvidos e estimulados, o que é um desafio para educadores que trabalham na EJA, eles passam a ser mais ativos nas aulas, a se envolver e ter interesse nas atividades. Ao longo do desenvolvimento do projeto com diários, e também com os círculos de cultura, percebemos que estes são mecanismos de motivação e participação, onde os discentes mesmo sem se darem conta, passam a produzir textos e leituras com muita frequência, a envolver-se nas discussões, e isso, com certeza, é algo gratificante.

Histórias de vida e formação para o diálogo: reflexões freireanas

A EJA no Brasil passa por um momento de reflexão, principalmente no que diz respeito à educação como direito social, peça motriz na inclusão social. Vivemos um momento de turbulências políticas, de um possível golpe de estado contra a democracia e de repressão a direitos sociais conquistados por minorias nos últimos anos do governo de esquerda. Educadores e educadoras de todo país necessitam unir-se em torno de um objetivo comum: manter a conquista dos direitos sociais, tendo como principal instrumento o diálogo, para que assim, possam fazer uma luta com ética e respeito ao próximo. Norteados por nosso artigo, e abordando a temática da EJA, vimos que no atual momento político faz-se cada vez mais necessário o trabalho de formação para a autonomia, criticidade e consciência política.

Ao refletir sobre a importância do diálogo, Freire (1996, p. 64) apresenta a seguinte reflexão:

Penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendida como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Além disso, através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da EJA, o objetivo a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede a consciência dos alunos, em substituição dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento, o educador e o educando. Eles se encontram em torno deste e através dele inicia-se o processo de investigação conjunta.

Portanto, o que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. Para Freire (1996, p. 126):

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

O diálogo na EJA precisa ser um ato conjunto, de ética, respeito, entre professor, aluno e funcionários, sem preconceito. A realidade da EJA nos mostra uma enorme problemática social, no caso da escola pesquisada, em que a EJA é voltada para jovens entre 15 e 18 anos, a maioria do público encontra-se na situação de distorção idade/série em virtude de desestrutura familiar, falta de motivação para os estudos e envolvimento com atividades ilícitas. Muitos dos jovens pesquisados não encontram apoio em suas famílias, vive em situações de violência, a partir dessa realidade, a escola não pode desempenhar também esse papel de transgressora de direitos e de repressora. O diálogo e a formação crítica contribuem para uma relação de ética e respeito recíprocos, os quais, conseqüentemente, acarretará uma situação de motivação para os estudos, na qual discentes passam a sentir-se seguros naquele ambiente, e enxergar-se como sujeitos ativos naquele espaço, que podem opinar, participar, contribuir e tomar decisões na instituição. Uma escola violenta e repressora apenas afasta os alunos, exclui os sujeitos que deveriam serem acolhidos, promovendo cada vez mais a evasão e repetência escolar.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1996) tece uma discussão relacionando opressor e oprimido. Faz-nos refletir um elemento básico quando vem nos dizer da imposição de uma consciência a outra que aliena o sujeito, em que o opressor mantém com o oprimido uma relação de dominação e controle, cujo primeiro insere sobre o segundo suas vontades, suas razões, seus interesses, roubando-lhe o direito de pensar, de ter suas próprias opiniões, de inserir-se no mundo para transformá-lo. Nesse processo de dominação do opressor e submissão do oprimido, o segundo tem sua consciência serviçal que vive o “ser do outro” e não o “ser de si mesmo”, de modo a

pensar o que o outro pensa e não o que ele mesmo pensa. As suas vontades, desejos, sonhos, opiniões, criatividade e pensamentos são engolidos por essa opressão.

Devemos alimentar a liberdade ética e crítica nos alunos da EJA, para que os mesmos possam enxergar-se como sujeitos ativos e parte do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, criar as possibilidades para a construção da sua autonomia.

A experiência com diário das memórias

A presente pesquisa teve origem a partir do projeto “Diário das memórias”, que desenvolvemos na escola participante. Como docentes, percebemos as contribuições dos diários no processo educativo das crianças e a reflexão sobre a ação. Veio-nos o questionamento sobre a possibilidade de adequação do projeto para turmas da EJA, cujo trabalho pedagógico é um dos principais desafios da escola: envolver e motivar os jovens e adultos em suas aprendizagens.

Comumente, encontramos na infância o encantamento de crianças e adolescentes por diários. E porque não dizer, também, o encantamento dos adultos. É atrativo ter um espaço onde possam expressar livremente o seu cotidiano, o que pensam e sentem, ou seja, ter um lugarzinho só seu, onde é facultativo o compartilhamento. Refletindo sobre tal costume, enxerguei o diário como algo que pode ser utilizado de forma pedagógica em sala de aula, pensei: por que não usar o diário a favor do processo educativo dos meus alunos? Já que se trata de um espaço leitura, reflexão?

A palavra “diário” é polissêmica. No dicionário, a terceira acepção da palavra é “obra em que se registram diária ou quase diariamente acontecimentos, impressões e confissões” (FERREIRA, 1999, p. 677).

Na perspectiva trazida por Zabalza (2004), a escrita de diários de aula pode servir para a reflexão posterior do próprio professor, servindo como fonte de retroalimentação, ou seja, *feedback* constante sobre sua prática em sala de aula. A escrita de diários é uma forma de se isolar e “de se conhecer melhor através da escrita” (ARIÈS, 1991, p. 11). A busca do autocohecimento pela escrita é uma constante da história da civilização. Ainda na Idade Média, Santo Agostinho escreveu suas confissões, que representam uma busca da comunhão com Deus por meio do texto, ao introduzir o volume da *História da vida privada*, que trata do período da Renascença ao Século das Luzes.

A turma com a qual realizamos o trabalho na EJA é composta por 15 adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, em processo de alfabetização. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 1998), nessa fase, é de extrema importância promover ações que estimulem o hábito da leitura e da escrita, não apenas na escola, mas em todos os espaços possíveis, com foco na autonomia.

Diante disso, elaboramos o projeto do diário da memória como prática pedagógica e educativa, no qual o aluno registra cotidianamente em um diário seus relatos de aprendizagem, histórias pessoais, familiares e da sua comunidade, compartilhando com os colegas os caminhos percorridos por cada um.

O projeto na EJA surgiu da necessidade de proporcionar alternativas de participação contínua dos alunos no seu processo de aprendizagem. Motivá-los a enxergarem-se como sujeitos ativos e participativos e históricos, colaborando também com os demais colegas e professor, além de contribuir com as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento.

O projeto deu ênfase à autonomia do aluno: aprender a aprender. A ideia central do diário das memórias é levar cada aluno a dis-

cutir e a pensar sobre como faz as coisas, sobre como aprende, rememorar suas histórias pessoais e comunitárias, pretendendo que ao final do ano letivo esses estudantes tenham um longo relato de experiências e histórias.

Na prática, o diário das memórias funcionou na EJA da seguinte maneira: cada aluno produzia e ornamentava artesanalmente o seu diário. Ao início ou final de cada aula, os alunos registravam em poucas linhas como foi o momento, conteúdos, dúvidas, sugestões e outros fatos da aula, também registravam algum relato, narrativa de histórias pessoais, familiar ou da comunidade. Para tanto, os mesmos faziam pesquisas por meio de conversas com pessoas de mais idade, da própria família ou da comunidade. Ao final de cada mês, o professor fazia o visto no diário e socializava os principais pontos daquele mês. E havia o momento de cada aluno compartilhar as escritas do seu diário.

Além da produção de diários, no desenvolvimento do projeto com jovens e adultos, na pesquisa empírica aqui apresentada, realizamos também momentos de discussões em círculos de cultura. Um momento prazeroso, desenvolvido no pátio da escola, no refeitório e nas árvores dos jardins da Escola Mizinha, em Icapuí (CE).

Iniciamos o trabalho com diário no primeiro bimestre e, ao final do segundo, já percebemos os bons frutos do trabalho, principalmente no avanço de estágios de leitura e escrita, no interesse dos alunos não apenas pela prática da leitura, mas também pela produção textual e no sentimento de pertencimento, na sua motivação e envolvimento nas aulas. No geral, presenciamos uma turma de leitores e escritores ativos e autônomos, progredindo coletivamente em seu processo de aprendizagem.

Narrativas e experiências em análises

Neste subtópico, apresentaremos trechos das

entrevistas realizadas com os alunos da EJA e análises dos sujeitos da pesquisa na busca de desenvolver reflexões sobre suas singularidades e como o projeto com diários e histórias de vida contribuiu para o seu processo educativo, suas motivações e a construção da sua autonomia.

Na entrevista coletiva, estiveram presentes dez alunos da turma. Utilizamos aqui falas de diferentes sujeitos, identificando-os pelos codinomes João, Maria e Francisco. A respeito do interesse em estudar na EJA, entre tantas respostas e alguns silêncios, destaco o seguinte:

Tive interesse porque trabalho o dia todo, aí só dava certo estudar à noite. (João)

Porque cuido dos meus irmãos e ajudo meu pai, de vez em quando, de dia. (Maria)

Porque trabalho durante o dia. (Francisco)

Os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, jovens que buscaram na EJA uma alternativa para trabalhar e continuar os seus estudos, cansados dos fracassos das reprovações nos turnos regulares, que já não atendiam aos seus interesses e ritmos. Consideram que estudando com um público que tem semelhanças entre si, podem buscar novos meios de conseguir a aprovação.

Nesse sentido, Rêses e Santos (2013, p. 3) nos afirmam em relação às peculiaridades do público da EJA:

Não basta reconhecer que as salas de EJA estão repletas de trabalhadores, é preciso estar atento de como as singularidades dos processos de produção se refletem na vida dos educandos para contribuirmos na transformação das experiências vividas em experiências percebidas e modificadas por esses educandos, a partir dos desvelamentos das estruturas de poder e das forças de tensão e questionamentos que apontam as contradições de uma sociedade ainda injusta e repleta de desigualdades socioeconômicas e culturais.

A narrativa de si proporciona que os alunos da EJA realizem vivências sobre as suas realidades, memórias, histórias e sentimento de pertencimento. A respeito dos possíveis motivos das reprovações dos alunos no ensino regular, os participantes afirmam:

Acho que sempre fico reprovado porque não presto atenção nas aulas. Acordava cedo pra trabalhar e estava sempre cansado nas aulas. Nunca dei muita importância pra estudo, mas agora todo mundo quer terminar os estudos porque senão não arruma emprego nem nas firmas. (João)

Não sou inteligente, para aprender uma coisa tenho que escutar mil vezes. Não aprendi a ler e escrever cedo, só agora tô lendo um pouquinho, acho que foi por isso que não passava de ano. (Maria)

Eu faltava muita aula, aí perdia conteúdo. Tinha que cuidar dos meus irmãos e trabalhar, meus pais também não se importavam que eu faltasse, aí deve ter sido por isso. (Francisco)

Cada pessoa é única, tem seus objetivos de vida, seus defeitos, assim como cada uma tem fatos de suas vidas que impedem a realização dos sonhos. A realidade da desigualdade social e das desestruturas familiares corrobora para os fracassos que encontramos na educação. Esses fatores podem afetar toda a vida de um sujeito.

Os percursos também são inusitados, cada qual escolhe por onde e como seguir. O caráter singular das trajetórias está nos fatos, acontecimentos e pessoas em torno dos quais se articulam momentos que foram decisivos para a vida. Ter a oportunidade de reconhecê-los e poder refletir sobre suas consequências, ajuda a ampliar a compreensão que o sujeito tem acerca da construção da sua própria vida.

A palavra “motivação” é derivada do verbo latim *movere*, isto é, mover. A ideia do movimento que impulsiona à ação, a persistência em fazer algo.

Segundo alguns especialistas como Murray (1986) e Garrido (1990), a motivação é um fator interno, uma força que tem origem no interior do indivíduo. Ainda que a motivação tenha um caráter individual, pessoal, acredito que cada qual achará a motivação dentro de si com maior facilidade se exposto a um contexto acolhedor, com pessoas receptivas, abertas ao diálogo, cheias de curiosidades e dispostas a se relacionar, se envolver.

Portanto, ao se pensar na motivação para a aprendizagem na EJA, é preciso considerar as características do contexto escolar. Como vimos nas falas, esse contexto é repleto de fatores desfavoráveis a uma educação cidadã. A princípio, é válido pontuar que sempre é possível criar as condições adequadas para que as pessoas se sintam acolhidas, reconhecidas e, conseqüentemente, motivadas e assim adotem cada vez mais uma postura participativa, através da qual possam produzir conhecimento coletivamente.

A importância da motivação é tal que Freire (1986, p. 16) afirma: “o problema da motivação paira sobre as escolas como uma pesada nuvem”. Em nossa pesquisa, o motivar brota da historicidade de cada indivíduo, da relação entre sua vivência e o conteúdo a ser abordado numa perspectiva da alfabetização e do letramento.

É importante ressaltar que no início do projeto, quando levamos à turma a proposta de trabalhar com diários, a rejeição foi quase unânime entre os alunos, mas conseguimos, aos poucos, convencê-los a participar do projeto. Começamos com alguns e em pouco tempo toda a turma já estava envolvida e utilizando os diários por conta própria, desenvolvendo a autonomia de produzir e expor seus pensamentos, ideias e histórias.

A respeito do projeto com diários, destacamos a seguir a avaliação dos participantes:

Eu gostei muito, não gostava de falar da minha vida, mas gostava de ouvir as histórias dos outros, deu pra conhecer um pouquinho de todo mundo. (João)

Acho que foi bom, mas nós escrevia (sic) demais nele, era direto, mas foi bom porque deu pra aprender muita coisa. (Maria)

Eu gostava muito de ouvir as histórias dos meus amigos, e das meninas também. A gente ficava mostrando pras pessoas pra saber se a história tava boa. E foi bom também porque eu fiquei sabendo um monte de história antiga daqui de Icapuí. (Francisco)

Adotar disposições metodológicas da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2008; SOUZA 2006; PINEAU, 1999) para trazer à tona as histórias de vida dos alunos da EJA, tendo em vista o trabalho com os diários da aprendizagem, se torna significativo por permitir alimentar nos sujeitos da pesquisa, como acentua Josso (1988, p. 19), “uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade”, o que autoriza aos sujeitos uma “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si” (1988, p. 102), refletindo/orientando suas vidas.

A utilização dos diários da memória como recurso educativo com certeza foi algo inovador, que dinamizou esse processo o tornando mais atraente e motivador. Tal recurso é propício ao desenvolvimento de habilidades formadoras de leituras e escritas nos sujeitos, valorizando suas histórias de vida, subjetividades, sentimentos etc.

Não é significativo, muito menos motivador para os estudantes da EJA, a interpretação de códigos e linguagens diversas que estejam absolutamente alheios às suas visões de mundo. Não há identificação nem interesse em algo que não nos toca afetivamente. Não há a escuta da voz para o sujeito que não tem com quem trocar ideias, dividir sensações e partilhar suas experiências de vida.

O trabalho com diários, como pudemos perceber nas falas acima, oportunizou esse compartilhamento de ideias, sentimentos e histórias de vida, ao mesmo tempo em que os fizeram produzir vários textos escritos e a leitura não somente de códigos, mas também a leitura de mundo.

Existe a necessidade de uma perspectiva de alfabetização que contribua para o processo de emancipação do sujeito, através do registro da própria história e de uma alfabetização crítica enquanto um:

Processo inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender, transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla. [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria existência. (FREIRE & MACEDO, 2013, p. 7).

O estudante pode, através dos registros, acompanhar as próprias descobertas, sonhos, ideais e gostos. A experiência apresentada aqui dá certeza acerca dessa possibilidade. Precisa, necessariamente, ser um registro livre, sem interferências quanto a erros e acertos. Os educandos precisam se sentir seguros e confiantes para se expor, desnudando suas aparentes intimidades e fragilidades. A proposta não é apontar uma única solução, mas compreender que podem existir alternativas no processo alfabetizador dos sujeitos, que respeitem suas histórias e trajetórias de vida.

Certamente, tal ensino importa aos educandos, pois as questões abordadas não só permeiam seu cotidiano direto como podem servir de base para a formulação e reformulação do seu saber construído coletivamente. Nesse ponto, é válido mencionar o que diz Reis e demais autores (2011, p. 20):

Os estudantes da EJA, na perspectiva sócio-histórico-cultural, são sujeitos com conhe-

cimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado. Esses saberes já constituídos se tornam currículos importantes na medida em que falam de seus lugares e atravessam todos os processos construtivos das aprendizagens significativas.

Baseado no que diz Reis e demais autores (2011), procuramos em nosso projeto estimular a aprendizagem incentivando a participação através da oralidade, da escrita, da arte, proporcionando a liberdade ao aluno em partilhar sua história, seus saberes. Agraciando-os com avaliações contínuas condizentes à sua realidade.

O sentimento dos alunos sobre si mesmos, suas famílias e suas comunidades se expressam nas seguintes afirmações:

Eu nunca gostei de falar sobre mim, tenho vergonha porque a minha vida não tem muita coisa boa pra falar, mas gostava muito das aulas, de ouvir as pessoas falando sobre a vida delas. (João)

É bom se abrir pras pessoas, saber o que acontecesse com nossos amigos e colegas de sala. (Maria)

Eu me sinto bem em falar de mim, da minha família e da minha cidade, amo todos eles, que gosto de falar e ouvir sobre eles, as aulas que tinha que ler os diários eram muito engraçadas, eu nunca faltava às aulas dos diários. Valorizar suas culturas, identidades e dar voz aos sujeitos foi um fator de motivação no projeto com diários. Percebemos o quanto os alunos sentiam-se valorizados ao ter suas histórias compartilhadas. Percebíamos que os laços afetivos também se estreitavam, não existindo superiores ou inferiores. (Francisco)

Todas as vozes eram ouvidas e respeitadas em igualdade de importância. Nesse sentido, Freire nos diz:

[...] Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos portadores

da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113).

É preciso ouvir sem preconceitos, saber das histórias do outro sem se considerar superior. A intervenção crítica se faz com uma escuta paciente e igualitária. No compartilhamento dos diários da aprendizagem, vimos sujeitos contando e ouvindo histórias de vida e fatos da vida sem nenhum sentimento de superioridade ou inferioridade da escrita: sobre a contribuição das escritas para a aprendizagem da leitura e escrita.

Ajudou sim, com certeza, porque antes dos diários eu tinha muita preguiça de escrever e de ler, mas nos diários não era aquelas coisas chatas, as aulas eram divertidas. (João)

Sim, ajudou e muito, nesse ano eu aprendi muito a ler e tenho escrito muito porque continuo a escrever no meu diário. E a gente passou o ano escrevendo sobre coisas legais e era muito bom escrever pra ler e ouvir o que os outros escreviam. (Maria)

Eu nunca tinha escrito e lido tanto na escola. E foi bom porque era também como se fosse uma brincadeira e a professora não era chata e nada era obrigado. (Francisco)

Podemos perceber como é complexo o mundo da leitura e da escrita, principalmente se pensarmos em práticas emancipadoras na EJA. Se prender em práticas tradicionais de decodificação e às “listas de leituras encomendadas” afasta dos sujeitos a potência do aprendizado da leitura e da escrita, e da formação de leitores fluentes, que se sentem convocados à leitura.

As falas dos sujeitos permitem perceber que práticas emancipadoras de leitura e escrita na EJA incentivam a construção da motivação e da autonomia. Tais práticas devem

ser contextualizadas, trazendo para a sala de aula questões do cotidiano da classe. No projeto com os diários de aprendizagem, os discentes sentiram-se envolvidos e protagonistas das atividades, isso os fez enxergar no projeto uma saída a não atraente aula tradicional da EJA, que tenta fazer o “milagre” da alfabetização de “fracassados” da educação regular. No momento em que os alunos perceberam que não se tratava de forçá-los a aprender a ler e a escrever, os mesmos se engajaram nas atividades e, sem perceber, ou percebendo, produziram diversos textos escritos ao longo das atividades e realizaram inúmeras atividades de leitura individuais e coletivas.

Para que possamos perceber a amplitude de leituras existentes em nossas salas, é pertinente trazer ao nosso diálogo a discussão de Martins (1994) que, sem pretender conceituações definitivas acerca do ato de ler, mas com o objetivo de desmistificar e ampliar a compreensão da leitura, discute aspectos básicos que possibilitam maior conhecimento sobre esse ato. Compreendendo que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, a autora percebe a existência de três níveis básicos de leitura, sendo eles o sensorial, o emocional e o racional, que correspondem a modos de aproximação ao objeto lido. É importante a compreensão de que um não funciona sem o outro; o que ocorre é uma interrelação dos níveis. É a situação, a experiência, o contexto, os interesses do leitor, que definem a atuação simultânea dos níveis ou privilegia um deles.

Diante do exposto, como poderíamos não ampliar o entendimento em torno da educação na EJA? Como não buscar que tantas outras possibilidades permeiem as concepções e as práticas em nossas salas de aula? Podemos continuar com a falsa crença de que os adultos que frequentam as classes de EJA não são leitores? Como admitir que ainda seja foco, no

campo da formação de professores, prescrições e instrumentalizações em detrimento da discussão em torno das culturas leitoras e escritoras e outras estratégias de ação pautadas na práxis.

Considerações finais

Diante do que foi discutido, percebemos que a EJA, por ser um campo de conhecimento específico que une uma enorme diversidade de sujeitos com características, saberes, necessidades e interesses diferenciados, precisa contar com concepção e práticas pedagógicas também diferenciadas, uma vez que seu público específico é constituído por sujeitos jovens e adultos que, na grande maioria, estão imersos no mundo do trabalho e, como diz Rêses (2013), retornam para a escola na esperança de um futuro melhor, com o objetivo de ajudar filhos e netos nas atividades escolares, na busca por emprego que lhes garanta condições mais dignas de sobrevivência, objetivando se locomover com mais facilidade pelo desenvolvimento da leitura, bem como compreender mais sobre as estruturas de poder e organizações políticas que regem a sociedade. Assim, conforme aponta o próprio Rêses (2013, p. 3):

Não basta reconhecer que as salas de EJA estão repletas de trabalhadores, é preciso estar atento de como as singularidades dos processos de produção se refletem na vida dos educandos para contribuirmos na transformação das experiências vividas em experiências percebidas e modificadas por esses educandos, a partir dos desvelamentos das estruturas de poder e das forças de tensão e questionamentos que apontam as contradições de uma sociedade ainda injusta e repleta de desigualdades socioeconômicas e culturais.

Diante disso, reafirmamos que a EJA não pode mais ser marcada por preconceitos, profissionais e alunos desmotivados. São necessárias práticas que envolvam os alunos e que

despertem o interesse destes, através de conhecimentos contextualizados, da realidade e utilidade dos alunos, conhecimentos que guiem a criticidade, a emancipação, libertação e, principalmente, a autonomia.

A transformação de si a partir da narração de histórias de vida de estudantes da EJA nos apresenta uma inovação, ao utilizarmos tais escritas a favor do processo de alfabetização e letramento dos mesmos. Além da transformação valorativa de suas percepções como sujeitos históricos, é de significativa importância também a transformação através da (auto)formação, pois estes desenvolvem suas habilidades de leitura, tanto leitura no sentido social, do letramento, como no sentido gráfico alfabético. O trabalho com a escrita de si de jovens e adultos evidencia questões importantes de autovalorização, de suas identidades, existencialidade e sentimento de pertencimento, percebendo a identidade como um processo de educação permanente de identificação e definição de si mesmo.

Referências

- ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In Philippe. Ariès & R. Chartier (orgs.). **História da vida privada**, 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 32 (n. 2), pp. 385-410, agosto, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gpd/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- BRASIL. Resolução CEB N.º 2, de 7 de abril de 1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico. Brasília, 1998.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da**

Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: cortez, 2004.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARRIDO, Isaac. Motivacion, emocion y accion educativa. *In*: MAYOR, L. e TORTOSA, F. (Eds.). **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**. Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p. 284-343.

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: Histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, Campinas, São Paulo, v. 3, p. 117-141, 1994, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1725> Acesso em: 2 jan. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

MURRAY, Edward J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1986.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Memórias**,

memoriais: Pesquisa e Formação docentes Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2008. p. 43-58.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. *In*: Philippe Carré; Pierre Gaspar. **Tratado das ciências e das técnicas de formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos). 1999. p. 327-348.

REIS, Renato Hilario dos.; CUNHA, Celio da; SOUSA, Jose Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **A Constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação / alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo. História do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *In*: Moraes, Amaury C. et al. **Curso de especialização em ensino de Sociologia**: nível médio: módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 03-27.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, Solano. Poema Autobiográfico. *In*: Poemas Duma Vida Simples, 1944. Disponível em: http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=8464. Acesso em: 10 jan. 2021.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Recebido em: 21/02/2021

Revisado em: 18/04/2022

Aprovado em: 20/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

Paulo Augusto Tamanini é doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estágio Pós-Doutoral em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, que possui associação ampla com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade

Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagens e ensino: percepções, métodos e fontes, da Ufersa, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: professor@tamanini.com.br

Enock Douglas Roberto da Silva é mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Imagens e ensino: percepções, métodos e fontes, da Ufersa, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: enockdouglas@hotmail.com