



Universidade de Brasília
Departamento de Teoria Literária e Literatura
Instituto de Letras

MARIA EDUARDA BRUM SILVA GOMES

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA NA EJA

Brasília
2023

MARIA EDUARDA BRUM SILVA GOMES

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA NA EJA

Monografia apresentada ao Departamento de Teoria Literária e Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Licenciada em Letras, no curso de Letras: Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. Orientador: Prof Danglei de Castro Pereira

Brasília
2023

Folha da ficha catalográfica

https://bce.unb.br/ficha_mono/

Agradeço, de muitas maneiras, a existência deste trabalho:

à CAPES, pelo suporte financeiro durante todo o Programa;

ao meu orientador Danglei Castro, pela disponibilidade, flexibilidade e incentivo;
à Lara Sant'anna, docente que me acolheu na EJA, pelo espaço cedido, pelas conversas durante as caronas, pela demonstração cotidiana de que a educação pública resiste, de pé, freireana e amorosa, aos ataques que sofre;
a toda equipe de preceptores do Zilda Arns, aos servidores e professores que me receberam;
aos estudantes, pelo carinho, disposição e interlocução;
aos professores e professoras de literatura que tive durante toda a minha vida, em especial ao Luciano Nascimento, à Monique Ridge (in memoriam) e
à Patrícia Nakagome, pelas marcas afixadas no primeiro semestre e que restam, ainda;

À Angelita, Paulo, Jota e Lua, pela família que nós decidimos ser, pela segurança do colo e pela certeza de que sou amada, que acompanhou todos os dias da minha vida. Vocês são a minha casa, para sempre;
as colegas de trajetória; à Ana Luiza, pela partilha das cadeiras, risadas, projetos;
a equipe da livraria; à Morgana pela cumplicidade;
ao restante da minha família, pelo suporte incondicional, completo, gratuito. À Wanda, meu lugar de amor;
aos meus amigos, catalisadores de alegrias. Hannah, Esther, Moretto: Nós somos como chuva que cai dentro do mar. Ao Alex e à Ingredy, por tanto samba até aqui;
à Mayara, pela amizade, pela troca amorosa. Para você, que resta em toda coisa que escrevo:

GOMES, Maria Eduarda Brum Silva. **Uma experiência de ensino de literatura contemporânea na EJA.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2023.

Resumo

Uma vez que reintegra sujeitos apartados dos processos educativos ao sistema formal de ensino, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino-aprendizagem marcada pelos seus desafios. Nesse sentido, acreditamos que o ensino de literatura contemporânea pode interagir de modo positivo com estes, considerada as suas especificidades. Este trabalho discorre sobre algumas experiências em ensino de literatura contemporânea, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, direcionadas aos estudantes da EJA da escola Zilda Arns, situada no Itapoã, Distrito Federal.

Palavras-chave: EJA, Ensino de literatura, Literatura Contemporânea, Programa Residência Pedagógica, CEF Zilda Arns.

Abstract

As Adult and Youth Education (Educação de Jovens e Adultos - EJA) reintegrates individuals previously excluded from formal educational processes into the formal education system, it becomes a mode of teaching and learning characterized by its unique set of challenges. In this regard, we believe that the teaching of contemporary literature can positively interact with these challenges, considering its specificities. This paper discusses some experiences in the teaching of contemporary literature within the scope of the Pedagogical Residency Program (Programa Residência Pedagógica - PRP), directed towards students in the EJA program at Zilda Arns School, located in Itapoã, Federal District, Brazil.

Keywords: EJA (Adult and Youth Education), Literary Education, Contemporary Literature, Programa Residência Pedagógica (Pedagogical Residency Program), CEF Zilda Arns.

Lista de abreviaturas e siglas

AMB: Área Metropolitana de Brasília

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CODEPLAN: Coordenação de Planejamento Urbano do DF

EJA: Educação de Jovens e Adultos

PPP: Projeto Político Pedagógico

PRP: Programa Residência Pedagógica

PDAD: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

RA: Região Administrativa

RP: Residência Pedagógica

SEEDF: Secretaria de Educação do Distrito Federal

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Memorial.....	8
1.2 Organização e justificativas.....	10
1.3 Objetivos.....	12
1.4 Breves considerações metodológicas.....	12
CONTEXTO.....	12
2.1 Paranoá e Itapoã.....	13
2.2 Centro de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns Neumann.....	14
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	16
3.1 Preâmbulo histórico.....	16
3.2 A EJA que encontramos.....	19
LITERATURA CONTEMPORÂNEA.....	20
4.1 O que é o contemporâneo da literatura?.....	21
4.2 Algumas linhas de força do contemporâneo na literatura: multiplicidade, responsividade e ampla disseminação.....	23
4.3 A literatura contemporânea encontra a EJA.....	27
RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	28
5.1 A pesquisa-ação, a Residência Pedagógica e a EJA.....	28
5.2 Os textos que elegemos.....	30
5.3 As aulas.....	31
CONCLUSÕES.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

INTRODUÇÃO

Sou uma professora também, e aprendo ouvindo de soslaio, vendo os ruídos.

Edimilson de Almeida Pereira

1.1 Memorial

Aos barulhos da enxurrada que descia, feroz e ocre, arrastando consigo a lama que ela havia produzido, eu me perguntava como faria para retornar a casa. Da partida no motor do carro até a entrada da minha garagem são quarenta minutos, mas o desafio estava naqueles cinco primeiros em que era preciso vencer a água que ilhava e já invadia a escola.

Do arranque até o ponto em que a inundação dissolveria havia três quilômetros sobre a água. Tentaríamos, eu e Lara, espaços em que se vislumbrasse algum terreno para apontar os nossos carros. Não os achamos, mas uma Brasília recortando o rio que agora havia em nossa frente nos deu a coragem que faltava: lembro do som rude da primeira marcha contra a água, da imagem que fiz do motor encharcado, tão persistente.

Neste dia, dez de abril de 2023, uma mulher foi arrastada por uma rua inteira, muito do pouco asfalto foi refeito em piche, inúmeros paralelepípedos foram cuspidos para fora do chão. Foi meu terceiro dia como residente pedagógica na Educação de Jovens e Adultos do CEF Zilda Arns, localizado no Itapoã, DF.

Resgato essa memória de estrada para abrir a presente introdução em forma de memorial, ensejando vislumbrar, de algum modo, o desafio que a todo tempo sublinhou a prática de ensino de literatura na EJA. Além da experiência inédita como professora, tive que aprender novos caminhos e modos de dizer sobre o literário. Foi preciso forjar ferramentas para pensar e lecionar literatura contemporânea, na tentativa de promovê-la para estudantes muito diversos em suas facilidades e dificuldades. Se o tamanho da recompensa de algum modo é relacionável com o tamanho do desafio, sinto que há muito a agradecer.

A eleição da EJA para a implementação do projeto de Residência Pedagógica se deu, no meu caso, pelo mesmo motivo que leva os estudantes às cadeiras noturnas: o trabalho. O ano de 2023 foi o meu último ano como graduanda e o primeiro como celetista. Meu primeiro emprego formal deu-se em livrarias de rua do Plano Piloto de Brasília. O privilégio de estar tanto tempo diante dos livros, que hoje são tão bem editorados e caprichados em suas tessituras, disparou, em mim, um encanto e um incômodo.

A minha inquietação deu-se diante da verificação do restrito alcance de público para livros de literatura, que ressoam apenas em círculos de uma elite intelectual e financeira. No caso de Brasília, cidade geograficamente tão desigual, a certeza era absoluta: estes livros não chegariam à periferia, nem por engano.

Essa noção germinaria, então, a ideia que entusiasmou o meu projeto. Eu levaria, a partir da decisão, os livros de literatura contemporânea da livraria para a EJA, na expectativa de mensurar o potencial de suas leituras, que para mim eram tão caras.

O projeto desenrolou-se durante o ano de 2023, especialmente após o mês de julho. A EJA é semestral, então eu pude estar em contato com turmas de formandos e turmas em formação, que acompanharia durante dois semestres. Ao transcurso da experiência, passamos por uma greve da SEDF, pela seca e também pela chuva, além das imprevisibilidades que o processo educativo normalmente impõe ao longo de seu caminho.

Durante todo o projeto fui acompanhada pela professora Lara Sant"Ana Cardoso, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que a todo tempo orientou minha prática, preenchendo a experiência com o amor e a responsabilidade que marcam o seu ensino. Registro aqui, mais uma vez, meu muito obrigada. Pela concessão de espaço e disposição de uma escuta tão precisa.

Para as aulas, elegi apenas escritas contemporâneas, tentando atinar sua forma e conteúdos com o momento vivido pelas turmas da EJA. Por exemplo, na semana em que visitamos o acampamento indígena Terra Livre, lemos a história *Mari Hi: a árvore dos sonhos*. Escrito pela antropóloga Hanna Limulja, o livro versa sobre a cosmovisão Yanomami a respeito dos sonhos. Essa edição acabara de chegar da gráfica na livraria. Os debates que tivemos, nesta e nas outras experiências, deixaram marcas que restarão em mim, para sempre.

Espero que a presente monografia sirva como tijolo na construção de um ensino de literatura propositivo, engajado em sua composição, preocupado em abrir espaços de escuta e fornecer perguntas relevantes, inscritas na contemporaneidade. Outrossim, se a investigação aqui disposta servir para iluminar um pouco mais o debate sobre a EJA, que é uma modalidade de ensino muitas vezes marginalizada, estará justificada a tentativa.

De minha parte, sei que a Residência Pedagógica serviu como pedra basilar em minha formação, que ganha fôlego e ânimo a partir das matizes bonitas de minha experiência no colégio Zilda Arns.

1.2 Organização e justificativas

Estruturamos este trabalho em seis partes distintas. Primeiramente, apresentamos a introdução, composta pelo memorial e pela presente organização. Em seguida, contextualizamos a RA Itapoã e o CEF Zilda Arns. Posteriormente, exploramos aspectos relativos à história e a atualidade da EJA. Ainda, adiante, discutimos a definição e as especificidades da literatura contemporânea. Segue-se o relato da experiência decorrida e, por fim, a última seção, que aloja as conclusões deste trabalho.

Decidimos pela seção que contextualiza a RA do Itapoã e o Cef Zilda a partir do entendimento de que estes espaços são marcados pela periferização que os formou historicamente. O Itapoã, como veremos, é instaurado a partir de uma ocupação irregular do espaço urbano, que dita, até hoje, as limitações de acesso às políticas públicas de inclusão e acesso aos equipamentos urbanos. Nesse sentido, o CEF é inevitavelmente atravessado pelas configurações urbanas da RA, e a escola funciona como um organismo em seu ecossistema.

Adiante, propusemos, na seção que investiga a constituição da Educação de Jovens e Adultos, içar as condições contemporâneas desta modalidade a partir do seu desenvolvimento histórico. Como veremos, a EJA é uma condição de ensino-aprendizagem marcada por avanços e retrocessos no estabelecimento de sua operação. Atualmente, a modalidade ainda é sublinhada pelos desafios e disputas que estabeleceram suas diretrizes. Nesse sentido, enfocamos a realidade que encontramos na EJA do CEF Zilda Arns.

Na parte em que investigamos a literatura contemporânea, tentamos estabelecer uma discussão que, primeiro, problematiza o que pode ser tomado por contemporâneo. Então, elegemos algumas *linhas de força* do contemporâneo, que podem ser verificáveis nas formas literárias. Arbitramos chamá-las de disseminação, responsividade e multiplicidade. Buscamos demonstrar, então, como as linhas de força do contemporâneo podem se conectar às condições particulares da EJA.

Então, dispusemos o relato de nossas aulas, que objetivaram registrar brevemente as nossas práticas em sala, articulando os textos com os quais elegemos trabalhar com a experiência obtida na EJA. Utilizamos, nesse sentido, o instrumental da pesquisa-ação.

Diante de todo o exposto, acreditamos que a presente dissertação justifica-se na medida em que, ao fornecer um contexto para o Paranoá e o CEF Zilda, ela ajuda a perceber e encurtar as distâncias entre a RA e o Cef Zilda, localizados na franja da Área Metropolitana de Brasília, e a Universidade, tão central na capital do país.

O contexto fornecido mostrou-se justificável, também, no entendimento da escola como partícipe de uma realidade específica, forjada pelas lutas por direitos básicos. Outrossim, será possível aproveitar o contexto aqui inscrito em experiências futuras, uma vez

que o Programa Residência Pedagógica permanecerá, acertadamente, nas licenciaturas brasileiras.

Além disso, acreditamos que, ao revisitarmos a literatura que versa sobre o desenvolvimento sócio-histórico da EJA, de modo a sintetizá-lo, lançamos alguma luz em seu funcionamento contemporâneo. Tal discussão pode ser útil na decodificação dos desafios que preenchem a prática de professores da modalidade.

Ainda, o debate em torno das especificidades da literatura contemporânea pode matizar nossa decisão por este tipo de forma literária. Ao mesmo tempo, ele ajuda a oferecer as nossas apostas para o alcance deste recorte, sendo fundamental para o entendimento de nossas práticas em sala.

O registro crítico de nossa experiência em sala de aula buscou tracionar, em seu próprio fazimento, a reflexão pedagógica. Esta, de modo fundamental, é pilar para a construção de uma prática educativa propositiva, a que objetiva nossa licenciatura.

1.3 Objetivos

A partir do que expusemos, afirmamos que os nossos objetivos concentram-se fundamentalmente em i) constituir uma análise do desenvolvimento histórico da EJA, enfocando as condições contemporâneas e regionais dessa modalidade de ensino, ii) tramar uma análise crítica daquilo que chamamos de *linhas de força* do contemporâneo na literatura, demonstrando suas aproximações possíveis com a EJA e iii) fornecer um relato de nossa experiência de ensino no âmbito do programa da Residência Pedagógica.

1.4 Breves considerações metodológicas

Para tanto, a metodologia adotada neste trabalho é fundamentada, primeiro, na revisão de literatura, que partiu da análise crítica e síntese de informações relevantes encontradas, sobretudo, através de ferramentas acadêmicas como o Google Scholar.

Aplicamos a revisão bibliográfica especialmente ao versar sobre o contexto do Paranoá e o Itapoã, sobre o desenvolvimento histórico da EJA e sobre as especificidades da literatura contemporânea. Nesse sentido, os textos foram escolhidos através de sua relevância e atualidade.

Posteriormente, no âmbito do relato da prática escolar, utilizamos as ferramentas da pesquisa-ação, que estreita prática e pesquisa. O relato se constituiu a partir da imersão no

ambiente educacional para a compreensão das dinâmicas estabelecidas entre docente e estudantes, visando a captura de nuances significativas dos processos de ensino-aprendizagem. Buscamos, nesse sentido, o olhar balizado para a compreensão de todas as instâncias que compõem as dinâmicas de ensino, mas, especialmente, dos sujeitos implicados.

CONTEXTO

A cidade de Brasília fica fora da cidade.

Clarice Lispector

2.1 Paranoá e Itapoã

A dinâmica urbanística que formou as regiões administrativas (RAs) do Paranoá e do Itapoã não prescinde de uma história de lutas pelo direito à habitação. Nesse sentido, a compreensão da constituição da realidade espacial dos territórios periféricos da Área Metropolitana do Distrito Federal (AMB) é importante. Há, neste entendimento, uma indicação do grande desafio em que se baseou a constituição dos territórios e de seus aparelhos urbanos.

O Paranoá estabeleceu-se a partir da permanência do acampamento dos trabalhadores envolvidos na construção da barragem que conteria o Lago de mesmo nome em suas margens lestes, na década de 1960. Em sua intensa história de expansões, mais recentemente, o Itapoã surgiu como uma ocupação urbana adjacente, também em caráter de assentamento irregular.

A partir do ano de 1997, moradores oriundos das RAs vizinhas ao Itapoã passaram a ocupar a região e em 18 de novembro de 2004 a Lei n. 3.288, publicada no Diário Oficial da União (DOU), aprovou a criação da região administrativa, que seria oficializada em 03 de janeiro do ano seguinte. Atualmente, conforme os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal, residem nesta RA 65.373 pessoas, com idade média de 29,2 anos. (CODEPLAN, 2021).

A história de fixação irregular e a omissão do governo distrital garantem, ao Paranoá e ao Itapoã, a periferização e a segregação socioespacial de seus territórios. O acelerado crescimento urbano e a compreensão desorganizada dos espaços contextualizam as disparidades que marcam os indicadores socioeconômicos das RAs. Tomando-os em relação às RAs do Plano Piloto, as diferenças se tornam evidentes.

Ao elegermos a Asa Norte como um índice comparativo, conforme o PDAD 2021, em relação à escolaridade média das pessoas com 25 anos ou mais, 73,9% declararam ter o ensino superior completo. No entanto, no caso do Itapoã, o índice restringe-se à marca de 11,9% dessa população. No que diz respeito à remuneração de trabalho principal, o valor médio observado foi de R\$1.617,55, no caso do Itapoã e R\$7.964,86, na Asa Norte. Assim, o dado indica que a renda média da região nobre considerada supera a do Itapoã em um percentual que gira em torno de 80%.

As desigualdades socioeconômicas dos indicadores são sublinhadas por Moura, Oliveira e Vasconcelos em *Violências e juventude em um território da Área Metropolitana de Brasília, Brasil: uma abordagem socioespacial* (2019):

As desigualdades sociais presentes na população do Itapoã estão relacionadas à rápida expansão territorial da AMB, marcada por uma carência de infraestrutura com produção e reprodução de riscos espacialmente distribuídos, que refletem a posição social das pessoas que ocupam as regiões administrativas da periferia da metrópole. A população é marcada pela distribuição desigual dos equipamentos públicos de uso coletivo e pela necessidade de mobilidade pendular por parte de seus moradores com deslocamento de seu local de moradia para acesso à educação básica, superior, cursos profissionalizantes e postos de trabalho. (MOURA, OLIVEIRA E VASCONCELOS, 2019)

Desse modo, o Itapoã é representativo de um problema comum à realidade brasileira de suas metrópoles. Ao não romper com os mecanismos sociais que estruturam a sua segregação, a periferia torna-se signo da omissão do Estado na promoção de políticas públicas eficientes de inclusão.

Nessa lógica, os indicadores desfavoráveis não resvalam apenas na estruturação da malha urbana, mas a desigualdade contamina também as organizações dos seus aparelhos sociais, como os centros de ensino. Deteremos-nos no caso do CEF Zilda Arns, que tem os seus processos de ensino-aprendizagem inalteravelmente inscritos no contexto sócio-histórico do Itapoã.

2.2 Centro de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns Neumann

O prédio atual do Centro de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns Neumann foi inaugurado em 10 de fevereiro de 2010. A escola, de ampla estrutura física, conta com vinte salas de aula, pátio externo e interno, parque de skate, sala de artes, quadra poliesportiva, horta, tatame para artes marciais, entre outras facilidades. O CEF tem como endereço: quadra 378, conjunto N, Área especial n 2 - Del Lago - Itapoã - DF - CEP 71.593-633.

A entrada do centro de ensino é organizada por um jardim interno posicionado entre rampas e escadas vermelhas que levam ao segundo piso. As curvas da arquitetura modernista da capital brasileira preenchem o ambiente. A disposição espacial do CEF é uma referência em projetos de acessibilidade.

A caracterização física da escola guarda em si grande potencial de aproveitamento. É fato que há, no âmbito do ensino regular diurno, muitos projetos que envolvem a utilização dos espaços e da articulação destes com outros entes educacionais, como a Universidade. No entanto, a EJA, com suas limitações orçamentárias e circunstanciais, não aproveita o máximo de seus aparelhos, nem possui grande volume de projetos que envolvam a sua comunidade.

Em relação ao corpo docente, há um desafio considerável na prospecção de professores contratados como efetivos no sistema da secretaria de educação. Em 2021, 100% dos docentes eram temporários, o que indica e dispara problemas relacionados à continuidade dos processos educativos.

O mais recente Plano Político Pedagógico (2021) do CEF Zilda alerta que a falta de profissionais efetivados pela SEDF acarreta em formações docentes e discentes descontinuadas e desestruturação das equipes. Isso resvala especialmente nos pleitos de coordenação, e, mais importante, aparece na falta de contiguidade no acompanhamento pedagógico individualizado dos estudantes.

As razões para estas dificuldades são várias. Podemos destacar, por exemplo, a dificuldade de acesso ao Itapoã pelas linhas públicas de transporte (o modal é apenas rodoviário, e limitado), a ineficiência da SEDF em alocar mais e novos profissionais no Centro e aspectos relativos à violência em contexto escolar, que marcam a história da escola. Em 2017, houve um assassinato de um estudante da EJA dentro das dependências do CEF¹. Não raras são as brigas entre estudantes², que ameaçam a permanência docente.

Não obstante, a pandemia de covid-19 exigiu da escola imperativas soluções no âmbito do combate à fome. Sublinhamos a iniciativa de distribuição de cestas básicas para a comunidade escolar durante os anos de 2020, 2021 e 2022. A ação serviu, e até hoje serve,

¹ Ver em ÁVILA, Carina. **Estudante morre em tiroteio no Itapoã**. Correio Braziliense, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/06/13/interna_cidadesdf,602362/estudante-morre-em-tiroteio-no-itapoa.shtml>. Acesso em: [11/12/23].

² Ver em **CIDADE ALERTA DF: Brigas entre alunos no Itapoã assustam pais e desafiam diretores**. Notícias R7, 20 mar. 2023. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/cidade-alerta-df/videos/brigas-entre-alunos-no-itapoa-assustam-pais-e-desafiam-diretores-20032023>>. Acesso em: [11/12/23] e **Vídeo: Garota puxa pelo cabelo e chuta colega em frente à escola do DF**. G1 - Globo.com, 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/12/video-garota-puxa-pelo-cabelo-e-chuta-colega-em-frente-escola-do-df.html>>. Acesso em: [11/12/23].

para estreitar os laços entre família e escola, numa dinâmica em que o CEF exerce medular função social para a comunidade. Destacando a proposição disposta no PPP de 2021:

Esperamos conseguir ampliar a arrecadação de alimentos e, dessa forma, impedir que a comunidade escolar sofra com a fome, mas, acima de tudo, espera-se que o Estado brasileiro e o Governo do Distrito Federal passem a se responsabilizar e garantir os direitos constitucionais fundamentais para toda a população, especialmente aqueles grupos mais vulneráveis, como é o caso da comunidade do Itapoã. (CEF ZILDA ARNS, 2021, pág.12)

Diante do exposto, é possível afirmar que os desafios que a todo tempo sublinham os processos de ensino-aprendizagem do CEF Zilda Arns estão fundamentalmente inscritos no contexto periférico da RA Itapoã. Sendo assim, a realidade da Educação de Jovens e Adultos da escola só pode ser mensurada e apreendida através de uma análise que considere sua formação, os seus aparelhos e seus sujeitos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É o saber da História como possibilidade e não como determinação.

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire

3.1 Preâmbulo histórico

Não é possível desenhar as linhas estruturais do desenvolvimento da EJA sem conectá-las com os processos políticos e históricos da alfabetização no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos, desde o seu início, esteve relacionada com o letramento, e este, por sua vez, com a política nacional.

É fato conhecido que o sufrágio universal brasileiro só ganhou seus termos na constituição de 1988, sendo a eleição de 1985, a de Tancredo Neves, a primeira com votantes não alfabetizados. Implica perceber, desse modo, o caráter relevante da EJA na história da democracia do Brasil. O seu estabelecimento como modalidade é intrinsecamente ligado à disputa política, que sempre acaba por promover rupturas e discontinuidades em sua operação.

Podemos remontar os inícios da EJA às incursões jesuíticas do Período Colonial. No encaixe da catequização, este modo de instrução ganha os seus primeiros contornos. Com o

avanço do processo histórico, e após o estabelecimento do Brasil como unidade federativa autônoma, consolidada após os movimentos republicanos do século XIX, surgem os primeiros projetos de alfabetização a nível federal.

O sentimento nacionalizante finissecular preconizou os fluxos vanguardistas do século XX, que, indicavam, no analfabetismo, um problema para as suas aspirações modernizantes. Nas movimentações do modernismo e nos avanços da globalização, a década de 1940 representou, tanto no Brasil quanto nos países terceiro-mundistas, o início das campanhas de alfabetização e educação para adultos.

A partir desse momento, houve uma disputa de interesses relacionados aos projetos de educação. Até o final da década subsequente, o período foi marcado, de um lado, pela educação voltada à formação técnica da classe operária. Operados pelas confederações nacionais e agências privadas de educação, podemos destacar o advento do SENAI (1942) e do SENAC (1946), sistemas de aprendizagem da indústria e do comércio, respectivamente.

Por outro lado, é neste momento que surgem as campanhas estatais de alfabetização em massa para adultos. A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1948) são expressões da política pública em prol da erradicação do analfabetismo. Muito menos voltadas à formação técnica de trabalhadores, essas campanhas tiveram caráter bastante eleitoreiro, fato que selaria os seus fracassos.

O período subsequente, compreendido pela metade da década de 1950 e pelo início dos anos 1960, foi marcado pela ampliação e pluralidade de campanhas de alfabetização em massa estabelecidas pelo governo federal. Na esteira do desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, a Campanha de Erradicação ao Analfabetismo (1956) é uma iniciativa expoente do período, que antecede a primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961) do Brasil.

A década de 1960 foi marcada pela turbulência na ordem política e social do Brasil e do mundo. Nesse sentido, as disputas político-pedagógicas se acirraram, ganhando densidade e tornando-se, cada vez mais, reivindicações de dois pólos opositivos. Conforme Ventura (2017):

De modo geral, podemos afirmar que coexistem nessa época duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços. (VENTURA, Jaqueline, 2017)

Como exemplos de uma educação conscientizadora, podemos destacar o Movimento de Cultura Popular (1960), o Movimento de Educação de Base (1961) e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1963). Tais iniciativas, marcadamente engajadas na emancipação da classe trabalhadora e na superação da desigualdade social, foram atravessadas pela iminência do “Método Paulo Freire”. O método, desenvolvido por Freire a partir de sua experiência alfabetizando trabalhadores no Rio Grande do Norte, teria sido coordenado em nível nacional, através do PNA (1964), Programa Nacional de Alfabetização, não fosse o golpe civil-militar do mesmo ano.

A Ditadura Militar passou, a partir de sua instauração, a centralizar as iniciativas de EJA através da lógica de Educação Supletiva. O MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, vigorou durante toda a permanência do Regime, até ser substituído pela Fundação Educar (1986). Como nos indica Jaqueline Ventura (2017):

De 1964 até meados de 1980, as experiências no âmbito dos movimentos sociais são proibidas e substituídas por iniciativas centralizadas pelo governo federal. Os acordos MEC-USAID encerram a fase dos movimentos de educação e cultura popular. O tecnicismo e o economicismo na educação, principalmente por meio da difusão da Teoria do Capital Humano, serão as marcas das experiências implementadas no período. (VENTURA, JAQUELINE, 2017)

No correr do processo histórico, a redemocratização que superou a Ditadura não deixou de impor as suas dificuldades. No transcurso das décadas de 1980 e 1990, uma sucessão de conquistas e retrocessos marcaram as diretrizes e normativas da EJA, que não superou a sua condição de campo de disputas. O fim da Fundação Educar (1986-1990), desdobrado, ao final das contas, como uma extensão do MOBREAL, revela a inconsistência de políticas continuadas neste período para a educação reparadora.

Como modalidade aos termos de hoje, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi estabelecida pela promulgação da LDB nº 9.394/1996. Importa saber, no entanto, que a legislação que chancelou a sua existência não garantiu, plenamente, a sua permanência. A escassez de recursos e a coexistência da modalidade com projetos de alfabetização a nível federal são marcas do fim do milênio e do início dos anos 2000.

A partir de 1998, o governo FHC estabeleceu o PAS, Programa Brasil Alfabetizado, que, por sua vez, foi substituído pelas administrações seguintes, com o Programa Brasil

Alfabetizado (2003). Sobre o tema, Mafra (2016) nos diz sobre o caráter transitório, de caráter de campanha, dos programas:

Ao analisar os documentos oficiais dos programas de alfabetização para jovens e adultos dos governos FHC e Lula, constatou-se que as propostas educacionais dos dois programas se assemelham às propostas de campanhas de alfabetização em massa, de ação rápida e condensada, das décadas de 1940 a 1980. O aligeiramento da formação dos alfabetizadores, a uniformidade do método e dos materiais de ensino, além da meta de alfabetizar num curto espaço de tempo reforçam ainda mais o caráter de campanha das duas propostas. (MAFRA, Andressa, 2016)

Se os projetos anteriores não produziam uma formação continuada, preocupada em amadurecer ao longo de sua permanência, as transformações político-sociais que sublinharam os anos seguintes, notadamente a partir das Jornadas de Junho de 2013, não poderiam legar nada além de mais incertezas e descontinuidades a respeito da operação da EJA. As mudanças governamentais em 2016 e em 2019 ofereceram à educação e à modalidade retrocessos e contingenciamentos de verbas. A título de ilustração do tamanho do descaso, a nova BNCC, que vigora desde 2018, sequer faz menção à Educação de Jovens e Adultos.

A mudança nos ventos da administração do país, que em 2023 reelegeu o governo de Lula, tenta resgatar projetos já antes experimentados no Brasil. Recentemente, a SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, foi restabelecida, após ter sido extinta pela administração anterior. O PBA, ao mesmo passo, recebeu reciclagem em suas diretrizes.

Apesar do resgate de projetos de antigas administrações, o cenário de hoje ainda não consegue superar as consequências das disputas que engendraram a história da EJA, de modo a estabelecer sólidas diretrizes que permanecerão para os próximos anos. Ao mesmo tempo, a reestruturação desses antigos programas, parece reforçar o caráter de campanha antes empregado, que pouco se conecta com a realidade do ensino de hoje, que precisa de um outro imperativo, o de permanência.

Nesse sentido, o caminho ainda é longo para o estabelecimento de uma política de continuidade, especificada a partir das particularidades da EJA, que retire a modalidade das margens do debate. Urge, como veremos, uma injeção de recursos e a redação de diretrizes pormenorizadas que enfoquem a EJA não só como mera ferramenta de alfabetização, mas

como uma modalidade de educação transversal e propositiva, que objetive, também, encaminhar os estudantes ao Ensino Superior.

3.2 A EJA que encontramos

Diante do cenário que tecemos, não é surpreendente dizer que a EJA que encontramos no CEF Zilda Arns compartilha muitos dos desafios que podemos antever a partir do remonte do histórico de fixação da modalidade. Encontramos estudantes trabalhadores, à margem do alcance das políticas públicas de inclusão e da geografia da cidade. Estes estudantes, em expressiva relação, são pouco assíduos, e sofrem os efeitos da dupla jornada de trabalho, do acúmulo de responsabilidades e da precariedade dos modais de transporte.

Também chamou a nossa atenção, no âmbito do CEF Zilda, a dupla matrícula dos professores, que, não bastasse os contratos avolumados em 60 horas, ainda empilham funções e responsabilidades, dada a falta de recursos sob a qual a modalidade opera. O repasse do governo federal é insuficiente, o que resvala no repasse distrital. Nesse sentido, conforme Reinbitz e Melo (2021):

Dentro das políticas públicas da Educação, a modalidade EJA é historicamente desprivilegiada. Os recursos financeiros fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por exemplo, têm sofrido uma queda acentuada, sendo que o ano de 2019 foi o menor orçamento da década – foram destinados R\$ 16,6 milhões, o correspondente a apenas 22% dos R\$ 74 milhões que eram previstos para aquele ano. Para 2020, a previsão aponta cerca de R\$ 25 milhões. Mesmo com a suposição otimista de que todo o valor seja aplicado, o número é ainda muito menor do que se investiu em anos anteriores – em 2012, por exemplo, o orçamento na área foi de R\$ 1,6 bilhão 1. (REINBITZ E MELO, 2021)

As responsabilidades somadas dos professores, acrescida à falta de concursos de caráter efetivo, resultam em uma alta rotatividade docente, que fere a contiguidade e aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o caráter indispensavelmente flexível da EJA aumenta a responsabilidade docente, que precisa reestruturar suas metodologias a todo momento, para garantir a permanência discente, sempre ameaçada.

Outro desafio da modalidade é a falta de um currículo desenhado com autonomia. Hoje, marcado pelo reaproveitamento das etapas a que tenta reparar, as diretrizes tendem a concentrar-se no modo com que os conteúdos poderão ser aplicados e flexibilizados, mas dizem pouco do próprio conteúdo e de alternativas assertivas para a sua aplicação na EJA.

Em relação a estruturação curricular, a vigência da EJA que encontramos é de organização semestral, a partir de três segmentos equivalentes aos anos iniciais da educação fundamental, aos anos finais e ao ensino médio, respectivamente. A carga horária dos primeiros segmentos é 1600h. O terceiro é diminuído em 400h, resultando 1200h.

Em nosso projeto, acompanhamos turmas de segundo e terceiro segmentos. Encontramos, em todas as etapas e turmas, sujeitos muito diversos em suas dificuldades, idades, identidades e histórias.

LITERATURA CONTEMPORÂNEA

O contemporâneo, um enigma, atualizado a cada vez que seus efeitos comparecem gerando em nós o contato possível com a respectiva ideia.

Alberto Pucheu

4.1 O que é o contemporâneo da literatura?

As questões mais fundamentais empreendidas pelos debates, no âmbito dos estudos de literatura e de teoria literária, dizem respeito à determinação de seus objetos. Não é fácil arbitrar uma resposta para a pergunta basilar: *O que é a literatura?* Destarte, não pode ser simples determinar o que pode funcionar como uma literatura especificada pela marca contemporânea.

Neste trabalho, não dispomos do objetivo de fornecer uma resposta que satisfaça a questão *O que é a literatura contemporânea*, elegendo, por exemplo, um marco temporal a que se possa fincar o início de uma produção literária específica, que responda por este nome.

O que nos interessa, a partir do questionamento, é elaborar uma breve discussão em torno do que se pode tomar por contemporâneo. Para tanto, utilizaremos as postulações de Giorgio Agamben (2009), Karl Schollhammer (2009), Alberto Pucheu (2012) e Perrone-Moisés (2016).

Giorgio Agamben, em seu célebre ensaio *O que é o Contemporâneo?* (2009) nos diz que a contemporaneidade provém do estabelecimento de relações singulares com o tempo. Movimento ambivalente, o contemporâneo depende de um sujeito dêitico, que lida com a temporalidade presente aderindo-a e distanciando-se, simultaneamente. O caráter “intempesivo” (Barthes apud. Agamben, 2009) da contemporaneidade é conferido pela

coincidência do sujeito com o presente e seus referentes; e, por esta razão, a movimentação no sentido de apreendê-los.

Nesse sentido, o contemporâneo é aquele que, percebendo a dissociação, o anacronismo e a disrupção de sua condição, interpela-a a todo momento:

Ao contrário, o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo. (AGAMBEN, 2009)

Alberto Pucheu, no ensaio *Efeitos do contemporâneo* (2012) dialoga com Agamben e dispõe de posicionamentos muito atravessados pela sua condição de poeta. Pucheu diz, de outro modo, da impossibilidade dos sujeitos de agirem sobre o contemporâneo, e, na mesma medida, de não agirem sob, ou isentos, dos seus efeitos:

Quanto ao contemporâneo, pela imersão nele, pela paixão que sentimos por ele, pelo pacto vital e oculo que temos com ele, por mais críticos que tenhamos nos tornados, não estamos aptos a fazer uma história dele, senão a pensá-lo enquanto o que insiste, enquanto o que persiste, pelo meio do retorno irrefreável de seus efeitos. (PUCHEU, Alberto. 2012, pág. 58)

Para o poeta, o contemporâneo é estabelecido pela ruptura, pela brecha que resiste entre o instante passado e pelo instante que virá, que exige do sujeito que olha a malha do tempo o posicionamento no “abismo intervalar de sua fissura”, “jamais na exclusividade dos lados tidos como sólidos de suas margens” (Pucheu, 2012, pág.63).

Pucheu nos diz que o contemporâneo existe em sua tensão, avesso à apreensibilidade plena e esquivo de apropriação. No entanto, ele não deixa de se inscrever - na forma literária - jamais. E justamente dessa encruzilhada paradoxal que surgem os seus efeitos, alçadores de sua potência.

Karl Erik Schollhammer, em *Ficção Brasileira Contemporânea* (2009), a partir de Agamben (2009) e em consonância com Pucheu (2012), postula que, no âmbito da produção do Brasil, o sujeito contemporâneo lida com a temporalidade presente de modo a tentar se relacionar com ela. No entanto, o paradoxo do contemporâneo o conscientiza sobre a impossibilidade dessa operação:

O escritor contemporâneo parece estar motivado por uma grande urgência em se relacionar com a realidade histórica, estando consciente, entretanto, da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual, em seu presente. (SCHOLLHAMMER, Erik. 2009)

Marcas dessa urgência, conforme Schollhammer, seriam as plásticas do realismo na literatura brasileira, içadas por uma nova consciência histórica do real. Conscientes de seu lugar na fissura, os contemporâneos só experimentam o presente como um “encontro falho, um ‘ainda não’ ou um ‘já era’.” (Schollhammer, 2009) Nesse sentido, a literatura brasileira contemporânea organizaria-se para criar presença, buscando modos de agir sobre a realidade social de seu tempo e de determinados grupos.

Leyla Perrone-Moisés, diferentemente de seus pares, não atrela a temporalidade presente à contemporaneidade, mas ao encaixe de um passado que resiste, ainda. Em *Mutações da literatura contemporânea no século XXI*, a autora postula que o sujeito contemporâneo é aquele que, sob a perspectiva da espectrologia derridiana, presta contas com um outro do passado, que não cessa de retornar. Desse modo, a literatura mais recente estaria em disjunção, e os seus sujeitos, em estado de interlocução e prestação de contas com um passado muito imperativo.

Diante do panorama que estabelecemos, podemos afirmar que não é possível arbitrar sobre o contemporâneo, legando-nos apenas a sua mobilidade e as reverberações de sua condição única. Desse modo, interessa-nos investigar na literatura, a partir da expressão de Pucheu, algumas das especificidades de sua contemporaneidade, aqui sinonimizadas pela forma *efeitos do contemporâneo*. Ao elencarmos alguns destes efeitos, presentes nas produções literárias mais recentes, poderemos relacioná-los com os processos de ensino aprendizagem empreendidos na EJA.

4.2 Algumas linhas de força do contemporâneo na literatura: multiplicidade, responsividade e ampla disseminação

Como podemos verificar, não é possível registrar o *contemporâneo* como uma categoria analítica estática, passível de definição assertiva. No entanto, é também impossível existirmos como existimos - completamente inscritos em seu jogo - sem sentirmos os seus desdobramentos. Desse modo, interessa-nos calcular algumas especificidades, ou como

chamamos, *linhas de força*, que agem a partir do contemporâneo e resultam em características mais ou menos verificáveis nas literaturas mais recentes.

Para tanto, nós aproveitamos algumas das considerações dispostas em Perrone-Moisés, Karl Schollhammer, Pucheu e Regina Dalcastagné. Pretendemos, a partir da revisão da literatura elegida, reconhecer como possíveis *linhas de força* do contemporâneo na literatura: i) a *multiplicidade* das suas formas, ii) a sua *responsividade* em relação à realidade e iii) a sua ampla *disseminação*, tracionada pela revolução dos meios digitais.

Perrone-Moisés (2016) nos diz que diferentemente da arte considerada contemporânea, que recebe o adjetivo por uma qualidade de estilo, a literatura costumeiramente ganha o adjunto por um dado temporal. Este, varia em função do crítico e do momento em que a crítica é tecida. Assim, a periodização sempre depende daquilo que o autor elege como pós-modernista, que pode variar desde as décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial até a virada do Novo Milênio.

Nesse sentido, é pouco produtivo estabelecer qualquer rigidez em torno do que é tido como literatura contemporânea. Nós estamos longe de tentar, a partir da eleição das linhas de linhas de força, determinar limites para um debate muito fragmentado e provisório. O que desejamos, na realidade, é conectar estas especificidades com alguma potencialidade de aplicação em contexto de sala de aula, em interlocução com as qualidades da EJA.

Isto posto, a primeira das linhas de força que parece ganhar destaque é a *multiplicidade* das formas da literatura contemporânea. Perrone Moisés diz, em *Mutações da literatura contemporânea no século XXI*, que, nos contextos mais atuais, a abolição dos gêneros literários resulta na prática de gêneros híbridos em literatura: “se há algo indiscutivelmente novo na produção literária atual, é a mistura de gêneros, ou a sua indefinição” (Perrone Moisés, 2016).

Karl Erik Schollhammer (2009) reforça a percepção dessa tendência, ao postular que as formas contemporâneas são análogas àquelas que antes pertenciam apenas aos meios audiovisuais e digitais. Formas recentes, portanto, são muitas vezes confeccionadas de retalhos, fragmentos e mesclas discursivas. Schollhammer argumenta, a partir de Resende (2007):

A pesquisadora e crítica literária Beatriz Resende (2007) definiu a nova geração por sua multiplicidade e heterogeneidade tolerante, alegando que o século XXI se iniciou com amostras de uma grande dispersão de temas e estilos em convivência múltipla, sem a imposição de nenhuma tendência clara. (RESENDE apud Schollhammer pág. 5)

Podemos decidir, assim, que a multiplicidade é uma marca das formas literárias mais recentes. A instabilidade de suas plásticas, a frequência da intertextualidade e o enfrentamento ao cânone antes decidido por rótulos resulta numa literatura avessa à previsão formal de suas estruturas, que ganha muito na variedade de plataformas a que se pode vincular.

Nesse sentido, podemos dizer que o contemporâneo é também balizado pelo seu potencial de *ampla disseminação*, ancorado nos meios digitais que organizam o séc. XXI. Schollhammer (2009) afirma que as “novas plataformas de visibilidade de escritas” (pág.17) fortalecem espaços democráticos que podem contornar as limitações do processo editorial tradicional, ao passo em que criam meios mais amplos de divulgação e recepção. Ainda, nessa equação, são fatores: o barateamento de custos de produção do livro, a multiplicação de espaços de divulgação literária e o surgimento expressivo de livrarias e editoras independentes. (ibid. pág. 4)

Importa ressaltar, no entanto, que a ampliação do alcance material do livro, a que a literatura baseia sua existência hoje, não é efetivamente capaz de cristalizar trilhas de circulação em todos os meios, como o acadêmico e o crítico especializado. Dalcastagne assinala, em *Literatura Brasileira, um território contestado* (2012):

Sem dúvida, houve uma ampliação de espaços de publicação, seja nas grandes editoras comerciais, seja a partir de pequenas casas editoriais, em edições pagas, blogs, sites etc. Isso não quer dizer que esses espaços sejam valorados da mesma forma. Afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados dos concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das bibliotecas (DALCASTAGNE. Regina. 2012)

Assim, a ampla disseminação que marca o fazer literário contemporâneo não é capaz de abrir, definitivamente, as portas de entrada dos meios mais enrijecidos da academia e da crítica. Entretanto, é notável o crescente esforço, destes mesmos espaços, em estabelecer algumas fissuras neste cânone, a exemplo da própria pesquisa e divulgação feita pela professora Dalcastagne.

De algum modo, pensar sobre essas condições de disseminação e acesso nos conecta com a última linha de força que identificamos na contemporaneidade: a sua *responsividade* face o real, o momento histórico, a que pertence.

Chamamos aqui de *responsividade* a inscrição que as formas contemporâneas têm na realidade mais atualizada, verificada de diferentes modos por muitos autores. Perrone-Moisés, em sua análise que, como vimos, é tecida em relação a uma temporalidade passada, (2016) diz sobre a literatura contemporânea: “Na falta de utopias teleológicas, é uma literatura do agora, do *kairós*, do momento.”

Nesse sentido, mesmo que Perrone-Moisés atribua às formas recentes caráter credor em relação ao passado, ela não deixa de admitir que a literatura contemporânea pertence ao agora, infinitamente inscrita ao presente imperativo. Schollhammer (2009, pág. 10) afirma categoricamente: a autoria contemporânea brasileira possui urgência em se relacionar com a realidade histórica (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 10). O crítico, analisar as relações de temporalidade do contemporâneo, afirma que:

Se o presente modernista oferecia um caminho para a realização de um tempo qualitativo, que se comunicava com a história de maneira redentora, o presente contemporâneo é a quebra da coluna vertebral da história e já não pode oferecer nem repouso, nem conciliação. Visto desse ponto, o desafio contemporâneo consiste em dar respostas a um anacronismo ainda tributário de esperanças que lhe chegam tanto do passado perdido quanto do futuro utópico. (SCHOLLHAMMER, K., 2009)

A literatura, assim, é atravessada pelo paradoxo do contemporâneo a que assinalamos anteriormente com Pucheu (2012). Face a impossibilidade de agir sobre o tempo histórico a que pertencem, uma vez que é o tempo presente, os contemporâneos se desdobram, em forma tema e modo, às voltas desse mesmo tempo presente. Schollhammer afirma, nesse sentido, sobre a angústia dos escritores contemporâneos:

De modo geral, percebe-se, nos escritores da geração mais recente, a intuição de uma impossibilidade, algo que estaria impedindo-os de intervir e recuperar a aliança com a atualidade e que coloca o desafio de reinventar as formas históricas do realismo literário numa literatura que lida com os problemas do país e que expõe as questões mais vulneráveis do crime, da violência, da corrupção e da miséria (Schollhammer, K, 2009)

Este modo de realismo é assinalado por Dalcastagne como sendo não um espelho do real, mas “a construção de um discurso que busca se impor como representativo de uma realidade contemporânea, muito embora não o seja.” (2012) Para a autora, a literatura não encontra a amplitude de suas representações na medida em que não é, em seu hall de autores e

obras, um retrato fidedigno das experiências dos sujeitos brasileiros contemporâneos. Branca, de classe média, com marca masculina de gênero e urbana, sua responsividade ainda carece de mais espaços de crítica e recepção.

Com Pucheu (2012), percebemos que o contemporâneo é justamente o espaço para que essas transformações sejam tracionadas, através da literatura:

A mesa de cirurgia do pensamento contemporâneo propicia voluntariamente o encontro fortuito entre nosso tempo e outros aparentemente afastados ao extremo, instigando-nos ao que resta nos dentes da história, ao que, depois de ter sido mastigado e digerido, sobrevivendo, nos leva, a cada momento, a mais uma ruminação, a uma nova experiência com o que sobrou em nossa boca sem que tivéssemos, a princípio, nos dado conta dele. Talvez seja isso de fato o contemporâneo: o sobrevivente. (Pucheu, A. 2012)

Através do panorama de forças que buscamos estabelecer, tentamos elencar algumas das especificidades da literatura contemporânea. A multiplicidade de suas formas, sua ampla disseminação e a sua responsividade à sua realidade histórica e de seus sujeitos, podem nos apontar alguns potenciais que a leitura de suas obras podem alçar em sala de aula. Adiante, desdobramos algumas de nossas apostas, nesse sentido, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

4.3 A literatura contemporânea encontra a EJA

Após delimitarmos as *linhas de força do contemporâneo* na literatura, tentaremos relacioná-las com algumas das especificidades e dos desafios que encontramos nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Acreditamos que a *responsividade* da literatura contemporânea em relação a temporalidade presente, na forma de seus enfoques temáticos e formais, pode ajudar a tracionar um debate em torno das condições sócio-históricas a que estão submetidos os sujeitos. Se os sujeitos da EJA estão na margem, a literatura contemporânea pode ganhar espaço quando, através de seu débito com a temporalidade presente, ela questiona a própria existência de um centro, inventando novos horizontes de imaginação pelo uso de narrativas em que grupos marginalizados ganham representação e dicção.

De modo semelhante, a *ampla disseminação* que é rubrica do contemporâneo, pode diminuir as distâncias dos estudantes da EJA ao acesso das formas literárias. Ora, se a

literatura recente conquistou espaços e ampliou-se em termos de autoria, crítica e recepção, ela poderá atingir sujeitos que antes estavam apartados de seu jogo. Ganha também a literatura agora inscrita em meios digitais, a que todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos podem ter acesso. Histórias de autorias independentes, publicadas por editoras pequenas, por meio de financiamentos coletivos, também são signos de uma realidade em que o incentivo à autoria pode se materializar sem grandes complicações. O convite à autoria pode ser, para alunos da Educação de Jovens e Adultos, um espaço de acolhimento e interlocução em torno de suas realidades, que só podem ganhar quando são atravessadas pela literatura.

O multiplicidade de formas, neste mesmo caminho, livra a literatura de seus velhos preconceitos, e chancela experiências estéticas multimodais, diversas e até mesmo expressões antes vistas como não literárias. Nesse sentido, a oralidade, os cordéis, o *slam* e as formas breves da poesia mais recente, para elencar alguns exemplos, ganham espaço no debate e representação na contemporaneidade. Os estudantes da EJA, autorizados, agora, por uma liberdade atualizada, poderão acessar expressões literárias plurais, o que, ao conectar-se com a multiplicidade da realidade em que se inscrevem, poderia ampliar o interesse pelas plásticas da literatura. Sem os limites que antes determinavam o estudo rígido de literaturas, a contemporaneidade passa a acolher múltiplas formas, como são múltiplos os sujeitos da educação.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias.

Audre Lorde

5.1 A pesquisa-ação, a Residência Pedagógica e a EJA

Pretendemos, antes de dispor o relato de nossa experiência, determinar o que é o Programa Residência Pedagógica. Ainda, devemos discutir brevemente sobre as nossas orientações metodológicas, credoras da abordagem da pesquisa-ação.

A Residência, que encampou a nossa permanência no CEF Zilda Arns, é um programa de formação de professores orientado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ele é regido pela portaria número 38, de 28 de fevereiro de 2018. Um de seus objetivos é:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma avá a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018)

O Programa, de caráter continuado, age diretamente sobre a formação de professores, imergindo o licenciando/a nas escolas de Educação Básica por até 18 meses. A perspectiva dialógica e participativa de seu desenho articula pesquisa, ensino e extensão. Dada a sua duração e caráter bolsista, o Programa Residência Pedagógica (PRP) difere significativamente dos Estágios Supervisionados, empregando muito mais autonomia e reflexão nas ações de formação docente. Nesse sentido, ao aproximar os vínculos entre a universidade e a escola, o PRP se conecta, de modo estreito, com as metodologias da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação configura-se por um conjunto de orientações metodológicas que variam entre correntes distintas, a depender do referencial adotado. No entanto, podemos sublinhar que a metodologia considerada abarca um modo de associar pesquisa e prática estritamente, em interlocução que prevê a reinvenção, o refazimento e a reflexão durante toda a extensão do projeto considerado. Conforme Thiollent e Colette (2014) no âmbito dos processos educativos, ela muda o paradigma da ação docente, que é tornado pesquisador:

Na abordagem de pesquisa-ação, o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução. (THIOLLENT, Marie; COLETTE, Michel Jean; COLETTE, Maria Madalena. 2014)

Nesse sentido, a pesquisa-ação articula saberes, recusa a mera transmissão de conteúdo, a exemplo da “educação bancária” criticada por Freire (2016), e parte da profunda reflexão sobre si, sobre o entorno e sobre as práticas sociais nas quais os sujeitos estão implicados. A pesquisa-ação é entendida como processual, e, por isso mesmo, prevê a reflexão a todo momento em torno da pesquisa científica, que acompanha a aplicação desta última na prática. O professor-pesquisador deve agir com autonomia, articulando os saberes adquiridos através de todos os meios em que passa a se inscrever.

Acreditamos que as orientações da pesquisa-ação se relacionam de modo muito produtivo não só com o PRP, mas com a EJA e todos os seus entraves. Se, no âmbito das

especificidades do Programa, há um caráter profundamente dialógico, transversal e preocupado em articular a formação universitária com a sua aplicação no dia-a-dia; na EJA, os sujeitos implicados - como buscamos esclarecer anteriormente - não podem ser percebidos se não a partir de sua contexto.

Tanto no PRP quanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, há muito que se pode ganhar a partir de um conjunto de metodologias que têm por base uma reflexão dialógica, preocupada em apreender todas as etapas da disposição do objeto considerado na realidade.

Ao procurar entender os sujeitos envolvidos através de seu contexto, contribuindo para que estes também se percebam como agentes de seu processo educativo, valorizando a troca de saberes, articulando espaços de escuta e acolhimento destes, a pesquisa-ação encontra espaço no ensino de literatura na EJA. No nosso caso, articulamos a nossa prática através de:

i) Estudos teóricos e metodológicos, em revisão de bibliografia. Concernentes a RA Itapoã, a EJA do Cef Zilda e a literatura contemporânea, estes buscaram apreender as instâncias implicadas no alcance de nossa sala de aula. Na presente monografia, estes estudos são representados pelas seções anteriores;

ii) Aplicação de aulas de literatura contemporânea, organizadas a partir da leitura e discussão comentada dos textos literários elegidos;

iii) Diálogo e colaboração com os professores preceptores, outros residentes e o professor orientador;

iv) Reestruturação, reflexão, interpretação e avaliação dos resultados obtidos em (ii) a partir de (i) e (iii). Reaplicação das aulas, a partir dos diálogos estabelecidos.

Antes de detalharmos as aplicações de nosso recorte metodológico, é preciso resumir alguns aspectos narrativos dos textos contemporâneos que escolhemos. Adiante, trataremos das condições de nossa prática, marcada por erros e acertos.

5.2 Os textos que elegemos

Antes de esmiuçarmos alguns detalhes de nossa experiência, é preciso resumir brevemente alguns dos textos com que trabalhamos. Neste trabalho, decidimos dissertar sobre quatro de nossas aulas, a que referenciamos pelo nome da obra literária debatida. Foram elas: *Ponciá Vicêncio*, *Ternura e Crack*, *Mari Hi: a árvore dos sonhos*, *Um buraco com o seu nome* e *O Ano que Vem*.

Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, é um romance que remonta a trajetória da protagonista de mesmo nome. Ponciá é quilombola, e sua migração do campo para a cidade é atravessada por uma série de percalços, recontados também a partir das pessoas que estão em seu entorno. Vítima de muitas violências, Ponciá encontra, na sua ancestralidade, a dicção que matiza a sua história e a de toda a sua família. A temporalidade da obra é construída a partir de recortes, típica dos caminhos da memória.

O conto *Ternura e Crack*, de Paulinny Tort, pertence ao livro *Erva Brava*, semi-finalista do Jabuti de 2022. A história breve discorre sobre cinco figuras espectrais reunidas em torno das margens de um rio. Entre baforadas de *crack* e lembranças de um passado distinto, a narrativa breve avança até o seu clímax, nos parágrafos finais, quando um homem empunha um revólver para um dos vultos fantasmagóricos. Antes de ouvir o disparo, o vulto sente medo, torna-se humano.

O terceiro livro sobre o qual debatemos, *Um buraco com o seu nome*, é uma coletânea de poemas de Jarrid Arraes. Lidando com temas como a solidão, a existência a partir de um corpo feminino e racializado, o cotidiano, o deslumbramento e a própria poesia, os poemas reunidos tracejam um retrato da experiência. Os versos são breves e livres.

Finalmente, *Mari Hi: A árvore dos sonhos*, é uma publicação da antropóloga Hanna Limulja. Condensando aspectos da cosmovisão yanomami a respeito dos sonhos, a autora criou uma narrativa que, a princípio, direciona-se para crianças. Nela, há um monstro que mina, um por um, os sentidos das pessoas, da capacidade de tocar uns aos outros até a capacidade de sonhar. A protagonista consegue ainda dormir uma noite de sono, em que o seu sonho a leva até um xamã; Kopenawa, que a ensina que a humanidade precisa se conectar com a floresta a partir de *Mari Hi, a árvore dos sonhos*. Com a lição aprendida, a mensagem é espalhada, e todos passam a se reencontrar e tocar, dessa vez, a partir dos sonhos.

5.3 As aulas

Empreendemos nosso projeto desde outubro de 2022, passando por todo o ano de 2023. Durante todo o ano escolar de 2023, acompanhamos a prática docente da professora de português da SEEDF Lara Sant'anna em salas de EJA de segunda e terceira etapas. Em maio, uma greve de 22 dias nos apresentou às condições precarizadas da educação distrital, ao sindicato e aos seus agentes. A partir de julho, empreendemos as nossas aulas sempre às segundas-feiras. Nossas atividades desenrolaram-se sempre no espaço da biblioteca. A reflexão sublinhou a todo momento a nossa experiência, marcada por acertos e erros.

Nossas aulas se organizaram sempre com a leitura feita conjuntamente, em voz alta, pelos estudantes. Foi necessário deter tempo nesta primeira etapa, de modo assegurar que todos os sentidos do texto foram plenamente apreendidos e discutidos. Tivemos, ainda, que nos ater aos aspectos gerais da literatura, definindo-a e diferenciando formalmente as suas categorias literárias entre poemas, contos e romances. Feita a leitura, a nossa mediação concentrou-se em perceber os efeitos produzidos pela leitura, as relações de identificação e/ou estranhamento com o texto e o engajamento da leitura.

No âmbito da relação de identificação, que se conecta àquilo que chamamos de *responsividade* na literatura contemporânea, especialmente no caso de *Ponciá Vicêncio* e de *Ternura e Crack*, os estudantes pareceram muito engajados em relacionar a sua história e identidades com as narrativas. Chamou nossa atenção o interesse aumentado nas personagens, enredos e nos seus desfechos. Propusemos, no caso de *Ternura e Crack*, o exercício de “completar” o enredo, que é encerrado em seu momento mais crítico. Essa tarefa rendeu esforços muito interessantes da parte dos estudantes, que implicaram na narrativa reflexos muito particulares de si mesmos.

Às múltiplas formas a que a literatura contemporânea pode recorrer, destacamos, a partir de *Um Buraco Com Meu Nome*, o estranhamento e o envolvimento dos estudantes. Ao recorrermos aos versos dos poemas, que, somados às ilustrações feitas a carvão pela autora, desdobram-se em um exercício muito pessoal de resgatar a experiência, pudemos tracionar o interesse dos estudantes em escritas retornadas a si, livres na forma e no que pretendem dizer. Pudemos demonstrar, a partir de outros textos, que a literatura não responde às regras, não se pretende deixar intocada, e resiste em todo esforço de contar uma história.

Acreditamos que, no desenrolar das aulas, reforçamos a nossa aposta, a de que a literatura contemporânea serve muito adequadamente às especificidades da EJA. Isso ocorre na medida em que se aproxima, em forma, tema, conteúdo, alcance e multiplicidade, aos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem. Muitos dos estudantes relataram nunca terem lido um livro ou nunca terem ido à biblioteca, antes do nosso projeto.

Ao refletirmos sobre as dificuldades registradas ao longo do caminho, entendemos que estas se concentraram na compreensão do espaço daquela sala de aula, nas diferenças entre os segmentos da EJA, no entendimento das dificuldades daqueles sujeitos e no estabelecimento de pontes possíveis entre os seus interesses e os textos que levamos.

Importou, ao longo da prática, muita atenção aos sinais de cansaço e desinteresse, os quais tentamos combater com dinâmicas de debate, movimentação (até a biblioteca) e participação na escolha dos textos, que nunca esteve encerrada - e acompanhou o desenrolar

dos estudos. Incluímos a parte formal do ensino de literatura, estabelecendo diferenças de gênero entre os textos, porque sentimos a necessidade de marcar tais diferenças, desconhecidas até então pelos estudantes. Acreditamos que a experiência foi muito produtiva, e pôde semear a ideia de que a literatura contemporânea é acessível e merece manipulação, leitura e discussão.

CONCLUSÕES

Ao final deste trabalho, esperamos ter cumprido os objetivos que determinamos em seu inícios. Resta elencar algumas das conclusões que podemos depreender a partir do debate que buscamos esmiuçar.

Para uma aplicação assertiva de nossas práticas de pesquisa-ação, o entendimento contextual do Itapoã e do CEF Zilda nos foi imprescindível. Remontar historicamente a ocupação do Itapoã é compreender as lutas por território, a fixação dos aparelhos urbanos e as dinâmicas que sublinham os espaços a que os sujeitos estão envolvidos.

Ainda, compreender o estabelecimento histórico da EJA é perceber os desafios que imperaram desde o seu início. A modalidade, em sua sequência de descontinuidades, tem caráter político relevante na história da democracia no Brasil. Tais rupturas apontam para os problemas que persistem até os dias de hoje.

Nesse sentido, a realidade que encontramos no CEF Zilda Arns teve de ser entendida a partir dos seus contextos. Os sujeitos, processos e espaços que encontramos são inscritos, fundamentalmente, nas histórias que os precederam. Da designação curricular até a limitação de recursos, passando pela inadequação dos projetos e desvalorização dos professores, a modalidade ainda ocupa a margem da educação formal.

Diante da realidade encontrada, acreditamos que a literatura, de modo especial a literatura contemporânea, conecta-se aos desafios da modalidade. Se o debate que buscamos empreender sobre o contemporâneo nos ensina que não há categorização rígida a que o podemos submeter, a organização de algumas especificidades pode orientar uma prática de ensino atualizada. A responsividade, a multiplicidade e a ampla disseminação das formas literárias mais recentes são as marcas de uma literatura que pode se conectar às características de uma sala de aula de EJA, como buscamos demonstrar em nosso relato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, GIORGIO. O que é o contemporâneo? AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó. Argus, 2010b. p. 55-76

ALVES GUIMARÃES, U.; SANTOS GUIMARÃES, G.; LURDES HENRISCHEN DOS SANTOS, I.PACHECO DE CARVALHO, R.; LUCÍADES MARTINS BRITO, E.; DE MEDEIROS VILLAR, A. M. **Desafios do século na docência: ressignificando caminhos na educação de jovens e adultos**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 4, n. 11, p. e4114354, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i11.4354. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4354>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal). **PDAD 2021: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Itapoa.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2023.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDFCOMPLETO-FINAL.pdf>>.

FERREIRA, Dayane Belem Costa. **Abandono escolar na EJA durante a pandemia da Covid-19: uma análise crítica do discurso**. 2023. 165 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. http://www.rlbea.unb.br/jspui/bitstream/10482/46873/1/2023_DayaneBel%c3%a9mCostaFerrera.pdf

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

MAFRA, Andressa Luiza de Souza. **Os desafios e as possibilidades nos 20 anos da modalidade EJA no Brasil: uma análise dos programas de alfabetização nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010)**. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1070-2727-1-pb.pdf> Acesso em: 10/08/2023

MOURA, Leides Barroso Azevedo; OLIVEIRA, Cesar de; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. **"Violências e juventude em um território da Área Metropolitana de Brasília,**

Brasil: uma abordagem socioespacial." *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, p. 3395-3405, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** *Educar, Curitiba*, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17/12/23

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **O Ausente.** Belo Horizonte: Editora Relicário, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI.** Editora Companhia das Letras, 2016.

PUCHEU, Alberto. Efeitos do contemporâneo. In: EYBEN, Piero (Org.). **Demoras na aporia: bordas do pensamento e da literatura.** Vinhedo, Horizonte, 2016.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. **Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, p. 484-502, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@* 1, n. 2, p. 13-18, 2012.

SAADS, Leila. Memórias de mulheres em movimento: Eva, Creuza, Lourdes e os inícios do Paranoá-DF. In: VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2020. Disponível em: <https://enanparq2020.s3.amazonaws.com/MT/22361.pdf>. Acesso em 01/12/23

SCHØLLHAMMER, Karl Eric. **Ficção brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Currículo em Movimento. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/7-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>. Acesso em: [23/12/2023].

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Campinas. Disponível em: Acesso em: 25 julho 2023.