



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

DEBLIANE PAVINI DE MELO COLMANETTI

HISTÓRIAS DE ENSINAR E APRENDER NA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**UBERLÂNDIA
2025**

DEBLIANE PAVINI DE MELO COLMANETTI

HISTÓRIAS DE ENSINAR E APRENDER NA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello

UBERLÂNDIA

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C716 2025	<p>Colmanetti, Debliane Pavini de Melo, 1977- Histórias de ensinar e aprender na EJA em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / Debliane Pavini de Melo Colmanetti. - 2025.</p> <p>Orientadora: Dilma Maria de Mello. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.275 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Mello, Dilma Maria de, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

DEBLIANE PAVINI DE MELO COLMANETTI

HISTÓRIAS DE ENSINAR E APRENDER NA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tese aprovada para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela banca formada por:

Uberlândia, 30 de maio de 2025.

Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello (UFU) – Orientadora

Prof.^a Dra. Judith Mara de Souza Almeida (IFMG) – Membro externo

Prof.^a Dra. Máira Sueco Maegava Córdula (UFU) – Membro interno

Prof. Dr. Ilich Silva Peña (UCM - Chile) – Membro externo

Prof. Dr. Sérgio Ifa (UFAL) – Membro externo

UBERLÂNDIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em: Estudos Linguísticos

Defesa de: Tese de Doutorado - PPGEL

Data: Vinte e nove de maio de dois mil e vinte e cinco Hora de início: 14:00 Hora de encerramento: 18:00

Matrícula do Discente: 12113ELI009

Nome do Discente: Debliane Pavini de Melo Colmanetti

Título do Trabalho: Histórias de Ensinar e Aprender na EJA em tempos de Pandemia

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Projeto de Pesquisa de vinculação: Histórias de alunas/os Com Deficiência Em Uma Universidade Federal: as barreiras e as possibilidades de pertencimento na vida discente

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta pelos Doutores: Judith Mara de Souza Almeida - IFMG; Sérgio Ifa - UFAL; Maíra Sueco Maegava Córdoba - UFU; Ilich Silva Peña - Universidad de Los Lagos; Dilma Maria de Mello - UFU, orientadora da Tese.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dra. Dilma Maria de Mello, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 30/05/2025, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/06/2025, às 21:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Judith Mara de Souza Almeida, Usuário Externo**, em 04/06/2025, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdoba, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 20:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilich Antonio Silva Peña, Usuário Externo**, em 30/06/2025, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6383102** e o código CRC **30B38977**.

AGRADECIMENTOS

Olá, leitores e leitoras, os agradecimentos que apresento foram sendo construídos ao longo da escrita da minha tese, assim como a própria pesquisa, portanto talvez fuja um pouco aos tradicionais agradecimentos.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). No ano de 1998, ingressei nesta Universidade para cursar Letras. Ali começava minha história e casamento com essa instituição. São 26 anos de um relacionamento de cumplicidade e realizações que me trouxe ao meu doutoramento. O casamento aconteceu no nível pessoal e acadêmico. O primeiro em decorrência de um encontro entre um estudante de Engenharia e uma estudante de Letras, o espaço narrativo desse enredo foi a disciplina de Língua Inglesa 1. Lá encontrei meu companheiro, Tiago, meu amigo, meu amor e pai dos meus filhos, Eduardo e Isabela. O segundo, o acadêmico, se deu por vezes nas relações com os professores e professoras na construção do ensino e aprendizagem dos conhecimentos que atravessam séculos, décadas e anos. Assim, a professora, pesquisadora, esposa e mãe que sou hoje devo em parte à UFU e ao ILEEL. Não tenho palavras para agradecer, mas entendo que posso honrar essa instituição com atitudes, pesquisa e construção de conhecimentos. Para essa instituição que devo parte do que sou hoje faço uma homenagem usando alguns versos da música “Metamorfose ambulante”, de Raul Seixas:

“Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”

A você, leitor, que lê minha pesquisa narrativa, dedicando parte do seu precioso tempo. Para agradecê-lo, deixo aqui o verso de uma música que aprecio muito e espero que também se identifique, ou simplesmente possa compreender minha escolha.

“Tempo, tempo, mano velho
Falta um tanto ainda, eu sei
Pra você correr macio
Como zune um novo sedã” (Pato Fu – Sobre o tempo)

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello, que não desistiu de mim e que sempre que estávamos juntas perguntava: “quando você vai fazer o doutorado?” Pensando nesses momentos e em tantos outros que compartilhamos, trago parte de uma música que, para mim, traduz o que conversamos durante um Congresso no Rio de Janeiro, em 2017. Na ocasião você me disse algumas palavras, das quais não esqueço. Elas estão vivas em minha memória que, hoje, não está falha. Escolhi para você, minha guia e fonte de inspiração e transpiração, a estrofe de uma canção que amo e que espero que goste também.

“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo”
(Legião Urbana - Tempo perdido)

Aos meus pais, Sônia e Alaor, por me apoiarem e me ajudarem em todos os momentos da minha jornada rumo ao doutoramento. Vocês me sustentaram desde os afazeres diários até os momentos de loucura e desespero com tantas atividades para um único dia. Às vezes, até sem entender o que significava escrever uma tese, para vocês trago esses versos musicais:

“Pai e mãe
Vocês são as batidas do meu coração
A letra a melodia da minha canção
A força que alimenta a minha inspiração
Pai e mãe, com vocês e já sorri e chorei de emoção
Aprendi que é perdendo é que se tem perdão
Por amor e que eu faço essa declaração
Pai e mãe” (Michel Teló - Pai e mãe)

Às minhas alunas e alunos da EJA, por permitirem que eu fizesse parte de suas vidas, em um momento que foi tão significativo para cada um de vocês. Em especial, agradeço às alunas coautoras da pesquisa: Maria, Ana, Regina e Lúcia, porque vocês tiveram a coragem de compartilhar comigo suas histórias de vida, pessoal, profissional e de estudantes. Eu me sinto muito honrada por fazer parte da vida de vocês de alguma forma. Para vocês, trago a estrofe dessa música que para mim representa mulheres fortes como vocês, meninas da EJA.

“Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim” (Iza - Dona de mim)

Às queridas professoras Valeska e Maíra, por lerem a minha pesquisa na qualificação do projeto, na qualificação da tese e agora na defesa. Vocês me acompanharam, me ajudaram e as contribuições que trouxeram em cada etapa foram importantíssimas para a minha construção de pesquisadora e para a escrita da tese. Vocês conseguiram, em vários momentos, com a leitura atenciosa e cuidadosa, compreender aquilo que eu ainda não tinha pensado e me ajudaram a entender melhor o que pensei e não sabia como traduzir em palavras escritas.

“Acorda, meu querido grande mestre, meu amigo
Quero lhe mostrar o quanto e não consigo
Quanta gratidão a gente traz no coração por ti
Juro que acredito em tudo o quanto me contaste”
(Oswaldo Montenegro - Serenata ao professor)

Ao professor Ronaldo, que na qualificação da tese me despertou para as histórias inter cruzadas. Obrigada, posso dizer que nossa história inter cruzada veio no doutorado. Eu não o conhecia e na minha qualificação tive a graça de conhecê-lo e poder contar com contribuições valiosíssimas. Para você ofereço a música “Bom professor”

Uma lição de vida, uma lição de amor
Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura
Em toda teoria, tudo que se inicia
Todo bom começo tem um bom professor

Tem um bom professor

Aos professores Ilich e Sérgio por aceitarem compor a banca de defesa da minha tese e disporem do seu tempo compartilhando seus conhecimentos, trazendo suas contribuições valiosas e colocações assertivas, que me ajudam na minha construção de pesquisadora narrativa. Para vocês que estão conhecendo um pouquinho de mim professora e pesquisadora eu ofereço a canção “Laços” de Nando Reis e Ana Vilela.

“Quem cuida com carinho de outra pessoa
Se importa com alguém que nem conheceria
Quem abre o coração e ama de verdade
Se doa simplesmente por humanidade
Se coloca no lugar do outro, sente empatia.”

Aos professores Viviane e Gilmar, por aceitarem compor a banca de defesa e por fazerem parte do meu percurso de pesquisadora narrativa do mestrado até o doutorado. Agradeço cada aprendizagem que pude construir ao lado de vocês e o carinho com que vocês me acolheram nesses anos de convivência. Vocês me ensinaram a olhar para dentro. Para vocês ofereço a música “O velho e o mar” de Rubel:

When you awake inside
When you awake inside
When you awake inside
When you awake inside
Lança o barco contra o mar (when you awake inside)
Venha o vento que houver (when you awake inside)
E se virar
Nada

Aos meus filhos, Eduardo e Isabela, agradeço e peço desculpas pelas minhas ausências, pelos gritos que dei e pela falta de paciência, que por vezes foi rainha dentro da nossa casa. Vocês são os anjos que Deus colocou no meu caminho, meu novo jeito de ver o mundo, minhas novas formas de ser na sociedade, minhas descobertas do ser mãe. Para vocês ofereço essa música de Marisa Monte:

Mais uma vez
Eu vou te deixar
Mas eu volto logo para te ver
Tô com saudades no meu coração
Mando notícias de algum lugar
Eu sei que muitas vezes te fiz esperar demais
Mas mesmo na distância, o meu pensamento voa longe demais
Fico imaginando você sofrendo, na solidão
Quando eu vou deitar, penso em você em seu quarto dormindo
(Marisa Monte – Mais uma vez)

Ao meu esposo, Tiago, que sempre brincou comigo “sou sua fonte de inspiração”, tenho que admitir que por vezes foi mesmo, não fique convencido!

“Me apaixonei por um olhar
Por um gesto de ternura
Mesmo sem palavra
Alguma pra falar
Meu amor, a vida passa num instante
E um instante é muito pouco pra sonhar”
(Oswaldo Montenegro - Quando a gente ama)

À minha amiga, Carol, que esteve ao meu lado, mesmo que distante fisicamente, durante a minha história na Pós-Graduação. Sempre com uma escuta cuidadosa e amorosa, alertou-me, sacudiu-me e ajudou-me com sua calma e palavras sábias. Uma amiga, irmã, que considero um encontro de almas.

“Cada um tem seu jeito
Único e encantador
E dentro do meu peito tem jardim pra toda flor
Amizade é amor
E o amor transforma tudo
É tempo que faz da pedra um diamante puro”
(Laura Cândida - Jardim Pra Toda Flor)

À minha irmã de coração, Viviane, que não está mais entre nós, neste plano terrestre, mas que tinha tanto orgulho dessa pesquisadora, que deve estar vibrando por mim, com essa conquista. Para você, escolhi esta canção:

“Velhos amigos vão sempre se encontrar
Seja onde for, seja em qualquer lugar
O mundo é pequeno, o tempo é invenção
Que o amor desfaz na tua mão”
(Oswaldo Montenegro - Velhos amigos)

Ao meu grupo de Pesquisa, GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores), do qual não irei citar o nome de todos e todas que estiveram comigo nesses quatro anos de doutorado. Eu poderia correr o risco de esquecer alguém e eu não iria me perdoar por isso. Para vocês, minhas companheiras e companheiros das manhãs de sexta, escolhi esta canção:

O manto de aves planando
O manto de boas energias
O manto que salva da chuva
O manto de ave marias
Como criança agarrado na barra da saia
Com a calma da maresia
Com o grande barulho do fim do dia
... Sexta-feira território de alegria
Sexta-feira território de alegria
Sexta-feira território de alegria
Sexta-feira Alegria (Marcelo Falcão - Sexta-feira)

Enfim, agradeço o tempo generoso que sabe nos agraciar com o passado, o presente e o futuro, nos permitindo olhar para tudo que vivemos, nos dando a dádiva e a oportunidade de agradecer e viver outras experiências. Obrigada pelo que vivi, narrei e aprendi na escrita da minha tese e pelo que tenho para (re)construir diante de tanto aprendizado narrativo.

RESUMO

Minha pesquisa foi composta na base teórico-metodológica da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000, 2011). Eu comecei a minha tese com minhas narrativas iniciais, de caráter ao autobiográfico, a partir das quais eu fui compreendendo qual era o meu *puzzle* de pesquisa, isto é, as minhas indagações e não saberes. Assim, eu fui buscar o que me instigava, me movia e me fazia querer compreender como foi ser professora de Língua Portuguesa (LP) no período da pandemia da COVID-19 pensando nos desafios, nas minhas certezas e incertezas, no medo e nas possíveis descobertas que as experiências narradas poderiam trazer. O contexto da minha pesquisa foram as aulas de LP do Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia da COVID-19, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com as turmas de Ensino Fundamental e Médio da Escola “Lentes do Conhecimento”. As participantes de pesquisa foram eu, pesquisadora e professora de Língua Portuguesa e quatro alunas da EJA: Ana, Maria, Lúcia e Regina. Nós narramos as experiências que vivemos durante o Ensino Remoto Emergencial, que aconteceu entre os anos de 2020 e 2021, momento em que mudanças no contexto educacional foram impostas pelo Plano de Estudo Tutorado (PET), decretos, leis e pareceres que marcaram a maneira como vivenciamos os contextos: de uma sala de aula presencial para *online* e vice-versa. Ao estudar a experiência (Clandinin; Connelly, 2011) e pensar nos princípios da interação e do contínuo experiencial de Dewey (1938, 2011) entendi vários aspectos do conhecimento prático e profissional que me ajudaram a compreender o meu ser professora na EJA. Além disso, aprendi que vivemos um currículo misturado durante as aulas remotas. Um currículo vivido na soma do currículo na escola e na família (Huber; Murphy; Clandinin, 2012). Compreendi também que ao contarmos nossas experiências vivemos muitas histórias interrompidas (Murphy, 2004) de antes, durante e pós o ensino emergencial. Desta forma, fui discutindo os sentidos compostos (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001) nas experiências narradas por mim e pelas alunas da EJA. Ao final, foi neste contar e recontar que encontrei, entendi e aprendi que há muitas possibilidades de construir e conectar conhecimentos que podem me ajudar a me construir e me desconstruir como professora e pesquisadora.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. EJA. Experiências.

ABSTRACT

My research was based on the theoretical-methodological basis of Clandinin and Connelly's (2000, 2011) narrative research. I began my thesis with my initial narratives, with an autobiographical nature, from which I gradually understood what my research puzzle was, that is, my questions and lack of knowledge. Thus, I sought out what instigated me, moved me and made me want to understand what it was like to be a Portuguese Language (PL) teacher during the COVID-19 pandemic, thinking about the challenges, my certainties and uncertainties, the fear and the possible discoveries that the narrated experiences could bring. The context of my research was the PL classes of Emergency Remote Education (ERE), during the COVID-19 pandemic, in Youth and Adult Education (EJA), with the Elementary and High School classes of the "Lentes do Conhecimento" School. The research participants were myself, a researcher and Portuguese language teacher, and four EJA students: Ana, Maria, Lúcia, and Regina. We narrated the experiences we had during the Emergency Remote Teaching, which took place between 2020 and 2021, a time when changes in the educational context were imposed by the Tutored Study Plan (PET), decrees, laws, and opinions that marked the way we experienced the contexts: from a face-to-face classroom to online and vice versa. By studying the experience (Clandinin; Connelly, 2011) and thinking about Dewey's principles of interaction and experiential continuum (1938, 2011), I understood several aspects of practical and professional knowledge that helped me understand my being a teacher in EJA. In addition, I learned that we live a mixed curriculum during remote classes. A curriculum lived in the sum of the curriculum at school and at home (Huber; Murphy; Clandinin, 2012). I also understood that when we tell our experiences, we live many interrupted stories (Murphy, 2004) from before, during and after emergency education. In this way, I discussed the compound meanings (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001) in the experiences narrated by me and the EJA students. In the end, it was in this telling and retelling that I found, understood and learned that there are many possibilities of constructing and connecting knowledge that can help me construct and deconstruct myself as a teacher and researcher.

Keywords: Narrative research. EJA. Experiences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A temporalidade de um vírus: eventos provocados pela presença do coronavírus	38
Figura 2 - Apresentação do site Estude Em casa.....	39
Figura 3 - Abertura de grupo no WhatsApp para o estudo remoto de 2020	41
Figura 4 - Apresentação dos PETs por Modalidade de ensino.....	42
Figura 5 - Exemplo de postagem no WhatsApp - grupo de estudos do 2º Ano EJA Médio...	44
Figura 6 - Imagem da plataforma Google Classroom do segundo semestre de 2021	45
Figura 7 - Calendário do vírus: flexibilizando a lei 11.947.....	66
Figura 8 - As cores não têm consciência	69
Figura 9 - Uma roleta russa: de quem é a vez?.....	71
Figura 10 - Onda vermelha: não é hora de improvisar	73
Figura 11 - O caderno de Maria	103
Figura 12 - Esquema do currículo na escola de acordo Murphy (2013)	110
Figura 13 - Imagem do currículo misturado.....	111
Figura 14 - O texto de Lúcia.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horário Escolar na Escola Lentes do Conhecimento - Pandemia.....	40
Quadro 2 - Organização do “Se Liga na Educação”	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Serviço de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
PET	Programa de Estudos Tutorados
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REANP	Regime de Estudo não Presencial
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

MINHA HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
Minhas histórias pessoais de ensino para jovens adultos: Eu, uma “não” professora de EJA	20
Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa da EJA.....	23
Aprendendo com a EJA: organizando uma atividade de apresentação	25
Coordenando a EJA: quem sou eu, nesse contexto	27
Experimentando a sala de informática: o gênero <i>curriculum vitae</i>	29
Voltando para casa depois da suspensão das aulas presenciais	31
As primeiras descobertas sobre o ensino remoto.....	32
Sou EJA	35
1 EU E MINHA PESQUISA NARRATIVA	36
1.1 O contexto de pesquisa: A EJA na pandemia de COVID-19	36
1.1.1 A estrutura de apoio no período da pandemia: PET, <i>WhatsApp</i> , “Estude em Casa”, Conexão Escola e <i>Google Classroom</i>	39
1.2 As participantes de pesquisa.....	46
1.3 Conversando, recordando, memoriando: o campo de pesquisa.....	51
1.4 Compondo sentidos e discutindo narrativamente: chegando ao texto de pesquisa ..	54
1.5 A Entrada no Campo de Pesquisa.....	57
Resposta do CEP em uma mão, TCLE na outra mão	57
1.6 Construindo um caminho para nossas relações: participantes e pesquisadora-participante	60
1.7 Uma professora e pesquisadora no campo: o meu lugar do não sei	62
2 LEIS, DECRETOS E PARECERES: A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19	65
2.1 O início dos decretos: a pandemia formalizada na Educação Estadual.....	65
2.2 Os enfrentamentos pandêmicos na escola pública: o teletrabalho	70
2.3 Tentativas de retorno presencial: as cores que mudam o contexto.....	73
2.4 O Conselho Estadual de Educação diante da COVID-19.....	74
3 COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EJA.....	78
3.1 E no meio do caminho tinha uma pandemia e um Ensino Remoto Emergencial.....	78
Gravando minhas aulas: Loom minha inspiração.....	80
Quem domina quem? Chorei muito!!!.....	80
Tentativas de ser protagonista das minhas aulas: Ei, estou aqui!	82
A leitura que ninguém fez	82
O ensino remoto e seus problemas: tentando acessar o Google Formulário	85
3.2 E quando o currículo na escola e o currículo na família são vividos misturados.....	88
Barulhos e supetão: gravações canceladas	88

Da colação de grau à amamentação, ou seria o inverso? Possibilidades do Ensino Remoto Emergencial	89
Minha mãe está participando da hora do Mito	89
Não era aluno, mas participou da aula pelo Google Classroom	91
Quem está participando das aulas do Ensino Remoto Emergencial?	92
3.3 O retorno ao ensino presencial interrompendo nossa experiência de ensino remoto	93
Ana olha para trás - Para que serve tanta tecnologia?	94
A resposta de Maria: Não senhora, não foi bem assim!!	94
3.4 EJA um espaço para mulheres: histórias intercruzadas	96
Ana persiste e não desiste: a volta	97
A pandemia possibilitou o retorno de Lúcia à escola	97
Eu, Regina: o que você quer saber?	98
Ana e suas histórias de leitura: entre olhares curiosos, contos e encantos	100
O caderno: Muitas Marias e o sonho “de desenhar” o nome	101
3.5 Currículo na escola + currículo na família = Currículo no Ensino Remoto Emergencial	107
3.6 Pandemia e ensino: muitas interrupções de histórias	115
3.7 Voltando a minha experiência docente: revendo a minha história	123
Lúcia na aula do <i>Google Meet</i> : uma participante caladinha	123
CAMINHOS E POSSIBILIDADES: ME (RE)CONSTRUÍDO E ME DESCONSTRUÍDO NAS DERRADEIRAS LINHAS DA MINHA TESE	134
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	155
MONÓLOGO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NARRATIVA	155

MINHA HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ser pesquisadora sempre me encantou, e quando entendi que a minha experiência poderia ser estudada (Clandinin; Connelly, 2011) passei a me reconhecer como pesquisadora. A tese que escrevi é um anseio de estudo advindo de várias experiências vividas com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante minha vida profissional, pessoal e acadêmica. A EJA, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é uma modalidade de ensino que foi criada pelo Governo Federal para atender jovens, adultos e idosos que não conseguiram finalizar a Educação Básica na idade apropriada. Assim, pensando no desejo que tenho de entender e conhecer mais sobre as minhas experiências no contexto da Educação de Jovens e Adultos, apresento, nesta seção autobiográfica, algumas narrativas iniciais (Clandinin; Connelly, 2011; Clandinin, 2013), que foram divididas em momentos distintos. O primeiro momento contemplou as minhas experiências de ensino com pessoas adultas, no segundo narrei minhas primeiras histórias como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), antes da pandemia da doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente SARS-CoV-2 (COVID-19)¹. No último momento, narro o meu encontro de professora de Língua Portuguesa com a pandemia.

As minhas linhas autobiográficas, constituídas das minhas narrativas iniciais, me ajudaram a construir meu *puzzle* de pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2000, 2011) o *puzzle* seria o enigma da pesquisa. É para nós, pesquisadores narrativos, o que nos move para a investigação é a nossa curiosidade, o nosso não saber e o desejo de conhecer e entender a respeito daquilo que nos inquieta.

As primeiras experiências que narro são com ensino de adultos. Elas marcam os primeiros entendimentos que construí ao me relacionar com a aprendizagem deles. Além disso, ajudam-me a compreender alguns aspectos de como os adultos constroem sua relação de ensino e aprendizagem.

¹ Utilizo a expressão com letra maiúscula para me referir à forma como a OMS registra em 2020 a classificação para a causa morte da doença. Esse direcionamento está de acordo com o *guideline* que apresenta as diretrizes internacionais para certificação e classificação no que tange a causa de morte. Assim, quando eu estiver fazendo referência a documentos oficiais será dessa forma a grafia. Nas situações em que não estiver me referindo aos documentos, mas sim à doença provocada pelo coronavírus, utilizo a forma covid-19.

Minhas histórias pessoais de ensino para jovens adultos: Eu, uma “não” professora de EJA

Era o ano de 1997, eu tinha finalizado os meus estudos do Ensino Médio, aos 18 anos. As responsabilidades chegavam, era preciso encontrar um emprego. Eu precisava trabalhar, pois assim eu poderia pagar um cursinho e dar continuidade aos meus estudos. Consegui o meu primeiro emprego, naquele ano, em uma loja de roupas. Com o primeiro salário que recebi, paguei a matrícula no cursinho. Na semana seguinte, comecei a estudar, meu objetivo era me preparar melhor para ingressar em uma universidade pública. Você deve estar se perguntando, por que universidade pública? Primeiro, porque eu não tinha como pagar uma mensalidade, e segundo porque a Universidade Federal de Uberlândia era um sonho, por ser uma instituição de referência, com todo o prestígio e credibilidade construídos.

Com uma rotina composta por oito horas de trabalho diário e sete de estudos, sendo que três horas eram de viagem e quatro de sala de aula, eu me sentia cansada, mas feliz por poder estar me preparando para ingressar na Universidade tão sonhada. A melhor hora do dia era quando eu tomava banho e ia para o ponto de ônibus pegar “o busão”, era demais, alegria total.

Aos sábados eu não ia ao cursinho porque era dia de muito movimento na loja e não tinha como me ausentar. Em um daqueles sábados de início de mês, que era quando saiam os pagamentos e o volume de compras é maior, aconteceu algo que mexeu muito comigo, foi o primeiro momento que senti e vivi na pele a importância da escrita e da leitura. Ler e escrever, algo que para mim, até então, era natural e simples. Eu estava atrás do balcão quando ao fundo veio se aproximando um rapaz, jovem e tímido. Lembro-me que ele comprou algumas peças de roupa e fomos para o pagamento. Ao apresentar o cheque, que estava nominal, pedi que assinasse no verso daquele documento. Para minha surpresa, ele não sabia assinar. Eu tentei agir com naturalidade, mas imagino que isso não aconteceu, pois a minha cara de julgamento deve ter ficado em evidência.

— Assina como está no seu documento de identidade.

Ele pegou a identidade e tentou copiar aquela assinatura, aliás, fazer cópia dos garranchos que estavam em seu documento. Ao final, saiu algo indecifrável. Fiquei ali parada e pensando em como era possível, um rapaz tão jovem não saber ler e escrever, ele tinha que procurar uma escola, ainda dava tempo.

Alguns anos se passaram desde aquela experiência da loja, em 1997. Era o ano de 2003 e eu estava no último semestre do curso de Letras. Meu sonho estava se concretizando, graduada pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Naquele mesmo ano, minha mãe voltou a

estudar. A empresa na qual ela trabalhava disponibilizou uma professora para dar aulas duas vezes na semana, a fim de ajudar os funcionários a desenvolverem a escrita e a leitura. Foi a primeira vez que vi como era a EJA de perto, dentro da minha casa!

Certa noite, fiquei em casa, porque não tinha aula na faculdade e comecei a observar minha mãe escrevendo no caderno de Língua Portuguesa. Era uma verdadeira perfeição de letra, redondinha, um capricho só! Voltei no tempo e pensei naquele rapaz da loja. “Será que ele aprendeu a ler e escrever?”. Não falei nada para minha mãe, apenas olhava o movimento delicado e perfeccionista de cada letra desenhada, mas pensava no rapaz jovem, de outrora, comparando-o com a minha mãe. Eu fiquei pensando em como deveria ser difícil ensinar jovens adultos. Trabalham muito e devem chegar à escola cansados.

— Será que consigo dar aulas para adultos? Nem sei como é! Na faculdade, nunca ensinaram nada de como planejar uma aula para adultos. Mas como o conteúdo de Língua Portuguesa é o mesmo, deve ser fácil, basta ensinar a matéria, afinal sou professora. Fiquei ali pensando em como seria viver a experiência de ser professora de adultos.

Em março de 2004, um ano após finalizar minha graduação em Letras, eu estava em casa sentada à mesa, exausta, depois de um dia de dupla jornada de trabalho. De repente, ouvi ao longe o bater na porta. Levantei-me do sofá no qual estava, de forma lenta. Eu estava muito cansada e não queria sair do conforto do sofá. Criei coragem e fui atender aquele toc-toc. Ao abrir a porta, deparei-me com meu vizinho, seu João, que com um olhar calmo e voz tranquila, pediu-me para dar-lhe aulas de leitura, porque ele queria aprender a ler.

Eu fiquei surpresa. Na minha inexperiência e talvez ignorância, eu não imaginava que aquele senhor de mais de 55 anos não sabia ler! Por que ele veio a se interessar por aprender logo agora? Além disso, por que eu? Foram questionamentos que fiz apenas para mim, naqueles poucos segundos decorridos, entre o desejo exposto por ele e minha resposta. Eu fiquei surpresa e ao mesmo tempo encabulada com o pedido, porque eu não tinha experiência com alfabetização e nem sabia como ensinar um adulto. Até aquele momento, eu só tinha dado aulas para o público de onze a quinze anos.

Diante do pedido inusitado, eu conversei com o senhor João e expliquei que eu não tinha experiência com alfabetização, que nunca tinha estado em uma sala de aula de adultos, mas ele insistiu, pois queria aprender a ler, para ler a bíblia, entendê-la melhor e poder ser mais independente, queria aprender mais. Eu acabei aceitando o pedido para ajudá-lo naquela tarefa.

Assim, duas vezes por semana eu ia à casa dele para podermos praticar a leitura. Lembro-me que utilizamos aqueles livros de primeira, segunda e terceira séries do Ensino Fundamental I. Eram livros com leituras bem infantis, afinal eram destinados a crianças em

idade regular. Mesmo assim, líamos os textos e íamos tentando fazer a compreensão e a interpretação dos mesmos. Aquela rotina durou um ano, pois no ano seguinte casei-me e mudei-me para outro estado.

O tempo que tivemos de estudos não foi tão extenso, mas percebi mudanças na maneira como ele lia e interpretava o que estava lendo. Palavras mais complexas já não eram tão difíceis de serem lidas e compreendidas, e quando anunciei que iria embora ele reclamou dizendo que era injusto, afinal, naquele momento, ele começava a ler a bíblia como ele queria.

As lembranças narradas, embora não fossem do contexto da minha prática como professora de Língua Portuguesa (LP) da EJA, pensando no contexto formal de professora desse ensino, são histórias que marcaram a minha relação pessoal e posteriormente a minha prática profissional de professora na EJA. Compreendo que essa primeira narrativa, que apresentou as minhas experiências iniciais, envolvendo o ensino para pessoas adultas, tem um tom que beira a ingenuidade e até uma certa ignorância em relação às minhas ações. Acreditei, naquele momento, que não ter o conhecimento das letras, não ser alfabetizado é algo quase que inadmissível. Por certo, eu realmente ignorava o fato de que acima de qualquer questão educacional, todas e todos que estão procurando aprender, após anos de renúncia escolar, têm uma história de vida que os colocou naquela situação de exclusão.

A minha indignação, ao contar a história do moço que não sabia assinar o nome, parece indicar um lado meu egoísta e excludente. Eu recriminei e condenei a tentativa que ele teve de escrever o nome, ao me referir à escrita como “garranchos”. A minha narrativa expõe um pré-conceito que eu tinha formado em relação às pessoas que não foram alfabetizadas.

Ainda não posso deixar de questionar que, ao lembrar as tentativas do senhor João e da minha mãe em voltar a ler e escrever, acabei revelando os meus próprios anseios e também um receio de que, em algum momento, eu poderia estar em uma sala de aula da EJA, ensinando Língua Portuguesa e isso me conduziu a um questionamento de como seria essa experiência. É quase um “será que eu daria conta de ser professora na EJA?”. Assim, enquanto eu questionava a forma como eu ajudava o senhor João a melhorar sua leitura, eu fazia o movimento de olhar para o meu não saber e para a minha tentativa de construir possibilidades de ensino e aprendizagem, no desejo de poder ajudar aquele senhor que queria muito aprender a ler.

Eu aprendi muito com o senhor João. Aprendi no esforço dele em aprender mais, na difícil tarefa de cada palavra pronunciada e a cada leitura finalizada. As histórias com o senhor João e com a minha mãe me ajudaram a pensar na minha responsabilidade com os alunos e alunas da EJA, durante o processo de ensino e aprendizagem. Talvez seja esse um dos motivos

que me conduziram à realização desta pesquisa. E isso me faz questionar sobre que tipo de prática tenho construído junto com meus alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Anos depois de ter vivido as experiências de ensino com pessoas adultas, comecei formalmente a trabalhar como professora de Língua Portuguesa para discentes no contexto da EJA. Narro em seguida algumas experiências desse período.

Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa da EJA

Em 2013, depois de cinco anos atuando como professora designada, eu assumi o meu cargo de professora efetiva no estado de Minas Gerais. Na ocasião da nomeação, tive que tomar posse no cargo de Língua Portuguesa em uma cidade vizinha à minha, pois não podia pedir remoção imediata.

Eu estava ansiosa por conhecer a escola na qual iria trabalhar e as minhas turmas. Ao pegar o horário das aulas e as turmas, percebi que havia dentre elas uma que era da EJA, 2º Ano do Ensino Médio. Aquela seria a primeira vez que eu iria trabalhar formalmente com o público da EJA. Digo formalmente no sentido da Educação de Jovens e Adultos proposta pelo MEC e pelos documentos que a formalizam (Brasil, 1988, art. 214; Brasil, 1996).

Ao me deparar com a responsabilidade de ser professora da EJA, lembrei-me de imediato da minha mãe. Na persistência dela diante das letras, tanto na hora da escrita quanto da leitura. Recordei-me também de seu João, quando eu procurava textos para que ele lesse e fizesse a interpretação. Eu entendia o valor que os alunos e as alunas que retornam aos estudos dão para essa oportunidade, porque minhas experiências anteriores me diziam isso.

As sensações que se seguiram foram de surpresa e desespero ao tomar conhecimento do tempo de estudo dado a cada ano na EJA. Descobri, naquele momento, que eles faziam dois anos em um, isto é, cada semestre equivale a um ano. Além disso, em vez de quatro aulas semanais de LP eram três aulas. Pode parecer estranho, mas eu não sabia dessa organização, pois nunca tinha lido ou buscado leituras sobre a EJA. Talvez seja porque em muitas escolas pelas quais passei e trabalhei como professora de LP não havia a modalidade de EJA.

Quando eu soube dessa estrutura da EJA, eu gelei. Fiquei pensando em como organizar o conteúdo de LP dado em 1 ano em apenas 6 meses. Eu pensava:

— O que vou priorizar? Como montar um plano de curso fazendo cortes? O que seria mais importante, a literatura, a leitura e interpretação de textos, a redação ou a gramática?

Eu nunca tinha elaborado um plano de curso para a EJA. Corri para a internet em busca de modelos prontos, para que eu pudesse pensar em algo para a minha turma da EJA. Não achei

muita coisa. O que encontrei foram recortes dos planos de curso usados no Ensino Regular e orientações em sites de Secretarias de Educação. Olhei os planos, li algumas orientações didáticas e pedagógicas que norteavam o ensino na EJA e acabei por montar o meu plano, a partir do que encontrei. Ao final ele parecia um verdadeiro Frankenstein.

Terminada a etapa de organização do plano, parti para a sala de aula. A cada dia, uma tentativa de ministrar um conteúdo novo, pois precisava terminar o planejamento. Eu tentava alternar as aulas de literatura, de leitura e de gramática. Buscava trabalhar a maior quantidade de assuntos, como forma de contemplar ao máximo os conteúdos a serem ensinados. Mesmo com toda a minha insistência em correr, eu não conseguia finalizar o que eu havia planejado. Os estudantes eram mais lentos, muitos demoravam para copiar e realizar as atividades. O processo de leitura de um texto demorava mais do que eu imaginava, isso ocorria também com as atividades escritas. Eu fiquei angustiada, mas não adiantava.

Eu vivia um misto de pressa e ansiedade para finalizar conteúdos, mas entendia que o tempo dos alunos da EJA era diferente.

Em várias ocasiões, ouvia os alunos pedindo para que eu não apagasse o quadro, porque ainda estavam copiando. Alguns diziam que não gostavam de caderno desorganizado porque na hora de estudar para a prova, se o caderno estivesse incompleto, ficava difícil entender o conteúdo e isso poderia prejudicar a nota deles. Afinal, não queriam ficar com nota baixa. Eles diziam que não queriam pegar vermelho.

Eu ficava muito feliz com o interesse e com a dedicação dos alunos, principalmente daqueles que tinham mais idade, eram alunos e alunas comprometidos. Eles traziam os cadernos organizados, se preocupavam em copiar as atividades e respondê-las. E eu sempre tentava ajudá-los, principalmente quando não conseguiam responder alguma atividade.

Eu tinha a preocupação de não os deixar com a sensação de não saber, ou de que o que estava sendo ensinado era difícil, porque eu não queria vê-los desistindo dos estudos mais uma vez. Sendo assim, durante as aulas eu priorizava a leitura e interpretação de texto, mas não deixava a gramática de lado. Uma vez na semana eu trabalhava regras gramaticais e exercícios estruturais envolvendo as regras. Tudo numa tentativa maluca de contemplar componentes curriculares. Eu vivia entre práticas que pareciam coerentes em alguns momentos, mas incoerentes em outros. Eu estava tentando me adequar para ser uma professora da EJA.

Essa segunda narrativa sobre minha experiência no contexto da EJA foi vivida, no segundo semestre de 2013, com a mesma turma da experiência “Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa da EJA”. Ela marca um momento em que eu propus

uma atividade que saísse da rotina do uso do caderno e do quadro, como uma forma de construir outras possibilidades de aprendizagem e avaliação.

Aprendendo com a EJA: organizando uma atividade de apresentação

Era agosto de 2013, iniciava-se o 3º Ano EJA do Ensino Médio. Comecei aquele segundo semestre com a ideia de um projeto avaliativo que seria desenvolvido com todas as turmas, inclusive com a EJA. No plano de curso da turma eu tinha contemplado, como conteúdos de literatura, o pré-modernismo e o modernismo. Para gramática, planejei estudarmos as orações coordenadas, subordinadas, concordância verbal e nominal. Muita coisa para meio ano de aula, aliás quatro meses. Contudo, eu faria de tudo para colocar em prática o que havia planejado para o semestre.

Para o segundo semestre daquele 2013, rascunhei um projeto de apresentação de um Sarau Literário na escola. Em casa, eu ficava imaginando como propor a atividade para a EJA. Fechava os olhos e pensava em cada um e na reação que teriam diante da atividade avaliativa proposta.

Depois de uma semana que eu havia finalizado o projeto no papel, comuniquei a turma que iríamos fazer um Sarau na escola e que iriam participar. Alguns torceram o nariz e não pareciam muito satisfeitos. Outros perguntavam: “O que é um Sarau?” e “O que vamos fazer no Sarau?”. Eu expliquei do que se tratava a atividade e o que havia pensado para tal apresentação.

— Bom pessoal, como estamos estudando o Pré-Modernismo e a maioria de vocês conhecem o Sítio do Picapau Amarelo, pensei que poderíamos encenar um episódio do sítio, ou criar um episódio novo.

A proposta causou burburinho, muitas conversas baixas e olhares desconfiados!

— Não precisamos decidir agora, pensem com carinho, busquem informações sobre as personagens do Sítio e na próxima aula conversaremos mais. Mas vocês irão participar do Sarau.

Dito isso, fui saindo da sala, pois o horário de aula havia sido encerrado pelo som da sirene, que demarcava a troca de professores.

Saí da sala de aula, mas a sala de aula não saiu de mim. Naquela noite, voltei para casa pensando na turma da EJA e qual seria o desfecho daquela situação criada pelo Sarau.

No outro dia, ao entrar na classe, fui surpreendida por uma estudante, que trazia um texto nas mãos e uma fala adiantada.

Ela havia escrito um teatro completo. Ela me explicou que tinha usado algumas partes prontas e acrescentado outras. A peça teatral estava pronta, era só mostrar para o restante da sala, dividir os papéis e, caso concordassem, iniciar os ensaios.

Fiquei surpresa, ou melhor, encantada. Ela era muito dedicada, gostava muito de ler e participar das aulas, mas trazer o texto pronto foi a glória. Como ela havia feito o roteiro, pedi para que lesse para os colegas da sala. Após a leitura, percebi que a narração tinha agradado. Então acordamos que aquela seria a história a ser encenada. Faltava apenas dividir os papéis.

Naquele momento, burburinho total. Um queria representar a personagem que falava menos! Outro pediu para confeccionar as fantasias. Uma aluna se prontificou para fazer as maquiagens. Tinha até quem fizesse os penteados e vários questionamentos de quem seria a Emília e o narrador.

Ao final, a maioria se prontificou a realizar tarefas para que o teatro acontecesse, começava então uma outra etapa da atividade literária.

Naquele dia, entrei no carro e vim pensando, durante o trajeto da escola até minha casa, como a atitude daqueles alunos e alunas da EJA havia me surpreendido. Eu achei que teria mais resistência em relação ao Sarau. Afinal, eram adultos encenando um teatro infantil.

Durante os quinze dias que antecederam a apresentação, fizemos ensaios, discutimos como seria a montagem do cenário e quem ficaria responsável por cada etapa das cenas. No dia da apresentação, vi no olhar de cada uma alegria, realização pessoal e satisfação de terem conseguido apresentar o teatro para toda a escola. Fiquei pensando que aquele contentamento veio dos sentimentos de dúvida que externaram, por vezes, durante os ensaios.

Alguns diziam que não iriam conseguir ler! Outros que iriam gaguejar! Expressavam medo de estar na frente do palco com muita gente olhando. Receios de travar na hora da encenação e acabar esquecendo as falas. Dúvidas relacionadas ao fato de que alguns estudantes nunca haviam feito uma apresentação antes. Tiveram alguns alunos que há mais de 15 anos não liam em público e outros que nunca tinham lido para um público de mais de dez pessoas. O receio era tanto que propuseram usar máscaras para tampar o rosto. Para alguns alunos, serem árvore era a melhor opção, com a justificativa de que quanto menos aparecessem melhor. Houve momentos, durante o ensaio, em que um aluno afirmou que preferia perder os pontos a apresentar em público.

As inseguranças eram muitas, mas talvez naquela apresentação teatral, aqueles alunos e alunas da EJA conseguiram entender serem capazes de fazer atividades que antes eram impensadas ou tidas como obstáculos para muitos. Como professora, senti-me realizada com a

resposta dada pelos estudantes. Eu também devo ter subestimado, em alguns momentos, a capacidade deles de realizarem a tarefa.

As narrativas “Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa da EJA” e “Aprendendo com a EJA: cenas do Sítio do Picapau Amarelo”, que foram vividas no ano de 2013, são muito importantes para minha formação profissional e pessoal como professora de Língua Portuguesa na EJA. Digo isso porque, ao contá-las nessas narrativas iniciais, eu posso discutir a respeito do que me inquietou e me deixou pensativa durante meu estar em sala de aula ensinando e aprendendo com a EJA. Além disso, narrar as minhas primeiras experiências como professora da EJA me faz pensar ainda mais no compromisso que tenho com a Educação de Jovens e Adultos. Esse pensar me conduz a questionar minha prática de professora de Língua Portuguesa. Não posso dizer que não entendo as necessidades e anseios desses estudantes, mas há muitos questionamentos que compreendo que preciso fazer para explorar o que tem me feito pensar minha prática. Que relação tenho construído com meus alunos e alunas da EJA a partir da minha prática como professora de Língua Portuguesa? Que abordagens utilizar para ensinar a Língua Portuguesa para os alunos e alunas da EJA?

Voltando às duas narrativas, há algo que me entristece na minha prática: eu não pergunto aos alunos e alunas o que eles desejam aprender... O que eles queriam? Talvez, assim, teria sido mais fácil organizar um planejamento semestral, que pudesse ser mais coerente com o que os estudantes desejassem e precisassem de fato.

A penúltima narrativa que trago das minhas experiências com a EJA “*Coordenando a EJA: quem sou eu, nesse contexto*” ocorreu em 2017, durante minha atuação como coordenadora da EJA, de uma escola municipal de uma cidade do interior do Triângulo Mineiro.

Coordenando a EJA: quem sou eu, nesse contexto

Era meu primeiro dia na Escola Luz, uma escola municipal que atendia alunos da EJA do Ensino Fundamental I e II e estava ali para assumir o cargo de coordenadora da EJA. Eu estava ansiosa e determinada a fazer algo diferente. Eu não queria aulas cópia-quadro-negro, embora tivesse ouvido, por diversas vezes, que os alunos da EJA “gostam mesmo é de copiar”. Passados dois meses, eu parecia um tanto perdida, sem saber para onde seguir e o que eu poderia fazer para mudar o cenário de alunos e alunas da EJA copistas de quadro. Eu tentava, mas estava difícil. Eu queria mudança, mas ela não saía.

Quando assumi a coordenação da EJA, eu tinha como projeto organizar e planejar aulas nas quais fizéssemos uso das tecnologias digitais. Eu queria que a Educação de Jovens e Adultos

fosse significativa, com aulas que pudessem proporcionar outras experiências que não fossem apenas a do quadro negro e cópias no caderno.

Eu pensei que chegaria ao local e teria uma sala de computação organizada com vários computadores. Coitada de mim! Não foi isso que encontrei! Havia apenas dois computadores funcionando. Eu precisava colocar em prática a prática que eu acreditava. Eu voltava para casa todos os dias frustrada, por não conseguir mudar a maneira como as aulas aconteciam. Por vezes eu olhava as atividades que eram aplicadas em sala: as de Língua Portuguesa continham textos infantilizados e descontextualizados da realidade dos alunos e alunas da EJA; essa descontextualização também acontecia com o conteúdo de Matemática.

Eu era a coordenadora e não estava sabendo como mudar a dinâmica das aulas que eram ministradas todos os dias. Eu ansiava pela sala de informática porque acreditava que a presença da tecnologia digital poderia favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas. Mas os computadores não chegaram.

Sentindo-me descrente e impotente, resolvi propor algo diferente para a rotina das aulas, mesmo não sendo a professora regente. Como coordenadora eu tinha liberdade para questionar e organizar outras propostas de ensino e aprendizagem para as aulas na EJA. Assim, depois de conversar com a professora regente da turma, conversei com os alunos e alunas e convidei-os, de forma livre, para irmos ao banco realizar depósitos bancários. Eu sabia que aquele espaço da instituição bancária poderia ser um espaço capaz de promover práticas de ensino e aprendizagem. Ali estava uma tecnologia usada por grande parte da população, de uma maneira ou de outra.

No dia marcado, por volta das 18h30, seguimos rumo ao banco da nossa cidade. No trajeto da escola à instituição bancária, perguntei-lhes se tinham o hábito de realizar transações financeiras, via caixa eletrônico. Eles responderam que sim, mas nunca sozinhos, sempre pediam ajuda para usar o equipamento.

Ao chegarmos ao banco, percebi um certo nervosismo, apreensão, dúvida e medo por parte dos alunos e alunas. Alguns diziam estar tremendo, outros diziam “hoje eu aprendo”. Para realizar a atividade levei 100,00 reais, que eram de recurso próprio e dividi em cinco envelopes, cada um com 20,00 reais. Os estudantes preencheram os envelopes com meus dados bancários, alguns com muita dificuldade. Fiz o processo de depósito com cada um deles. Eu via nos semblantes deles um misto de alegria, desejo de aprender e realização. Saímos do local com várias histórias de superação, de lembranças e desejo de retornar e praticar mais. O desejo era...
SER INDEPENDENTE!

A narrativa que trago, de 2017, de quando fui coordenadora da EJA, apresenta um tom um pouco diferente das narrativas “Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa da EJA” e “Aprendendo com a EJA: organizando uma atividade de apresentação”. Percebo que na narrativa de 2017 estou mais experiente, busco caminhos para outras práticas para a modalidade de EJA. Nessa narrativa, apresento angústias e inquietações, mas ao mesmo tempo entendo que cresce em mim o desejo de aprender e entender o universo da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Paulo Freire “não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. Para mim, entender, perceber e trazer esses adultos para o contexto digital poderia ser uma maneira de compreender a posição que os estudantes da EJA ocupam e também como é relevante posicionar-se nesse contexto sob vários aspectos: social, educacional, político e econômico.

Quando digo que quero trazer o público da EJA para o contexto digital, isso soa um tanto prepotente, porque parece que não usam ferramentas digitais. Compreendo que eles utilizam, sim, tecnologias digitais, como por exemplo o celular. Todavia, a relação com essas tecnologias não se limita apenas a usar as redes sociais e fazer ligações, entendo que há outras possibilidades a serem exploradas. Entender as aprendizagens construídas durante as aulas de Língua Portuguesa é algo que me intriga e me instiga a compreender de que maneira momentos difíceis podem ou não contribuir para outras possibilidades de construção de conhecimento e de outras práticas educativas.

A próxima narrativa faz parte das minhas memórias de 2018, quando fui professora da EJA no Ensino Médio de uma escola estadual de Minas Gerais. Foi um momento de aula prática dentro do laboratório de informática.

Experimentando a sala de informática: o gênero *curriculum vitae*

Chegou o dia de ministrar a disciplina, “Diversidade”, que pertencia à nova grade curricular da EJA. A matéria tinha sido incorporada no currículo em 2017. A proposta para tal disciplina era que fossem desenvolvidas atividades e conteúdos voltados para o mundo do trabalho, para vivências em sociedade, práticas sustentáveis e outras que fossem do interesse dos alunos e alunas.

Na semana anterior à atividade da aula de “Diversidade”, passando pelas cadeiras, uma estudante me chamou e expressou o desejo de aprender a preencher um currículo. Ela estava desempregada e precisava muito trabalhar, mas tinha dúvidas sobre quais informações colocar

no currículo e como colocá-las. Conversamos rapidamente e ela me pediu ajuda. Eu imediatamente me coloquei à disposição para ajudá-la.

Diante do interesse da aluna em aprender aquele gênero textual, que nunca tinha feito parte das minhas aulas, fui para casa e comecei a pensar uma maneira de trabalhar o gênero. Fiquei pensando que talvez a dúvida da estudante fosse a dúvida de outros colegas da sala. Ao pesquisar em sites que traziam modelos de currículo, vislumbrei a possibilidade de trabalhar o gênero na sala de informática.

Assim, na aula seguinte, levei todos e todas para o laboratório de informática e propus o estudo do gênero currículo dentro de um contexto digital, uma vez que descobri que havia muitos sites de construção de currículo *online*.

Ao descer as escadas em grupos, ouvi muitos dizendo que não sabiam como ligar o computador e outros estavam curiosos para conhecer a sala de informática. Sentados diante dos computadores, que estavam dispostos sobre uma bancada de pedra, numa sequência de um ao lado do outro, começamos a ligá-los e acessar o Google.

Eu havia pesquisado anteriormente alguns *sites* de construção de currículo *online*. Disponibilizei os *links* no quadro e disse que havia outros aplicativos de construção de currículo, mas os estudantes acabaram usando somente os que postei.

Ao abrir o *link* e começarem a preencher os currículos, percebi que os estudantes tinham muitas dificuldades em relação a: uso do teclado, uso da letra maiúscula, aplicação da tecla *enter*, anexar fotos, manipulação do mouse, ações de salvar o currículo gerado e sair de uma página e entrar em outra. Essas foram algumas das dificuldades enfrentadas pelos alunos e alunas. Para mim, essas eram tarefas fáceis, porque, na minha percepção, as páginas de geração de currículo eram bem simples. Assim, durante a experiência na sala de informática, fiquei surpresa diante das dificuldades, porque acreditava que, naquele momento, por usarem muito o celular e acessar a tecnologia digital, os estudantes não teriam problemas para manusear o teclado do computador, sair e entrar de páginas da internet e outras ações.

Enquanto seguíamos realizando a atividade, mais surpresa: vários alunos e alunas relataram que nunca tinham ligado um computador e que deveríamos fazer mais aulas assim. Ficamos na elaboração dessa tarefa por 50 minutos, confesso que observei os movimentos dos estudantes em meio àquela situação um pouco sem palavras, porque eu entendia a dificuldade, porém, ao mesmo tempo, eu tinha receio de me perguntarem algo que não saberia informar dentro daquele contexto digital.

Eu também tinha limitações com a tecnologia. Sabia que deveríamos voltar à sala de informática mais vezes, mas, durante aquele mês de abril, das 5 aulas de diversidade eu propus

apenas essa única atividade naquele espaço. E no ano seguinte, em 2019, a disciplina foi cortada do currículo.

Essa experiência vivida em 2018, compõe um cenário um pouco diferente das três primeiras histórias, pois foi uma experiência que vivi com uma mudança curricular recém-implantada. Na época, eu desenvolvia um projeto que fazia parte da grade curricular da escola. Eu tentava anexar a esse currículo o uso das tecnologias digitais. Ao recobrar a minha experiência, percebi a minha própria insegurança com o uso das tecnologias digitais e as dificuldades em assumir o lugar de não saber sobre as tecnologias em minhas aulas. Ainda questiono a minha postura de achar que os estudantes tinham que saber usar o computador porque já usavam o celular.

Ao pensar a respeito das dúvidas e inseguranças diante do uso do computador, que é uma tecnologia digital, indago-me: Como uma professora que tem dúvidas sobre a sua própria habilidade ao usar o computador e ao explorar os meios digitais, pode pensar sua prática dentro de um contexto digital? O que preciso fazer para entender como é ser professora no contexto digital? Será que minha prática ajudou meus alunos e alunas? Será que perceberam minhas incertezas durante a aula sobre o gênero currículo na sala de informática? Às vezes eu me pergunto: eu tenho medo de quê? Revelar o meu não saber ou ser julgada por isso? Essas questões povoaram os meus pensamentos, constantemente, enquanto narrei as experiências da minha prática.

Eu vivi minhas experiências na Educação de Jovens e Adultos sobre como ser uma professora na EJA num contínuo sentimento de que sempre faltava alguma coisa na minha prática. Com a chegada da pandemia, essas inseguranças se intensificaram. Narro a seguir duas experiências que marcam como entrei professora de Língua Portuguesa na pandemia da COVID-19.

Voltando para casa depois da suspensão das aulas presenciais

Naquele dia, enquanto eu subia as escadas em direção à sala de aula, a voz do diretor ressoava na minha mente. Ele tinha comunicado que as aulas seriam suspensas por três dias. Até aquele momento, os estudantes não tinham recebido o comunicado oficialmente, mas nos bastidores dos corredores todos estavam sabendo da suspensão das aulas. O motivo era a pandemia de COVID-19. O governo de Minas de Gerais tinha enviado para todas as escolas um comunicado de interrupção das aulas pelo período de três dias.

Euforia geral, muitos estudantes gostaram da notícia, porque poderiam descansar, outros nem tanto, ficaram preocupados com o atraso dos conteúdos. Eu apenas tentei acalmá-los, seriam apenas três dias e que quando voltássemos eu teria tempo suficiente para trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa.

Quando a aula terminou, me despedi dos alunos, como se fôssemos retornar em breve, deixei até uma atividade para corrigirmos quando retornássemos.

Na volta para casa, fiquei pensando em como eu daria continuidade às aulas se não voltássemos no período de três dias. Pensei também na possibilidade de os estudantes ficarem desanimados e não quererem voltar à escola, caso o tempo estabelecido pelo governo fosse maior. Além desses pensamentos, comecei a imaginar como eu poderia aproveitar para adiantar as atividades de aula naquela parada de três dias. Eu tinha algumas demandas, tais como: preparar as atividades avaliativas do bimestre, reavaliar o plano de curso e organizar alguns planos de aula. O que eu não sabia era que a pandemia tinha um tempo diferente daquele que estabeleci para realizar todas as tarefas.

Passados os três dias, tivemos um novo comunicado. As aulas não voltariam! Senti-me insegura diante das incertezas. Comecei a receber mensagens dos discentes da EJA, pelo *WhatsApp*, perguntando sobre o retorno das aulas. Eu sabia tanto quanto eles, pois tínhamos que aguardar orientações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Algumas mensagens me deixaram apreensiva. Alguns diziam que não iriam voltar se demorasse muito, outros se mostraram preocupados com a aprendizagem, afirmando que estavam gostando das aulas de Língua Portuguesa, mas que quando voltássemos já teriam esquecido tudo. A expressão “esquecer tudo” me preocupou, porque entendo que quem aprende não esquece. Por um momento me questionei: será que estou ensinando direito?

Confesso que pensei em montar um grupo no *WhatsApp* para darmos continuidade as aulas pelo aplicativo, mas logo desisti da empreitada porque tive receio de excluir algum estudante. Eu não tinha o contato de todos e não sabia das condições de acesso à internet que eles tinham, ou ainda, se tinham celular. Isso sem falar no aspecto da tecnologia digital, pois eu não sabia como montar e desenvolver uma aula pelo *WhatsApp*.

As primeiras descobertas sobre o ensino remoto

Os dias e meses iam passando desde o dia em que desci as escadas da escola pela última vez. Depois de três meses, recebemos a notícia que voltaríamos a estudar de forma *online*, uma

vez que a pandemia da COVID-19 se intensificava a cada dia e não tinha como pensar em um retorno presencial.

Quando fiquei sabendo da notícia do retorno *online*, peguei todo o material que eu tinha, junto com o planejamento e comecei a organizar atividades para os estudantes. Na minha mente, eu só pensava em elaborar e começar o mais rápido possível, afinal já tínhamos perdido três meses de aula. Eu estava tão ansiosa que nem li o que estava proposto no decreto de retorno *online*. Depois que a minha euforia passou, fui buscar informações e descobri algumas siglas, que em um primeiro momento não fizeram tanto sentido, mais tarde as compreendi melhor. A primeira foi PET – Plano de Estudos Tutorados, e a outra ERE – Ensino Remoto Emergencial. Durante uma reunião pedagógica entendi que o meu planejamento e as aulas que eu havia preparado talvez não fossem tão necessárias, porque fui orientada a seguir o PET.

Na reunião pelo *Google Meet* foram passadas as informações sobre o PET e comunicado que o mesmo estaria disponível na semana seguinte. Enquanto iam falando detalhes sobre como iríamos reiniciar as aulas, que seriam pelo *WhatsApp*, a divisão dos horários e conteúdos eu só pensava em conhecer o PET. Eu queria saber mais sobre aquele material, precisava conhecê-lo para preparar e organizar minhas aulas, eu tinha que estudar o material.

Fiquei imaginando e pensando: Como seria o Plano de Estudo Tutorado da EJA? Será que todos os estudantes conseguiriam ter acesso ao Ensino Remoto Emergencial? Quais leituras e quais atividades estariam contempladas no material? Como eu iria trabalhar o material pelo *WhatsApp*? Como os estudantes iriam reagir diante das atividades propostas para o estudo da Língua Portuguesa? Será que eu daria conta de organizar uma aula pelo *WhatsApp*? Como seria trabalhar um material elaborado por outra pessoa? Eu que queria até começar as aulas pelo *WhatsApp*, antes das orientações da Secretaria de Estado de Minas Gerais, comecei a sentir medo de como seria a minha prática no contexto do ensino remoto. Enfim, eram tantas as dúvidas e questionamentos que eu me perdi em meio aos meus pensamentos. Eu queria muito ler o famoso PET, era o que eu mais desejava naquele momento.

Terminada a reunião, senti um frio na boca do estômago com tanta expectativa e anseios de como seria a retomada das aulas na Educação de Jovens e Adultos.

Narrar as experiências de como foi para mim o início da pandemia da COVID-19, de certa forma, também me faz voltar ao meu início como professora de Língua Portuguesa da EJA, em 2013. Naquele momento, eu também tive minhas inseguranças, planejei e conduzi atividades num misto de um não saber por onde começar e como caminhar. Compreendi que o momento da pandemia fez as minhas inseguranças em relação à minha prática tornarem-se mais

latentes e profundas. Eu agora estava diante de um material novo e de uma maneira diferente de experimentar o processo de ensino e aprendizagem. Tinha vontade e desejos de produzir materiais para meus alunos e alunas da EJA e queria usar o *WhatsApp* como ferramenta de ensino e aprendizagem. Eu desejava muitas coisas, mas não sabia de fato o que fazer e como fazer.

Olhando para o contexto do que vivi na Educação de Jovens e Adultos de momentos distintos questiono-me: Que professora de Língua Portuguesa da EJA eu fui no momento da pandemia? Que aulas e atividades de Língua Portuguesa eu desenvolvi no Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Como foram realizadas as atividades do Plano de Estudos Tutorados (PET)? Que postura prática eu construí no contexto das aulas no momento da pandemia? O que os alunos e alunas esperavam de mim enquanto professora de Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial? Que dúvidas, certezas e incertezas experienciei como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos diante de um cenário diferente composto pela pandemia da COVID-19? Que situações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa marcaram os alunos e alunas da EJA? As tecnologias digitais mudaram a forma como aprendemos a Língua Portuguesa? Como foram nossas interações, com o uso do *WhatsApp*, durante as aulas de Língua Portuguesa? Como foram nossas atividades de leitura e produção escrita, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, com o uso do Plano de Estudo Tutorado?

As narrativas iniciais deste capítulo autobiográfico me conduziram e me ajudaram a pensar na importância de realizar uma pesquisa nesse contexto. Minhas experiências me ajudaram a refletir a respeito das dúvidas que tenho, sobre o assunto que pesquisei e das incertezas que o momento de pandemia trouxe para mim, para o mundo e para a área educacional.

Considerando todas as experiências narradas neste capítulo introdutório, os conflitos vividos e minhas indagações, tenho como propósito narrar e compreender a experiência docente que vivi com meus alunos e alunas durante a pandemia. Considero importante destacar que, para mim, enquanto professora da EJA, a minha pesquisa me auxiliou, me moveu e me desconstruiu em vários momentos. Posso dizer que tive a oportunidade de pensar não apenas o aspecto formal do processo de ensino e aprendizagem, no universo dessa modalidade de ensino, mas tive a possibilidade de repensar uma construção de ensino e aprendizagem mais equitativos.

Finalizo essa parte da minha tese com o poema que compus quando iniciei minha pesquisa. É uma escrita que me ajudou a pensar quem sou eu no espaço da Educação de Jovens

e Adultos. Uma poesia de encontros e reencontros do meu “EU”, na qual conto um pouco de mim e transbordo memórias de experiências de ser professora na EJA.

Sou EJA

*Construí uma linha do tempo imaginária!
De um tempo esquecido, perdido em meio a fragmentos de lembranças!
Criei de uma ponta a outra um espaço.
Produzi imagens mentais dos espaços criados,
Marcados por datas e acontecimentos!
Marcas de um tempo de experiências de ensino!
Um tempo que parecia esquecido na minha memória.
De repente, um contar que leva a outro ...
E tudo parece ressurgir no momento em que me lembrei ...
Lembrei-me de um tempo de trabalho!
O trabalho que marca a vida dos estudantes da EJA.
Eu estava ali, só não sabia ainda como!
Comecei a trabalhar com 19 anos.
Uma jovem atendendo outro jovem que o nome não sabia assinar!
Chego em casa, e lá está minha mãe desenhando suas letras ...
Na graduação estão as tão sonhadas Letras, uma jovem na faculdade!
Agora sou professora, posso as letras ensinar.
Toc- toc bate à porta. Quero aprender a ler!
Você pode me ensinar?
Como ensinar um senhor a ler, eu conheço as letras, mas como ajudá-lo?
Insegurança, receio, como tratar aquele senhor? Criança é diferente. E a EJA como é?
Chego à EJA! E ela chega a mim!
De professora da EJA a coordenadora da EJA.
Quero fazer diferente!
Foi uma caminhada longa entre uma ponta e outra da minha linha do tempo.
E lá estava a EJA, fazendo parte desse emaranhado de datas e acontecimentos.
São 24 anos de idas e vindas no ensino com adultos e para adultos e uma pergunta:
Como ensino e aprendo enquanto professora de Língua Portuguesa na EJA?
Se me aproximo ou me distancio, tudo parece tão inacabado e entrelaçado.*

1 EU E MINHA PESQUISA NARRATIVA

A base teórico-metodológica para minha investigação é a pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000, 2011). Para esses autores, a pesquisa narrativa não é apenas um caminho metodológico de pesquisa, é também um caminho teórico. Escolhi o percurso da pesquisa narrativa porque eu queria entender a experiência vivida por mim, professora de Língua Portuguesa, e por quatro alunas da EJA, as quais considero coautoras da pesquisa. Estudar a experiência (Clandinin; Connelly, 2011) do momento da pandemia da COVID-19 me ajudou a compreender vários aspectos da minha prática na Educação de Jovens e Adultos.

Nesta pesquisa, o caminho percorrido foi predominantemente do contar de histórias (*telling*) (Clandinin; Connelly, 2000, 2011), que são as experiências já vivenciadas, contudo, há alguns momentos na pesquisa em que sigo o caminho do viver de histórias (*living*) (Clandinin; Connelly, 2000, 2011) que é quando a pesquisa acontece no vivenciar das experiências naquele momento, conforme explica Mello (*apud* Santos, 2017). Essa mistura de contar e viver na minha tese aconteceu porque durante as conversas e ao narrar as experiências sobre as aulas do período do Ensino Remoto Emergencial, por várias vezes as alunas comparavam o momento *online* com o momento que estávamos vivendo no presencial. Nós estávamos dentro do contexto presencial, narrando nossas experiências do ensino remoto, foi um campo de pesquisa permeado por experiências da pandemia com as que vivemos no retorno ao presencial.

Assim, apresento, neste capítulo: meu contexto de pesquisa no qual exponho um “quem sou” das participantes de pesquisa; os instrumentos utilizados para compor os textos de campo; a construção dos textos de campo; a composição de sentidos das experiências; e, por fim; como foram os caminhos percorridos na minha entrada em campo de pesquisa.

1.1 O contexto de pesquisa: A EJA na pandemia de COVID-19

Como já dito, minha pesquisa está envolta no contexto das aulas de Língua Portuguesa, que ocorreram nos momentos de ensino remoto, semipresencial e presencial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma Escola Estadual do interior do triângulo Mineiro, que doravante chamarei de Escola “Lentes do Conhecimento”. Esse estudo contemplou as narrativas de participantes que vivenciaram a experiência de cursar a EJA durante a pandemia de covid-19, que teve início no nosso país em 2020.

A Escola Lentes do Conhecimento, no período pandêmico que compreendeu essa investigação, tinha, no ano de 2020, início do contexto do ensino remoto, 840 estudantes; em 2021, aproximadamente 678 alunos; e em 2022, 1.141 estudantes. É uma escola que funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, mas minha pesquisa concentrou-se no período noturno, em que funcionava a EJA. A escola atende alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental II (EF) ao 3º ano do Ensino Médio Regular, bem como estudantes da EJA Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Na modalidade EJA, as idades variam aproximadamente de 14 a 55 anos.

Os alunos da EJA Ensino Médio são maiores de 18 anos. Grande parte dos estudantes trabalham no turno diurno e a maioria é composta por mulheres. No noturno, as turmas iniciam-se anualmente com cinco turmas, sendo: um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano do Ensino Médio, um 6º ano e um 8º ano do Ensino Fundamental (EF). Lembrando que no meio do ano (julho) os estudantes da EJA finalizam o ano letivo e inicia-se outro, sendo que quem é do 6º ano vai para o 7º ano, quem é do 8º ano vai para o 9º ano e assim sucessivamente para as turmas do Ensino Médio. Desta forma, o início do ano letivo na EJA seguia um cronograma fechado, com datas pré-definidas, bimestres bem delimitados e conteúdos planejados e delimitados.

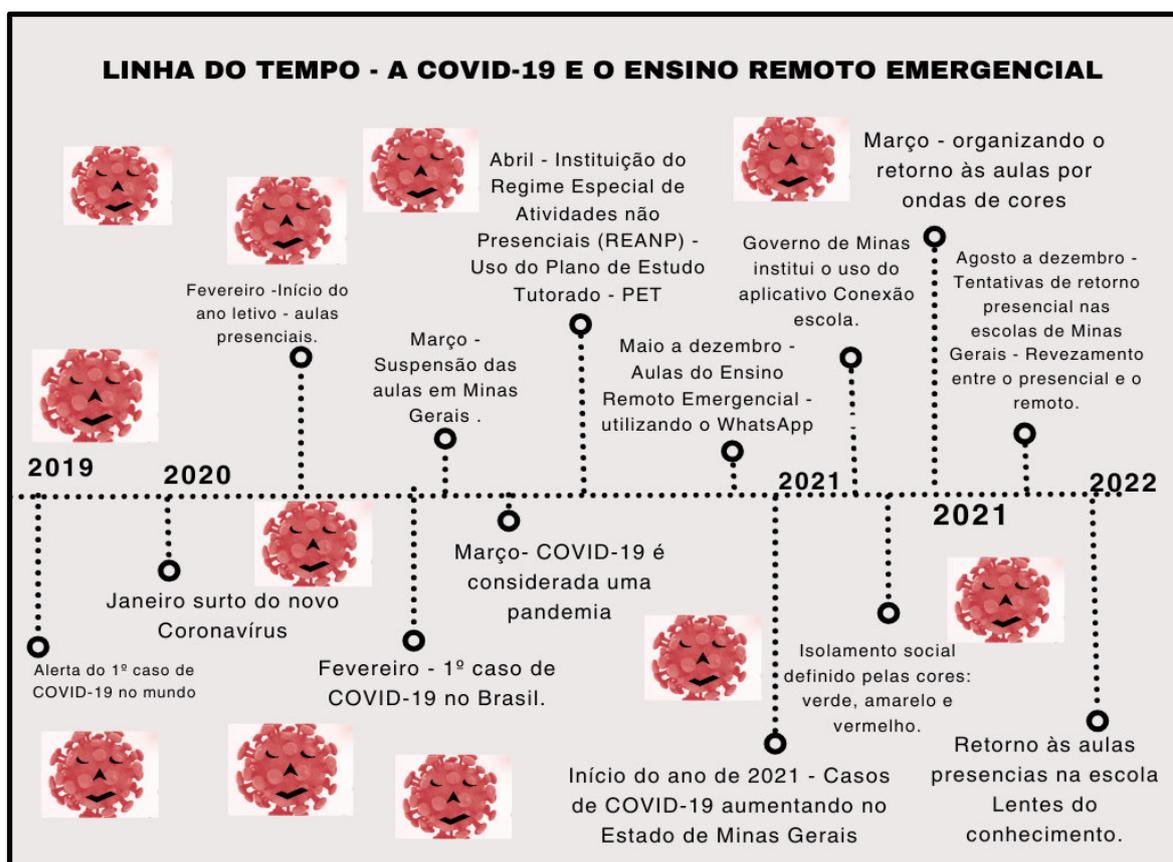
O cronograma fechado que determinava o início e término do ano letivo, marcado por um calendário definido, foi desmontado em março de 2020. A pandemia paralisou o ensino presencial no dia 19 de março de 2020, no estado de Minas Gerais. Em abril do mesmo ano, o Governo de Minas Gerais Instituiu o Regime de Estudo não Presencial (REANP), um programa de educação remota, que continha um conjunto de ações e que foi designado como medida para restabelecer e compensar o calendário escolar, que havia sido interrompido nos moldes do ensino presencial, por causa da pandemia da covid-19.

Assim, na tentativa de apresentar meu contexto de pesquisa, passo agora a descrever os aspectos relacionados ao REANP (Regime de Estudos não Presenciais) no que tange à estrutura do material chamado PET (Plano de Estudo Tutorado) e à organização no site “Estude em Casa”. Apresento também dados sobre as aulas na TV Rede Minas, um panorama sobre a plataforma do *Google Meet*, bem como sobre os materiais que fizeram parte do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Preciso ressaltar que as medidas e ações que serão apresentadas neste capítulo metodológico, em sua maioria, não contemplaram a opinião dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, nem respeitou os planejamentos e o currículo individual de cada instituição escolar. Essa atitude de imposição não me agradou e, a meu ver, não respeitou as individualidades. Esse é apenas um pequeno esclarecimento, pois essa inquietação será

retomada ao longo da escrita da tese. A seguir, apresento os elementos que serviram de suporte para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Antes de dar continuidade à escrita da próxima seção, que apresenta a estrutura do modelo do Ensino Remoto Emergencial, apresento uma linha temporal da pandemia de COVID-19 e seus impactos na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (Figura 1).

Figura 1 - A temporalidade de um vírus: eventos provocados pela presença do coronavírus



Fonte: Elaborado pela autora. A Figura 1 representa um esquema cronológico temporal com o título “Linha do tempo – COVID-19”. O design da imagem foi feito na horizontal e os marcos contém datas que se iniciam em 2019 e vão até 2022.

Compreendi, pelos estudos e pesquisas que fiz a propósito dos marcos da pandemia e como eles foram determinando ações na educação de Minas Gerais, que a elaboração da Figura 1 foi importante, porque pode ser uma maneira mais rápida e contextualizada de situar os acontecimentos que envolveram o surgimento da COVID-19 e os eventos que se sucederam e levaram ao fechamento das escolas do estado de Minas Gerais. Desta forma, entendo que a apresentação da Figura 1 pode facilitar a leitura da próxima seção que trata da estrutura de apoio educacional no período da pandemia.

1.1.1 A estrutura de apoio no período da pandemia: PET, *WhatsApp*, “Estude em Casa”, *Conexão Escola* e *Google Classroom*

Durante o período de maio de 2020 a dezembro de 2021, na escola Lentes do Conhecimento, utilizamos os recursos didáticos oferecidos pelo Estado de Minas Gerais, que compreendiam o material elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas (SEE-MG), o PET, as aulas do programa de TV intitulado “Se Liga na Educação” (transmitido pela Rede Minas) e o aplicativo *Conexão Escola*, vinculado à Plataforma do *Google Classroom*. Além desses recursos, utilizamos também a formação de grupos no *WhatsApp*, que correspondiam às turmas de cada ano escolar em grupos específicos.

Para ilustrar e para um melhor entendimento a respeito do site “Estude em Casa”, apresento a Figura 3, que representa o que foi o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP). É importante destacar que no *site* do Estude em Casa há um desenho e orientação de todas as atividades disponibilizadas para uso em contexto do ensino remoto, de acordo com a Figura 2.

Figura 2 - Apresentação do site Estude Em casa



Fonte: Print de tela do site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 06 jan. 2022.

A Figura 2 é representativa do segundo ano de pandemia, isto é, 2021, pois no primeiro ano da Covid-19, 2020, utilizamos o *WhatsApp*, o “Se Liga na Educação” e o Plano de Estudo Tutorado (PET) como recursos. O primeiro recurso foi custeado pelos professores e estudantes, e o segundo e o terceiro disponibilizados pelo estado. Essas foram as formas que utilizamos

para interagirmos e desenvolvermos as nossas aulas. O horário das aulas era organizado pela direção, cada professor com sua disciplina em um horário de atendimento específico, sendo o mesmo horário das aulas presenciais, das 19h às 22h15, de segunda a quinta, e das 19h às 21h30 na sexta-feira, respeitando o intervalo de 15 minutos - das 21h15 às 21h30 - para o recreio. Durante o período das aulas, nós, professores e professoras, orientávamos os estudantes quanto à resolução do PET e acompanhávamos o desenvolvimento por meio de fotos enviadas ao professor, que verificava se a atividade havia sido desenvolvida. As minhas aulas de Língua Portuguesa aconteciam às segundas e quintas-feiras, conforme o Quadro 1.

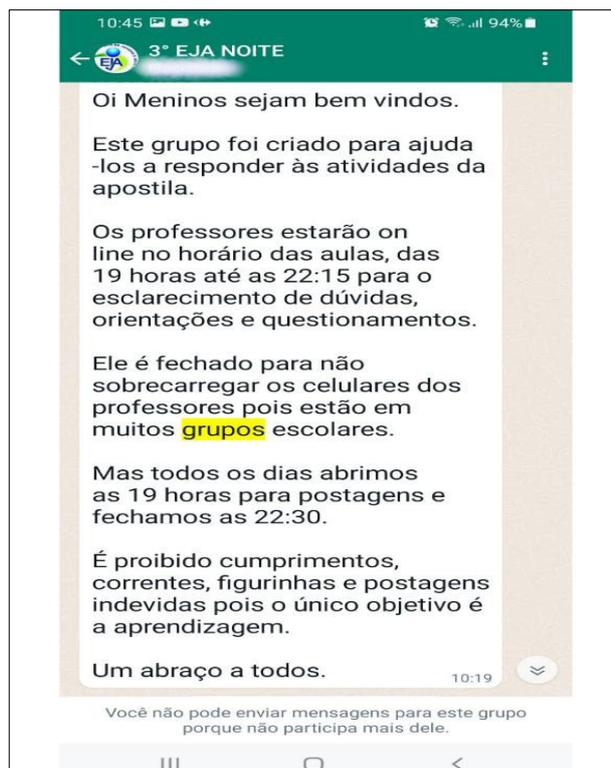
Quadro 1 - Horário Escolar na Escola Lentes do Conhecimento - Pandemia

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º - 19h – 19h45	Inglês	Geografia	Ens. Religioso	Ciências	Matemática
2º - 19h45 – 20h30	Português	Geografia	Matemática	Ciências	Matemática
3º - 20h30-21h15	Português	História	Matemática	Português	Arte
Recreio	-----	-----	-----	-----	-----
4º - 21h30-22h15	Português	História	Matemática	Português	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base no horário criado na escola.

O Quadro 1 ilustra como estavam organizadas as aulas da semana no primeiro ano de pandemia, no ano de 2020. No referido ano, o atendimento aos estudantes era realizado somente pelo *WhatsApp*. Cada turma tinha um grupo nessa rede social e os professores de cada horário postavam suas orientações da aula. Respeitando o horário estipulado pela direção, de acordo com o Quadro 1. A Figura 4, a seguir, é o exemplo de um dos grupos criados no momento da pandemia, com orientações de como seriam os encontros remotos.

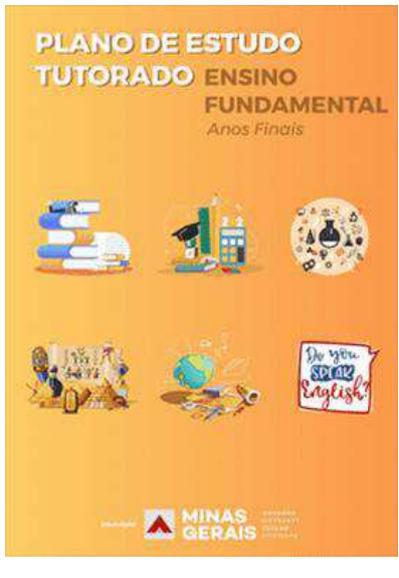
Figura 3 - Abertura de grupo no *WhatsApp* para o estudo remoto de 2020



Fonte: Print da imagem do grupo de WhatsApp do celular da professora pesquisadora.

Assim, de acordo com cada grupo, as aulas eram postadas no *WhatsApp*, pelo professor, no seu respectivo horário determinado conforme o Quadro 1. As aulas eram norteadas pelo PET criado e produzido pela SEE-MG (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais). Esse material era seguido como uma cartilha por todos os professores da Rede Estadual de Minas Gerais. Faça essa afirmativa pois a resolução e entrega do PET por parte do estudante era uma condição para que ele fosse aprovado. Para ilustrar o modelo de PET e relatar como eram organizadas as apostilas, apresento a Figura 4.

Figura 4 - Apresentação dos PETs por Modalidade de ensino

PET - ENSINO FUNDAMENTAL	PET - ENSINO FUNDAMENTAL II	PET - ENSINO MÉDIO
		

Fonte: Prints de tela do site “Estude em Casa” - REANP 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2020>. A Figura 4 apresenta três quadros retangulares, que eram as capas dos PETs, sendo o primeiro da esquerda para a direita com fundo na cor verde, com imagens de livros e objetos escolares com os dizeres: Plano de Estudo Tutorado, Ensino Fundamental, Anos Iniciais. O segundo tem o fundo laranja e possui as mesmas imagens do primeiro, só que acrescenta outros objetos escolares e possui os seguintes dizeres: Plano de Estudo Tutorado, Ensino Fundamental, Anos Finais. O último quadro tem fundo azul e possui os mesmos objetos do quadro laranja acrescidos de outros objetos que representam a escola e apresenta a escrita: Plano de Estudo Tutorado, Ensino Médio. Em todas as capas, a logo do estado de Minas Gerais está presente no espaço inferior do quadro.

A construção da Figura 4 é muito importante para mim, pois me fez lembrar o momento de organização das aulas de Língua Portuguesa para a EJA, do Ensino Remoto Emergencial, instante em que as orientações eram passadas pelo WhatsApp e também pelo *Google Meet*. Na imagem, observamos que há apenas os Planos de Estudos Tutorados (PETs) do ensino regular, ou seja, a EJA não foi contemplada. Assim, os PETs utilizados no ensino regular eram reproduzidos na EJA. Isso aponta, para mim, um descaso com a Educação de Jovens e Adultos. Não houve, em nenhum momento, um material pensado especificamente para a EJA. A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais parece não ter se preocupado em entender e buscar maneiras de acolher a EJA, afinal o PET foi pensado para o ensino regular, mas não para a EJA.

Ainda dentro da proposta do Regime de Atividades não Presenciais (REANP), foi criado como apoio para os PETs, o “Se Liga na Educação”, veiculado no canal da Rede Minas, com aulas que abordavam os conteúdos de cada série e disciplina. As aulas eram organizadas

semanalmente, mas nem todos os conteúdos eram contemplados durante a semana. Sendo assim, tinha semana que tinha aula de inglês, mas não tinha de português e vice-versa. Além disso, muitos alunos não conseguiram acesso ao canal, por falta de internet ou porque a transmissão no canal não contemplava todas as regiões do estado. Na tentativa de ilustrar a dinâmica das apresentações no canal Rede Minas, compus o Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - Organização do “Se Liga na Educação”

O que é o programa de TV “Se Liga na Educação”?	Qual a finalidade?	Programação dos conteúdos - Horário das 7h30 às 12h30
<p>É um programa transmitido na TV Rede Minas. No qual são gravadas aulas de 20 minutos para cada conteúdo a ser contemplado, de acordo com cada ano de estudo. Sendo aulas do ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio.</p> 	<p>Tem a finalidade de auxiliar os estudantes durante o período da pandemia da covid-19. De forma a complementar as aprendizagens.</p>	<p>Segunda-feira: Linguagens - Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte e Educação Física;</p> <p>Terça-feira: Ciências Humanas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia;</p> <p>Quarta-feira: Matemática;</p> <p>Quinta-feira: Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química;</p> <p>Sexta-feira: Conteúdos do Enem.</p>

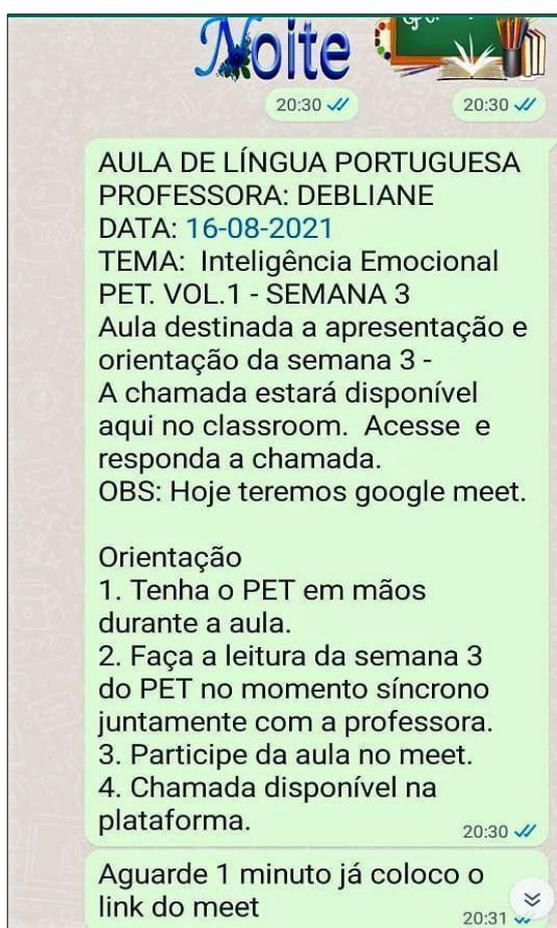
Fonte: Dados do site Estude em casa. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Elaborei o Quadro 2 para apresentar a organização de disciplinas que eram contempladas diariamente. Cabe ressaltar que essas aulas iniciaram em junho de 2020, eram aulas gravadas e transmitidas pelo canal de TV Rede Minas². Somente o horário das 11h15 às 12h30 era ao vivo. As aulas gravadas, além de estarem no canal de TV, eram disponibilizadas também no aplicativo Conexão Escola e poderiam ser acessadas pelo aparelho celular.

² A Rede Minas é um canal, que é transmitido em Belo Horizonte e na Região Metropolitana no canal 9 da TV Aberta.

Já no ano de 2021, as aulas foram desenvolvidas na plataforma *Google Classroom* e pelo *WhatsApp*. Na plataforma, eram postadas as atividades que seriam trabalhadas, arquivos com materiais como: PET, atividades complementares, explicação das aulas, vídeos e outros materiais que nós, professores e professoras, julgávamos necessários. O *WhatsApp* era utilizado para abertura da aula, onde postamos o resumo das atividades do dia: páginas do PET, se teríamos aula no *Google Meet*, alerta de chamada e outros recados de urgência. A Figura 5 representa um dos grupos criados no *WhatsApp* no período da pandemia.

Figura 5 - Exemplo de postagem no WhatsApp - grupo de estudos do 2º Ano EJA Médio



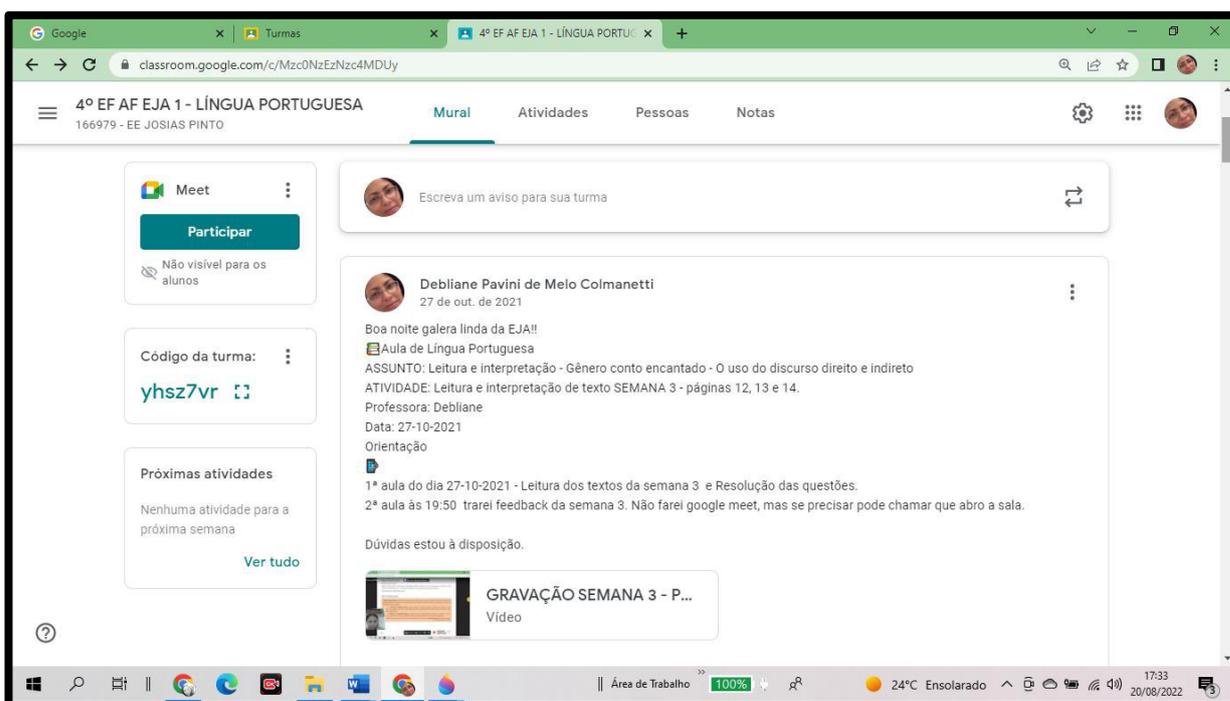
Fonte: Print da postagem da aula de LP da professora-pesquisadora no grupo de *WhatsApp* de estudos da EJA.

Apresento a Figura 5 para reforçar e para que eu possa pensar e lembrar como eram postadas as orientações diárias, durante as aulas de Língua Portuguesa. A partir das orientações dadas na Figura 6 foi possível compreender que há ali uma descrição da dinâmica de postagens em cada aula e em cada turma. A forma como organizei as informações da aula nas turmas era idêntica, com apresentação e orientações, mudando apenas os conteúdos dados. Essa

regularidade tinha por objetivo facilitar a comunicação nos grupos, tendo em vista que todas as aulas de todas as disciplinas eram postadas em um mesmo grupo de sala de aula.

A plataforma do *Google Classroom* também era uma ferramenta bastante utilizada. Nela eram postadas as orientações, assim como no *WhatsApp*, e todo o material de apoio para aulas síncronas pelo *Google Meet*, bem como aulas assíncronas com as atividades a serem desenvolvidas. Em seguida, apresento uma das páginas de uma turma da EJA do momento de ensino remoto.

Figura 6 - Imagem da plataforma *Google Classroom* do segundo semestre de 2021



Fonte: Captura de tela da página do *Google Classroom* da professora-pesquisadora.

A Figura 6 representa como foi organizada a estrutura do *Google Classroom* e as orientações postadas antes das aulas. Na página printada estão: a descrição da aula, os conteúdos e páginas e, logo depois, as orientações, uma vez que eram duas aulas seguidas de 45 minutos cada. Na segunda parte, que são os materiais anexados, aparece a gravação da explicação do conteúdo daquela semana do PET. As gravações eram feitas por mim, professora da turma, e eram gravadas no aplicativo *Loom*, na maioria das vezes. Em algumas aulas eu também usava gravações de outros professores, essas gravações na maioria das vezes estavam disponíveis no *YouTube*.

1.2 As participantes de pesquisa

Nesta subseção, apresento as participantes de pesquisa. Todas são mulheres adultas, que vivenciaram o período de pandemia e estão vivenciando o pós-pandemia. Uma das participantes sou eu, professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. As outras participantes são alunas do 2º Ano EJA Ensino Médio.

Primeiramente, gostaria de explicar algumas questões éticas a respeito da apresentação das participantes. Esclareço que as imagens caricaturadas de cada participante não foram a princípio minha opção, eu queria colocar as fotos originais, mas como eu não havia explicado no projeto enviado ao CEP que iria colocar imagens das participantes, optei por organizar caricaturas. Eu poderia fazer emendas ao projeto, mas preferi conversar com as participantes e explicar-lhes que não seria possível colocar as fotos originais. Durante a conversa, falei da possibilidade de usarmos desenhos caricaturados. Elas ficaram com dúvidas de como seria esse desenho. Diante do receio, fiz a minha imagem no aplicativo “*Toon tap*”, que transforma foto em desenho, depois de criada a imagem, mostrei para as participantes da pesquisa, pelo *WhatsApp*, o resultado da imagem criada. Elas adoraram e assim propus que faria o delas e se gostassem poderíamos usar. Após criar cada caricatura, a partir de fotos originais de cada participante, enviei para que pudessem aprovar ou não a caricatura. Todas gostaram e concordaram com o desenho criado, teve uma que disse: “Fiquei bonitinha”.

Finalizada a escolha da imagem das participantes, prossegui para a escrita das apresentações. Os textos de apresentação de cada participante são poemas escritos por elas. Inicialmente, trago minha apresentação pessoal, também em formato de poema. A maneira como me apresentei para as alunas participantes da pesquisa foi inspirada no poema “Where I am from” de George Ella Lyon, de 1999, uma tradução literal de “De onde eu sou”. A proposta de apresentação usando o gênero poema foi feita por mim. Além das apresentações e imagens, há também os nomes escolhidos. As alunas participantes tiveram seus nomes de registro civil preservados, assim os nomes usados na tese são fictícios. Apenas o meu nome de professora-pesquisadora participante da pesquisa é revelado.

Participante de pesquisa - Professora-pesquisadora Debliane. Sou professora de Língua Portuguesa, tenho 45 anos e atuo há 24 anos na educação. Já trabalhei no Ensino regular Fundamental II e Médio. Atuo na modalidade EJA há 10 anos e nesse período tive a oportunidade de dar aulas para todos os anos do Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio.

Gosto da companhia dos meus alunos e alunas e sempre estou à procura de outras possibilidades e oportunidades para ensinar e aprender

Quem sou eu?

Sou mãe, filha, mulher, pesquisadora e professora



Sou do trabalho

Sou das lutas

Sou dos sonhos

Sou dos estudos

Sou do desejo

Sou da vida longa

Sou do acordar cedo

Sou de escrever à noite e na madrugada

Sou do café da manhã às 7h ... quando posso!!

Sou dos amigos

Sou da escola

Sou do choro quando ele insiste em cair

Sou do amor pela educação

Sou da esperança verdinha

Sou do tudo vai dar certo

Sou do até logo e vai com Deus

Sou do ser e do aprender

Sou do mundo

Sou!!

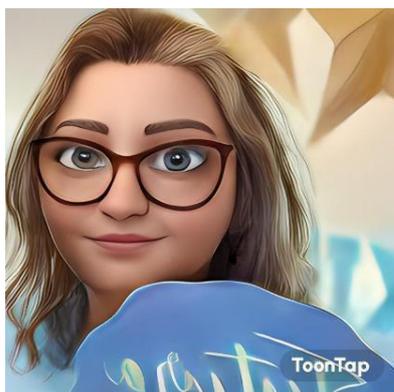
(Poema da autora da tese e que faz referência aos poemas “Where I am from” de George Ella Lyon, de 1999)

O poema “Sou”, escrito por mim, é inspirado nos poemas “Where I am from” (De onde sou) de George Ella Lyon, de 1999, que não faz referência a um lugar fixo, mas a vários lugares que se relacionam a situações e interações sociais e pessoais. No poema de Lyon, percebi e entendi a dimensão das experiências vividas na infância e na adolescência e como a escritora as compreende na sua vida adulta, de que maneira ela se vê nessa árvore genealógica familiar. Há uma constituição na escrita que me faz compreender o que a fez se tornar o que é. A leitura

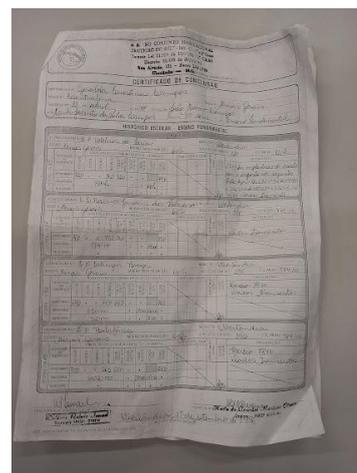
desse poema me inspirou na escrita do meu poema sobre minha própria constituição de professora da EJA.

Participante de pesquisa – Maria. Professora, para recordar e lembrar-me melhor de quando parei meus estudos eu trouxe meu histórico escolar. Eu sempre tive muito cuidado com meus documentos e papéis da escola. Eu olho para esse histórico e lembro de muita coisa. Lembro das notas, das matérias e de como era estudar naquele tempo. Aliás, faz tempo! Veja que as datas são bem antigas. Como é bom relembrar as coisas! Hoje estou com 44 anos, às vezes me sinto cansada, mas quero continuar e estudar para trabalhar na Educação Infantil. Sou alegre, inteligente e faladeira! Na minha juventude eu era obrigada a desistir dos estudos constantemente por causa das mudanças de cidade.

Como pesquisadora e participante de pesquisa, optei por deixar o histórico junto à foto de Maria, porque compreendi pela forma como ela segurava o documento a vontade de mostrá-lo para mim e para as colegas da EJA. Era um desejo que saltava aos olhos. Ela sentia um orgulho enorme ao segurar aquele documento, ele simbolizava algo muito importante para ela. Aquele papel era um grito de nostalgia e ao mesmo tempo uma maneira de provar que ela havia estudado quando era jovem. Uma forma de dizer eu iniciei meus estudos, mas tive que parar.



Sou amiga
Sou companheira
Sou irmã
Sou mãe
Sou esposa
Sou ansiosa
Sou lutadora
Sou alegre
Sou tolerante
Sou estressada
Sou sonhadora
Quero ser professora!



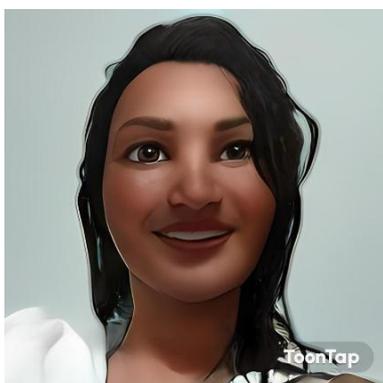
Participante Regina. Eu sou daquelas mulheres que querem viver a vida intensamente, sempre muito calma e sorridente. A minha história se mistura com a de mãe e filha. Eu e minha filha voltamos a estudar na EJA. Eu tenho um sonho, eu queria estudar com a minha filha. Eu

parei os estudos quando eu tinha 16 anos, tentei voltar outras vezes, mas nunca deu certo. Tenho um brilho nos olhos e gosto pela vida. Agora, com 49 anos tive a oportunidade de concluir o que foi abandonado por mais de 30 anos.



Sou uma mulher
 Sou mãe
 Sou vó
 Sou filha
 Sou uma pessoa que sonha
 Que a vida vai ser melhor.
 Eu amo minha família
 Quero uma vida melhor
 Quero muita paz
 Quero que as pessoas sejam felizes.

Participante Ana - Meu nome é Ana, estou agora com meus 46 anos. A vida às vezes nos impõe escolhas, algumas fáceis, outras nem tanto, e outras que nem escolhas temos. Recentemente tive a oportunidade de voltar aos estudos e poder terminar o que tive que interromper quando eu tinha 16 anos. O tempo passa rápido, mas agora é a hora!



Sou mãe
 Sou avó
 Sou filha
 Sou tia
 Sou alegre
 Sou prestativa
 Sou amiga
 Sou solteira
 Sou do bom dia e boa noite
 Sou feliz, às vezes triste.
 Sou do porquê
 Sou do certo
 Sou do sonho
 Sou do amor

Essa sou eu.

Participante Lúcia. Era o ano de 1999, quase começando o ano 2000, foi nesse ano que parei de estudar. Um tempo parado, no tempo de alguns sonhos, os quais deixei de lado por preciosos anos. Depois de 21 anos, voltei para algo que não deveria ter paralisado. Meus estudos! As mulheres da minha vida me incentivaram: filha, tia e irmã.



Sou Filha
 Sou tia
 Sou mãe
 Sou de Nova Ponte
 Sou do trabalho
 Sou dos estudos
 Sou amiga
 Sou extrovertida
 Sou paciente
 Sou nervosa
 Sou curiosa
 Sou brincalhona
 Sou alegre
 Sou triste
 Sou namorada
 Sou responsável
 Sou dia e noite
 Sou da família
 Sou dos animais
 Sou de Deus

Nesta seção, apresentei as participantes de pesquisa: a primeira participante sou eu, pesquisadora e professora de LP da EJA e em seguida apresentei as outras quatro participantes de pesquisa, alunas do Segundo ano EJA Médio, que estudaram do 6º Ano do EF II até o 9º Ano do EF II, no contexto das aulas remotas devido à pandemia de covid-19. Como mencionado, todas as alunas participantes da pesquisa são mulheres que retornaram aos estudos depois de vários anos longe de uma sala de aula. Mulheres desejosas de construir outros

caminhos para suas vidas e cheias de histórias de vida que as constituem como estudantes da EJA.

Utilizei duas formas distintas para apresentar as participantes da pesquisa, entendendo que eu poderia ter optado por uma ou outra forma, mas quando mostrei as duas apresentações para as participantes da pesquisa e disse que talvez fosse melhor deixar apenas uma das formas de apresentação, elas questionaram e disseram que gostavam das duas maneiras, porque uma completava a outra. Sendo assim, optei por deixar as duas formas de apresentação, uma mais descritiva e outra mais poética.

Na próxima seção, apresento os instrumentos utilizados para compor os textos de campo e como organizei o material, as conversas e entrevistas que me ajudaram a compor os textos de campo da minha pesquisa.

1.3 Conversando, recordando, memoriando: o campo de pesquisa

A pesquisa narrativa, como já mencionei, é um tipo de pesquisa relacional, e essa característica marca todo o processo da minha investigação narrativa. Sendo assim, a composição dos textos de campo na pesquisa narrativa não é algo mecânico, único e nem pré-fixado. Entendo que o meu caminhar e o meu olhar para os instrumentos para compor os textos de campo deve ser aberto e, ao mesmo tempo, atento. Digo atento pensando no que Clandinin e Connelly (2000, 2011) afirmam, ao tratar da ambiguidade do trabalho do pesquisador narrativo no espaço tridimensional da pesquisa: “Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 129). Pensando nessa abertura da experiência, compreendo que posso utilizar diferentes instrumentos para compor os textos de campo da minha pesquisa.

Confesso que quando comecei meu caminhar como pesquisadora narrativa, eu também não tinha o entendimento do leque de possibilidades. Eu só compreendi isso a partir do momento em que entendi que a pesquisa narrativa não pode ser vista como uma “caixa fechada”. Essa percepção foi construída no movimento de narrar e estudar a experiência, e também na vivência de pesquisadora narrativa.

Quando Clandinin e Connelly (2000, 2011) contam sobre a experiência das histórias da Escola da Rua Baía, que foi nomeada uma escola projeto por ser uma instituição que acumulava rótulos e situações que a faziam ser considerada uma escola indesejada tanto por estudantes quanto professores, entendo, a partir da discussão das narrativas compostas pelos participantes, que é preciso compreender alguns aspectos importantes. Primeiro, a maneira como nós

pesquisadores entramos no campo de pesquisa, em seguida a forma como nos relacionamos com esse campo e com as histórias contadas pelos participantes e, por fim, perceber, entender as histórias que existem nas paredes surradas das escolas, nas salas de aula, nos documentos escolares entre outros. É preciso entender como é contar uma história em processo. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011) afirmam que:

Quando se sente o temporal fluir, a história e o sentido dos nomes, das datas e dos acontecimentos, a forma como alguém se adentra a um lugar nunca será idêntica àquela outra pessoa. Dois amigos ao adentrarem em uma casa juntos, um nasceu e foi criado nesta casa e o outro entrou lá pela primeira vez, ambos experimentarão exatamente os mesmos eventos: andarão pela escada, abrirão a porta e irão até a cozinha, mas o farão de maneira totalmente diferente. Suas experiências da experiência não serão as mesmas (Clandinin; Connelly, 2011, p. 130).

Ao ler o que os autores discutem e afirmam, compreendo que a forma como cada participante de pesquisa viveu a experiência do ensino remoto, no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, pode ser único, e provavelmente será diferente. O tempo que cada um se relaciona no universo do ensino remoto, a maneira como cada um fez isso, os contextos pessoais envoltos por condições diferentes, o espaço físico em que estavam no momento das aulas de LP, os conhecimentos e práticas de leitura, as relações com a escola e com a professora, enfim, esse conjunto de eventos possivelmente será experimentado de maneiras diferentes.

Assim, para a composição dos textos de campo, a princípio eu cheguei a organizar entrevistas semiestruturadas, mas fui entendendo que elas não cabiam no meu caminho teórico-metodológico, uma vez que são nas experiências que aprendemos e construímos entendimentos e aprendizagens. Dessa forma, uma entrevista poderia limitar e fixar possibilidades. E no meu entendimento, a entrevista poderia limitar o contar da experiência vivida, e não era esse o meu desejo, por isso preferi utilizar as conversas e objetos que nos faziam lembrar as aulas no período da pandemia da COVID-19. Para mim, as conversas trouxeram mais possibilidades, porque construímos juntas um espaço no qual nos sentimos seguras para compartilharmos diversas experiências.

Os nossos encontros para recordarmos, conversarmos e puxarmos da memória nossas experiências ocorreram pelo *Google Meet*, pelo *WhatsApp* e presencialmente. A cada encontro, conversamos sobre assuntos variados do momento da pandemia, os quais envolviam o ensino da Língua Portuguesa na época da pandemia e também histórias que iam além do momento pandêmico, não tínhamos uma sequência de temas ou assuntos. As conversas que construímos

ao longo da pesquisa fluíram e aconteceram de maneira variada, algumas com data pré-definida, outras nos corredores da escola e em momentos mais livres pelo celular (*WhatsApp*). Para construir um diálogo sobre nossas experiências, eu por vezes começava as conversas com uma experiência minha do momento da pandemia: de como foi abrir as câmeras para mim, das minhas dificuldades, do meu aprendizado e das minhas inseguranças quanto à forma que eu ensinava e aprendia naquele espaço do ensino remoto. A partir dessa conversa inicial, as participantes contaram suas experiências. À medida que nos encontramos, presencialmente, pelo *Google Meet* ou via *WhatsApp*, percebia o quanto questionários semiestruturados não dariam conta da riqueza das experiências que cada uma trazia. Não tinha como pré-estabelecer como cada uma das participantes viveu a experiência do ensino remoto na disciplina de Língua Portuguesa mediado pelas tecnologias digitais.

Portanto, para construir meus textos de campo junto com as participantes, utilizei conversas e diálogos, alguns são gravados, outros não. Fiz uso também de notas de campo escritas por mim (professora-participante de pesquisa); materiais disponíveis no *Google Classroom* das turmas da EJA; fotos de arquivos enviados; e caixa de memórias das participantes de pesquisa (caderno, fotos e documentos).

A composição de textos de campo, nesta pesquisa, começou com a leitura de um poema meu, no qual eu me apresentei para as participantes de pesquisa. Eu escrevi o texto falando sobre mim, com o propósito de me apresentar para as participantes de pesquisa como uma maneira para que elas também se apresentassem e assim cada uma compôs o seu poema “Quem sou eu”. Em seguida, outros textos foram sendo compostos.

As nossas conversas foram acontecendo e, durante esses momentos, surgiam situações nas quais as participantes se lembravam de documentos, como por exemplo o histórico escolar, que mostrava o momento que pararam de estudar, quando eram mais jovens. Os cadernos do período da pandemia também foram constantemente lembrados e tiramos fotos deles, tudo foi compartilhado entre nós, participantes. Entendi que essa foi uma maneira que encontramos para relembrarmos as experiências vividas.

O grupo do *WhatsApp* foi um espaço que nos ajudou na composição dos nossos textos de campo, porque foi um local de maior facilidade para compartilharmos fotos de situações, que relembravam os momentos que vivemos no Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período da pandemia. E esse compartilhamento nos permitiu buscarmos na memória diversas situações vividas. Clandinin e Connelly (2011) apontam que: “o que é central para a criação de textos de campo é a relação entre pesquisador e participante”. Pensando nisso, entendi que, no contexto

das nossas conversas e ao buscar objetos que marcaram a vida das estudantes da EJA no momento da pandemia ou antes, estamos criando um vínculo mais seguro e colaborativo.

Os textos de campo criados por mim e pelas alunas participantes foram poemas, diários, notas de campo, *prints* dos grupos de sala de aula no *WhatsApp* do período da pandemia, *prints* da plataforma *Google Classroom*, histórias das participantes do momento das aulas *online* de Língua Portuguesa, textos escritos pelas participantes do momento da pandemia e fotos antigas e mais recentes que nos ajudaram a compreender as experiências vividas e a compor as nossas narrativas.

1.4 Compondo sentidos e discutindo narrativamente: chegando ao texto de pesquisa

Nesta seção, trato do fazer do pesquisador narrativo ao se deparar com os textos de campo durante a sua investigação narrativa. Como mencionei na seção anterior, os textos de campo podem ser diversos e nos ajudam a discutir a experiência vivida. É importante para mim falar dos sentidos compostos e discussão desses, porque na pesquisa narrativa nós temos os textos de campo, que são diferentes do texto de pesquisa. Há no processo da escrita investigativa narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly (2000, 2011) um movimento que vai dos textos de campo para os textos provisórios e, por fim, o texto de pesquisa.

O pesquisador narrativo lida com os textos de campo de forma ética e relacional, sendo assim os textos de campo de certa forma já estão imbricados de sentidos compostos pelos participantes. O processo de estudo da experiência (Clandinin; Connelly, 2011), por ter característica relacional, não se fecha no pesquisador, mas passa por ele, tendo em vista os movimentos de viver, contar, recontar e reviver (Clandinin; Connelly, 2011). Assim, a composição dos textos de campo em texto de pesquisa, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) é feita. Para as autoras, uma pesquisa pode ser explorada sob vários ângulos e que ainda assim há muitos ângulos que nem são explorados. Na minha investigação, estou atenta aos olhares possíveis que podem perpassar a minha pesquisa narrativa, porque quero compreender junto com as alunas participantes de pesquisa os ângulos expostos nas experiências narradas.

Pensando na composição dos textos de campo até chegar ao texto de pesquisa, apresento o que Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) abordam a respeito da forma na escrita qualitativa. Para discutir as possibilidades da escrita qualitativa, as autoras apontam alguns princípios, que, na minha compreensão, podem me ajudar a pensar na composição da escrita da minha tese.

- 1 Há muitas maneiras de chegar a conhecer algo e mesmo assim tal conhecimento é parcial.
- 2 Há inúmeras maneiras de relatarmos.
- 3 Nossas mensagens não são neutras.
- 4 Nossa linguagem cria a realidade.
- 5 O pesquisador está profundamente inter-relacionado com o que e quem está sendo estudado. A pesquisa é limite de contexto-cultura.
- 6 Afeto e cognição estão ligados entre si.
- 7 O que entendemos como realidade social é multifacetado, às vezes conflitante, e muitas vezes em fluxo (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001, p. 60, tradução nossa)³.

Conhecer os sete princípios adotados por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) me leva a possibilidades de entender os ângulos nas experiências narradas, além disso me faz questionar a minha conduta de pesquisadora e participante de pesquisa, uma vez que tenho que estar atenta à maneira como estou engajada na pesquisa com as participantes.

A busca por uma outra maneira de compor textos de pesquisa requer também, segundo as autoras, um cuidado para não fazer da pesquisa um algo voltado para o entretenimento e o enfeite. Os textos compostos e a forma dessa composição devem apresentar como “objetivos primordiais um sentido contínuo para nós mesmos e para comunicar esse sentido com as pessoas, a fim de envolvê-las no pensamento do vivenciar de nossas experiências de pesquisa” (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001, p. 61, tradução nossa)⁴. No meu entendimento, esse é o caminho que pode me conduzir à escrita narrativa engajada e comprometida com a ética relacional, a fim de explorar outros ângulos para minha pesquisa.

Assim, para falar das possibilidades da escrita qualitativa, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) explicam e exemplificam como textos narrativos, tais como: anedotas, vinhetas, histórias em camadas, pastiches, poemas e outros possíveis podem ser utilizados como forma de criar textos de pesquisa. No meu texto de pesquisa, utilizei das possibilidades e da abrangência dessa escrita para compor minha tese.

Durante a minha investigação narrativa fui descobrindo o que é ser uma pesquisadora narrativa e o que é escrever uma tese na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000, 2011). Foi na relação com as participantes de pesquisa e na composição dos textos de campo dotados de sentidos compostos, por mim e pelas minhas alunas

³ No original: 1 There are many ways to come to know something and even then such knowing is partial. 2 There are numerous ways for us to report. 3 Our messages are not neutral. 4 Our language creates reality. 5 The researcher is deeply interrelated with what and who is being studied. Research is context-culture bound. 6 Affect and cognition are inextricably united. 7 What we understand as social reality is multifaceted, sometimes clashing, and often in flux.

⁴ No original: The overriding aims must be to make ongoing meaning for ourselves and to communicate that meaning with people in order to involve them in thinking about and living our research experiences.

da EJA, que compreendi que cada uma de nós participantes da pesquisa podemos e compomos sentidos de formas diferentes. Dessa maneira, quando eu e as alunas participantes de pesquisa contamos nossas histórias de ensino e aprendizagem na EJA, os momentos do Ensino Remoto Emergencial e das aulas pelo *Google Meet*, já estamos compondo sentidos do que vivemos e experienciamos. As alunas escolhem o que irão contar e como contar. Assim, quando ouço as histórias das participantes eu também componho sentido da experiência. É nessa relação conjunta que vamos compreendendo as experiências que vivemos. Há nessa relação uma ética no processo de narrar. As narrativas foram compostas colaborativamente e as participantes de pesquisa tinham o direito de escrever narrativas e a qualquer momento elas podiam discordar do que estava sendo narrado.

Nesse sentido, os textos provisórios vão sendo compostos na discussão que eu, como pesquisadora, traço com os textos de campo, são as escritas que partem dos textos de campo e voltam para os participantes a fim de buscar compreender e discutir os sentidos construídos nos textos de campo. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 179) os textos provisórios “tomam formas diferentes e variam de acordo com as circunstâncias em torno da vida da pesquisa e particularmente a pesquisa e vida escolar do pesquisador”. Ainda segundo esses autores, os textos provisórios estão nos espaços entre os textos de campo e o texto de pesquisa. Dessa forma, entendo que muitos textos provisórios foram criados por mim e pelas/com as participantes, até que fosse produzido o texto final de pesquisa.

Para que eu pudesse construir um texto de pesquisa que considerasse a composição de sentidos de Ely, Vinz, Dowling e Anzul (2001), pensando na transição dos textos de campo para o texto de pesquisa, conforme preconizado por Clandinin e Connelly (2000, 2011), busquei maneiras de compor o meu texto de pesquisa em formatos diferentes. Usei poemas, textos com imagens, diários, pastiches e receitas. Utilizei tais formatos de textos porque foi a maneira como compreendi as experiências narradas.

Ao ter o cuidado de compor meu texto de pesquisa pensando nas histórias das alunas e nas minhas como professora da EJA, pude entender mais a respeito do movimento de discutir os sentidos compostos nos textos de campo, e isso colabora para o meu entendimento da natureza relacional da pesquisa narrativa. Assim, durante a trajetória para compor os textos de campo, atentei-me para esse aspecto, visto que, entendi que as tensões advindas durante a pesquisa, oriundas do recobrar e do contar das histórias, foram importantes, pois me ajudaram a entender a forma como vivi nossas experiências e revelaram a relação criada ao longo da escrita da tese. Com esse olhar mais atento compreendi melhor a relevância das relações éticas na pesquisa narrativa.

1.5 A Entrada no Campo de Pesquisa

Nesta subseção, apresento narrativas e poemas compostos por mim, na tentativa de buscar um entendimento de como foi a minha entrada no campo de pesquisa, entender a minha visão por vezes distorcida e nebulosa daquele momento e como compreendi o processo de construir uma tese na experiência das histórias vividas e contadas.

Olhar para minhas narrativas, as narrativas das alunas da EJA e poemas escritos, a partir da experiência vivida pelas participantes de pesquisa, fez-me entender que é possível a construção de conhecimento a partir do aspecto relacional presente na pesquisa narrativa.

Minha entrada no campo de pesquisa é marcada por um contínuo experiencial e pela interação, como nos apresenta Dewey (1938, 2011). Digo isso porque as participantes de pesquisa são minhas alunas da EJA, e quando iniciei a pesquisa já tínhamos um vínculo relacional marcado por interações e experiências de antes da pandemia da covid-19.

A narrativa a seguir marca duas tensões da minha entrada em campo, primeiro a maneira como lidei ao ter a autorização do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) para realizar a pesquisa e a segunda, a minha insegurança e receio ao convidar as participantes de pesquisa.

Resposta do CEP em uma mão, TCLE na outra mão

Era o primeiro dia após a resposta do CEP. Enquanto eu subia as escadas da Escola Lentes do conhecimento, pensava na melhor forma de abordar os meus possíveis participantes de pesquisa. Imaginava o momento de falar sobre meu estudo e como iriam reagir.

Ao entrar na sala, acabei optando por não falar de imediato da minha pesquisa. Fui logo dando um “boa noite pessoal” e começando minha aula de Língua Portuguesa. Entre um passar no quadro, as orientações da aula e as explicações da matéria a ser dada naquele dia, eu seguia pensando no momento certo para falar da minha pesquisa.

O momento ideal parecia que não iria acontecer, mas de repente, em um intervalo de tempo entre a finalização das atividades diárias e o visto da aula, o momento aconteceu.

Enchi-me de coragem, respirei fundo e fiz o convite para que participassem da minha pesquisa. Um peso pareceu sair das minhas costas. Aquele anseio, a incerteza, as inseguranças desapareceram por um minuto. Eu consegui falar sobre minha pesquisa e o que eu fazia para além de estar ali como professora. EU SOU PROFESSORA PESQUISADORA NARRATIVA.

Entre uma fileira e outra de alunos e alunas entreguei o TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido). Não entreguei o documento para todos os estudantes porque quando perguntei quem havia estudado no contexto do ensino remoto emergencial, do período pandêmico, apenas 5 alunas levantaram a mão. Após a entrega, pedi licença para toda a turma e li o TCLE, a fim de que eu explicasse do que se tratava minha pesquisa e o que era ser uma professora pesquisadora.

Entendi que ali começava formalmente minha entrada em campo com as possíveis participantes.

O sinal de troca de horários já estava próximo e eu iria para outra sala. Pedi para que levassem o TCLE para casa e lessem com calma, e que ficassem à vontade para assiná-lo ou não.

Enquanto caminhava rumo à outra sala de aula, senti uma angústia ao pensar na possibilidade de ninguém assinar aquele termo. Eu havia dito que iria recolhê-lo na próxima aula e pensava: Como será se ninguém o assinar? Meu Deus!! O que farei!

Na aula seguinte, como de costume, cumprimentei a todos e todas com um boa noite e convidei-os para irmos à sala de informática, para realizarmos a atividade da aula do dia anterior.

Ao chegar na sala de informática, dirigi-me a cada uma das alunas que levaram o TCLE para casa e pedi a devolutiva do termo. Para minha surpresa e alegria, quatro das cinco alunas tinham assinado, apenas uma não assinou. Ela havia entrado no ensino remoto no final de 2021 e tinha participado apenas durante a aplicação das avaliações. Assim, ela entendeu que não teria muito a contribuir. Compreendi sua justificativa e não questionei, afinal eu já tinha quatro participantes.

A entrada no campo de pesquisa foi um dilema para mim, primeiro porque as alunas participantes já eram minhas alunas antes de serem participantes da pesquisa. Eu as conhecia de sala de aula presencial e durante toda a pandemia de covid-19. As nossas histórias já estavam intercruzadas. Entendi que o TCLE assinado foi uma formalização técnica e ética, segundo os moldes do CEP, e que são relevantes para o desenvolvimento de uma pesquisa. Contudo, na pesquisa narrativa, a ética estabelecida deve ir além dessa formalização, pois ao ler o termo de compromisso de pesquisa para os participantes, devo entender que as relações éticas estabelecidas devem ser respeitadas e revisitadas e ampliadas para que a(s) participante(s) sintam-se em um lugar seguro.

Entrada em campo formalizada

Professora pesquisadora narrativa ...

Você sabe que as histórias acontecem no entremeio.

A ética é um papel?

O que eu busco?

Preciso das participantes

Precisam assinar o papel

O TCLE!!!

Angústias que movem meu ser pesquisadora:

Estou sendo invasiva?

Estou sendo egoísta?

Preciso de participantes.

Mas não sou só pesquisadora!

Sou professora e pesquisadora narrativa!

Formalizar uma forma.

Essa é a questão?

Momento certo!

Espera por quê?

Formalizar não significa tranquilidade!

Formalizar tem sentido de forma.

Forma de forma.

Mas a ética vai além dessa forma.

Contar minha entrada em campo e olhar para essa ação não me deixou muito feliz e nem realizada enquanto pesquisadora narrativa, muito pelo contrário, talvez eu tenha agido e pensando, numa ótica que não me agrada e nem condiz com aquilo que tenho estudado, buscado e entendido do que é ser uma pesquisadora narrativa. Eu amo estar em sala de aula com meus alunos e alunas, penso neles sempre com muito carinho e respeito. Respeito pela história de vida que cada um tem e pela perseverança de estarem voltando aos estudos após anos de renúncia escolar. Mas por que agi de forma tão mecânica e formal?

Minha pesquisa é muito importante para mim, mas entendi, olhando para minha narrativa e o meu poema, que não posso pensar a pesquisa por si só, é muito mais do isso: são as relações que se estabelecem na experiência vivida e como isso foi capaz de proporcionar olhares diferentes na convivência diária na sala de aula e nas possibilidades de aprender e

ensinar a partir das relações e interações. Não foi um documento, uma assinatura formalizada, que ditou quando e como a pesquisa aconteceu. Minhas histórias com as alunas participantes da pesquisa não partiram do TCLE e nem se finalizaram com a assinatura dele. Relações éticas profundas e importantíssimas que precisei não apenas saber sobre, mas entender, agir e praticar a ética relacional (Clandinin; Connelly, 2000, 2011). Partindo dos dilemas, dos caminhos construídos para a realização da pesquisa e aprendendo nessa relação: participantes e eu pesquisadora-participante da pesquisa, apresento a narrativa a seguir.

1.6 Construindo um caminho para nossas relações: participantes e pesquisadora-participante

Caminhando pelo corredor da escola Lentes do Conhecimento em direção à sala de aula na qual estudavam as participantes da pesquisa, ia pensando em uma forma de nos organizarmos para termos nossas conversas durante a pesquisa. O primeiro meio que veio a minha mente foi criarmos um grupo no *WhatsApp* para nos organizarmos quanto aos horários das conversas e encontros.

A proposta de criação do grupo foi aceita de forma unânime. Naquele momento, não havia passado pela minha cabeça conversas extensas por esse aplicativo. Propus conversas e encontros pessoais presenciais e também pelo *Google Meet*, disse que poderíamos utilizar o *WhatsApp* caso fosse necessário.

Naquele mesmo dia, criei o grupo para conversarmos e nos organizarmos. Contudo, ao postar a primeira mensagem uma aluna manifestou-se dizendo que não teria como, naquele momento, participar dos encontros presenciais. Ela trabalhava muito, olhava várias crianças na própria casa, para outras mães poderem trabalhar fora, além disso, morava em bairro muito distante e o transporte não era flexível.

Aquele empecilho não podia determinar, ser o fim. Então propus que conversássemos pelo *WhatsApp* e que quando ela tivesse tempo, poderíamos nos encontrar pessoalmente ou fazermos chamadas pelo *Google Meet*. A partir de então, começamos a conversar pelo aplicativo. As outras participantes não se manifestaram contra as conversas fora do aplicativo, naquele momento.

No outro dia, ao me dirigir para a entrada da escola encontrei as quatro participantes descendo as escadas da entrada da escola. Estavam rindo, felizes e conversando ativamente e já vieram: “professora, estávamos conversando sobre a pesquisa, temos que nos encontrar. Pensamos no *Google Meet*. Não era assim que fazíamos na época da pandemia, vamos nos

encontrar lá”. Aquela atitude me deixou tão feliz, porque eu senti que partiu delas a iniciativa, elas me procuraram e pareciam satisfeitas e felizes e isso me fez bem.

Pairava uma nuvem no ar

Preciso começar

Iniciar as conversas

Que caminho seguir

Pesquisa sobre: ensino e aprendizagem

Dê que?

Língua Portuguesa

Onde?

Na EJA

Contexto?

Pandemia da Covid-19

Alunas participantes:

São quatro.

Vidas diferentes, demandas diferentes, disponibilidades diferentes

Eu professora-pesquisadora no entremeio

Pode ser whatsapp?

Poder ser presencial?

Pode ser Google Meet afinal?

Pesquisa acontecendo

E as dúvidas também!

Ao construir a narrativa “Construindo um caminho para nossas relações: participantes e pesquisadora-participante” e o poema “Pairava uma nuvem no ar” pude compreender que tratar de tensões de como entrar e estar em campo, fazendo pesquisa narrativa, envolve relações que não são somente aquelas construídas ao longo da pesquisa, mas também o que aconteceu anteriormente a essa pesquisa. Quem são as participantes de pesquisa? Que histórias elas contam? Percebi o cuidado que tenho que ter com as participantes e comigo mesma enquanto professora, pesquisadora e participante da pesquisa.

Assim, pensando nas diversidades e individualidades, como nem todas tinham um horário disponível que era comum, comecei a conversar individualmente com cada uma delas,

tentando respeitar o tempo e as condições em que cada uma estava inserida. Por isso, as dúvidas eram constantes de como e quando abordá-las, eu não queria ser invasiva.

1.7 Uma professora e pesquisadora no campo: o meu lugar do não sei

Poema: Qual o melhor momento?

Relações que se seguem.

Como conhecer o outro?

Quem é minha participante?

Posso mandar mensagens?

Concordamos com o Meet, com o WhatsApp, com os encontros presenciais.

Mas parece não funcionar.

De repente uma narrativa!

Coraçõezinhos e carinhas apaixonadas surgem na mensagem.

Uma pergunta?

Fico no vácuo.

Uma imagem.

Amei, pode usar!

Às vezes respostas rápidas, outras longas!

Respostas curtas! Respostas paralisantes!

Será que estou preocupada com a quantidade e qualidade?

Será? Como isso é possível! Pensei sobre isso!

Pesquisadora narrativa ... Pensativa ... Não sei!

São as experiências.

Revelar minhas dúvidas, inseguranças, medos, tristeza e meu não saber não é tarefa fácil para mim. Essa sensação de parecer estar perdida, sem saber o que fazer e como fazer na relação com as participantes pode ter permeado a minha pesquisa. Assim, na tentativa de expressar a minha relação professora-pesquisadora com as participantes, compus a discussão a seguir que travo comigo mesma durante a realização da pesquisa.

Buscar o momento oportuno para conversar com as participantes não é simples. Esclareço que estabelecer uma relação entre mim e as participantes não foi o mais complicado, porque eu já tinha estabelecido uma convivência como professora antes da pesquisa, isso porque as participantes foram minhas alunas por três anos. O que me deixava mais apreensiva era como

abordá-las. Muitas vezes enviei mensagens e não obtive respostas, busquei formas e maneiras de nos encontrarmos e nem sempre dava certo. Eu entendia os afazeres diários de cada uma e, por isso mesmo, sentia-me muito mal quando elas não respondiam, porque por vezes eu nutria o sentimento de apoderar-me de um momento que não era meu.

E em outros instantes, algo que me faz sentir uma certa culpa, é quando elas me encontravam pelos corredores da escola e diziam “professora, preciso responder ao que você me perguntou?”. Não era essa a relação que eu gostaria de tecer na nossa pesquisa relacional. No meu entendimento de pesquisadora narrativa, nossa relação não deveria ser jamais de obrigação, contudo era essa a sensação que eu tive algumas vezes. Não com todas as participantes e nem em todos os momentos da pesquisa, mas há instantes em que o papel de professora, na relação com a aluna, na escola, parece se destacar na pesquisa, entendo isso pela forma da abordagem da participante.

Por outro lado, em várias situações senti que estávamos construindo um envolvimento relacional característico da pesquisa narrativa. Nossas conversas por diversas vezes foram marcadas pelas risadas, pela nostalgia de lembrar momentos únicos experienciados por elas e também por mim, pela alegria dos obstáculos vencidos e por buscarmos nas nossas experiências pessoais algumas situações marcantes e por vezes dolorosas. Sinto também essa relação ética, moral, forte e única quando as alunas participantes da pesquisa perguntavam: “Como vai nossa pesquisa?” e, ainda, quando conversamos sobre as narrativas escritas e os entendimentos discutidos, muitas vezes elas participavam falando e completando a discussão. Essa força relacional foi sendo construída nas nossas conversas. Assim, foram nas tensões e no caminhar no limite das relações pesquisadora, professora e estudantes que foi composta a minha investigação narrativa.

Neste capítulo, pude construir e entender narrativamente meu percurso de pesquisadora narrativa, bem como compor os espaços pelos quais minha investigação caminhou. Busquei um cenário que fosse compreensível para mim e para que eu pudesse entender melhor os sentidos compostos por mim e pelas alunas. No próximo capítulo, procuro, a partir da minha experiência como professora, durante a pandemia da covid-19, compor um panorama de resoluções, decretos e pareceres que moldaram as relações educacionais e que permeiam as experiências narradas pelas participantes.

Entendi, como pesquisadora narrativa, que apresentar uma imagem composta por palavras, dos mecanismos legais que nortearam aquele momento de 2020 a 2021, me ajudou a entender como os decretos e leis influenciaram e determinaram as ações educacionais dentro

da escola Lentes do Conhecimento e como isso pode ter determinado, ou não, a minha forma de estar e entender meu ser professora naquele contexto pandêmico, bem como a relação ensino e aprendizagem para as alunas da EJA no mesmo contexto.

2 LEIS, DECRETOS E PARECERES: A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo, compus um panorama dos decretos e deliberações referentes ao Estado de Minas Gerais que foram editados durante a pandemia de covid-19. Nesta paisagem, trarei um breve estado da arte das regulamentações que ocorreram do período de março de 2020 a outubro de 2021, que nortearam os direcionamentos a serem adotados na esfera educacional no momento pandêmico. O que me move para a escrita deste capítulo é o meu interesse em narrar como eu professora e pesquisadora narrativa entendi os decretos, as leis e pareceres do momento do Ensino Remoto Emergencial e como eles me fizeram pensar alguns aspectos ligados ao currículo escolar posto pelos organismos educacionais escola e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

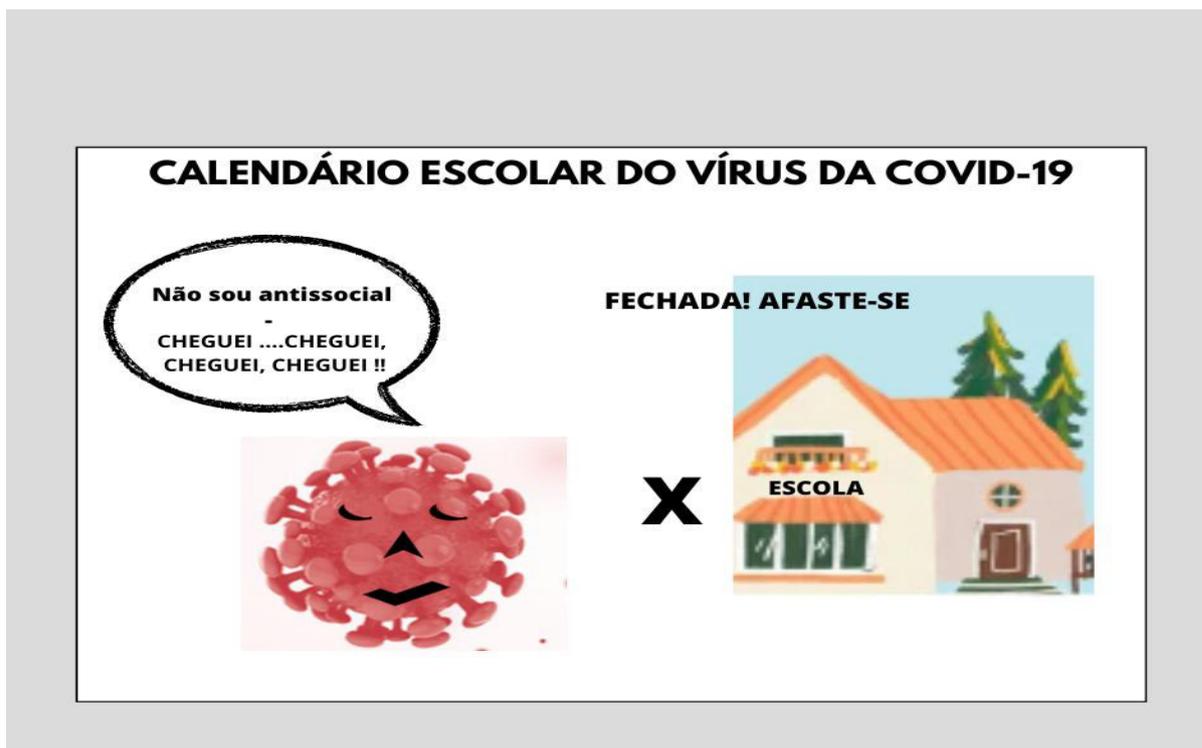
Compreendi que o panorama que abarcou o período da pandemia da COVID-19 foi envolto por decretos e pelas incertezas, medos e dúvidas. Durante a pandemia que durou quase dois anos vários protocolos foram estabelecidos e a cada nova comunicação que saía, daquele período pandêmico, com orientações sobre o que fazer em relação a educação em Minas Gerais me deixava muito ansiosa e por vezes eu até questioneei alguns desses documentos.

Narrar os aspectos legais que regulamentavam o meu ser professora na educação pública estadual, trazendo um panorama do momento pandêmico, fez-me rememorar situações e entender que a experiência de viver a pandemia dia a dia foi um pouco diferente de descrever aspectos legais, como faço neste capítulo. Espero, ao longo do capítulo, conseguir trazer os dois: a descrição e a experiência de viver esses aspectos legais.

2.1 O início dos decretos: a pandemia formalizada na Educação Estadual

Para abrir esta subseção, apresento uma charge criada por mim (Figura 8), que revela parte do entendimento que tive, após a leitura dos primeiros decretos que vigoraram, no período da pandemia de covid-19, no Estado de Minas Gerais.

Figura 7 - Calendário do vírus: flexibilizando a lei 11.947



Fonte: Charge criada pela autora, utilizando o aplicativo Canva.

A Figura 7 traz a imagem do vírus da covid-19 à esquerda, na cor vermelha, com os dizeres “Não sou antissocial! Cheguei ... cheguei ...Cheguei, cheguei!!” e a escola à direita. Entre os dois desenhos há um sinal de “X” que representa uma batalha, isto é, vírus contra a escola. Esse texto icônico-verbal, estruturado por palavras e imagens, foi composto por mim para representar como eu, professora, experienciei a maneira pela qual a presença do vírus foi capaz de mudar a rotina educacional.

Escola com portas fechadas, algo que eu nunca tinha presenciado e experienciado antes. A minha prática era determinada por leis que contemplavam 200 dias letivos, com uma carga horária pré-definida, com conteúdos obrigatórios e com um sinal de cumpra-se, que mudou com a pandemia. No momento que a pandemia começou, na China, muitos não acreditavam que o vírus pudesse chegar ao nosso país, mas ele chegou e fez sua história na nossa história. E a charge é meu entendimento de que o vírus não respeitava calendários, leis, decretos, normas e cronogramas curriculares.

Em março de 2020, li o primeiro decreto nº 113, um documento norteador do que seria seguido como parâmetro para a educação no estado de Minas Gerais. Esse decreto tratava da emergência de saúde pública em decorrência da pandemia de covid-19. No mesmo ano, o decreto nº 47.886, publicado no Minas Gerais (Jornal do estado), deliberava no primeiro artigo

a respeito das medidas de prevenção ao contágio e como seria o processo de enfrentamento da epidemia de covid-19. Reafirmava-se, ali, o início de um momento nebuloso da história do país e da minha própria história de professora. A cada documento novo que saía, gelava o meu estômago. Eu sempre abria as informações de decretos e normativas com muita ansiedade e por vezes com uma pré-revolta. Eu queria dar aulas, ajudar os alunos e alunas, mas todos e todas pareciam tão perdidos e eu também. A única certeza que eu tinha era a respeito da capacidade de transformação que o vírus impôs na minha rotina de professora.

Minha angústia foi sendo amenizada quando ficou determinada a criação e formação de um Comitê Extraordinário COVID-19 com a seguinte função: “acompanhar a evolução do quadro epidemiológico do novo Coronavírus, além de adotar e fixar medidas de saúde pública necessárias para a prevenção e controle do contágio e o tratamento das pessoas afetadas” (Minas Gerais, 2020e, Art. 2º). Eu me senti mais segura com a criação do comitê, porque compreendi que compondo aquele grupo havia pessoas que entendiam da gravidade da situação, de tal forma que sabiam a melhor maneira de conduzir o caos e desespero que tomava conta da sociedade.

A presença de um Comitê Extraordinário formado por várias esferas públicas do Estado de Minas Gerais fez com que eu voltasse todos os meus sentidos para uma luz na escuridão criada pela presença do vírus. Com os parâmetros de organização para enfrentamento da crise que se instituiu no Brasil, naquele momento, entendi que eu poderia, talvez, de algum modo, continuar minhas aulas, afinal tinha que continuar com o processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro mês de interrupção das aulas se passou e, mesmo com a criação do Comitê, percebi que minhas angústias foram se intensificando. Elas aumentavam à medida que os noticiários anunciavam que os casos da doença cresciam de maneira assustadora tanto no estado de Minas Gerais, quanto em todo o território nacional. A luta para enfrentar e controlar a covid-19 era diária, pois até então não havia uma cura ou vacina, contávamos com as medidas de prevenção, que eram orientadas pelos profissionais da saúde. Sendo assim, fui entendendo que aquela pandemia poderia durar mais tempo do que imaginava. Assim, a escola teve que ser fechada não apenas por três dias, como determinava o primeiro decreto. A cada 24 horas, milhares de pessoas eram contaminadas e outras milhares morriam em decorrência da doença.

Em 13 de maio de 2020, depois de quase 2 meses de paralisação das aulas e com a crescente onda de contaminação pelo vírus, a deliberação do Comitê Extraordinário da COVID-19 nº 43 apresentou o regime de teletrabalho no que tange ao Sistema de Ensino Estadual. Quando essa notícia chegou, fiquei muito aliviada, porque eu compreendia a necessidade de continuar a oferecer educação para os estudantes, principalmente para os alunos e alunas da

EJA que finalizam o ano letivo a cada seis meses. Eu sabia que eles também estavam angustiados, porque sempre conversávamos pelo WhatsApp.

Uma vez que já havia sido instituído o ensino online emergencial, eu fiquei apenas pensando em como eu iria organizar os conteúdos e administrar as aulas no contexto *online*. Eu não pensava, naquele momento, em dias letivos, porque sabia que havia algo mais importante, a aprendizagem. Todavia, na educação há uma preocupação em cumprir dias letivos como sinônimo de ensino e aprendizagem.

Como o vírus não reconhece leis, entendo que a força com que ele se instaurou na sociedade fez com que, em 18 de agosto de 2020, fosse publicada a Lei nº 14.040, que regulamenta as normas educacionais excepcionais adotadas durante o estado de calamidade pública ocasionado pela pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19). Essa lei altera a de nº 11.947, de 16 de junho de 2009. A lei criada em decorrência da pandemia da COVID-19 flexibilizou aspectos da lei 11.947 no que diz respeito ao número de dias letivos, ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do uso da EaD e outros que são apresentados na referida lei (Brasil, 2020).

Compreendi que o que ocorreu no período pandêmico mexeu com as certezas e obrigadoriedades impostas por leis humanas, mas que foram flexibilizadas por causa do vírus. Talvez tenha ocorrido, durante a pandemia, uma batalha que nos revelou que não somos donos do mundo e que a realidade da pandemia mexeu com nossas certezas e regras. Na obra *A cruel pedagogia do vírus*, Sousa Santos (2020) nos alerta sobre a nossa pequenez no universo, tendo em vista que somos apenas 0,01% da vida no planeta. Para mim, ao observar o panorama educacional a pandemia revelou algo ainda mais importante, que não podemos determinar aprendizagem por números de dias letivos, mas sim pelo desejo de construir conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, haja vista o desejo expresso em cada aluno e aluna da EJA em retornar, mesmo que as condições impostas pelo vírus não fossem as mais favoráveis para docentes e discentes.

No período da pandemia de covid-19, a organização das rotinas escolares estaduais e municipais era controlada tendo como parâmetro o número de casos da doença e dos óbitos diários. Dessa forma, passamos por momentos de transição nas atividades educacionais, que foram desde o ensino remoto ao ensino semipresencial e, por fim, o retorno ao ensino presencial. Para que as modalidades mudassem, era preciso observar o comportamento do Coronavírus em cada região do estado de Minas Gerais. Sendo assim, foram adotados critérios com base em três cores principais: vermelho, amarelo e verde. A partir desse protocolo de cores e da falta de consciência de muitos em relação à doença criei a charge a seguir (Figura 9):

Figura 8- As cores não têm consciência



Fonte: Charge criada pela autora, utilizando o aplicativo Canva.

A charge “As cores não têm consciência” (Figura 8) tem a imagem de três vírus da covid-19 à esquerda, na cor vermelha, e três prédios escolares à direita. Entre cada vírus e a escola há uma frase. Essas frases são: “Onda vermelha (cuidado) vírus chegando”; “Onda amarela (atenção) vírus rondando” e “Onda verde (vida que segue) vírus controlado”. Quando a onda é vermelha o vírus está mais próximo da escola, quando a onda é amarela a distância é mediana e quando a onda é verde está mais distante.

A cada dia, éramos surpreendidos com novas deliberações. Quando chegou o momento das ondas, senti como se eu estivesse à beira mar, como se a qualquer momento uma onda fosse me arrastar para alto mar. Quando compus a charge “As cores não têm consciência”, eu entendi que determinar a volta ao ensino presencial ou semipresencial, nas escolas, por uma legenda de cores, não era algo racional para um momento de tanta insegurança e diante das milhares de vidas perdidas para o vírus. Cores, a meu ver, simplificam por demais a presença do vírus e tudo o que ele representa para mim como professora. Além disso, as cores não me ajudavam com aquilo que eu mais ansiava, que era continuar as minhas aulas, na tentativa de ser protagonista junto aos alunos e alunas do nosso momento de ensino e aprendizagem.

Para explicar um pouco melhor sobre essas cores, apresento como se instituiu esse momento. Depois de quase sete meses do primeiro decreto, o de número 47.886, já citado, uma nova Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19, nº 89, começa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Esta deliberação dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado.
Art. 2º Fica autorizado o retorno das atividades presenciais na rede pública estadual de ensino infantil, fundamental e médio, a partir de 5 de outubro de 2020, nos Municípios localizados nas regiões qualificadas como Onda Verde, conforme classificação e organização regional do Plano Minas Consciente (Minas Gerais, 2020a).

No artigo primeiro do decreto são apresentados os critérios de uma volta gradual ao ensino presencial, com condições a depender da zona de classificação de contágio pela COVID-19. Esse modelo de volta a depender de uma cor pré-estabelecida causava ansiedade e insegurança, pois a situação parecia ir além do simples ato de mudar de onda amarela para vermelha, ou amarela para verde e vice-versa. Enfim, o desejo do retorno presencial era maior do que o desejo de entender as questões de ensino e aprendizagem. Digo isso tendo em vista que não percebi nenhum documento que de fato trouxesse uma preocupação com o processo educacional. Os anseios dos decretos e deliberações são os prazos, as metas e os números.

Acrescento que não estou questionando a validade e a importância de leis e decretos para o nosso momento de pandemia, mas sim tentando entender por que em um momento tão único não se pensou realmente na aprendizagem dos estudantes. Senti-me diante de mais um papel deliberativo, como uma peça de xadrez mineira. Conduzida por papéis perigosos e atitudes não tão conscientes. “Minas consciente, povo inocente!”

2.2 Os enfrentamentos pandêmicos na escola pública: o teletrabalho

Minha experiência como professora da Educação Básica, seja na EJA, ou no ensino regular, tem me revelado que na educação, felizmente ou infelizmente, os dados computados e os papéis a serem preenchidos são muito importantes e por vezes até mais significativos que o próprio processo de ensino e aprendizagem, principalmente para quem não se preocupa com o processo educacional de maneira consciente. Durante a pandemia, essa realidade, que para mim foi muito triste, não foi diferente. Acredito que tenha sido um pouco mais doloroso e desumano, uma vez que muitos tiveram que retornar ao trabalho sem a segurança que garantisse a própria sobrevivência, em meio ao caos que vivenciamos. Assim, pensando nos vários decretos e deliberações a respeito do teletrabalho e do retorno perigoso para muitos, criei a charge a seguir (Figura 9).

Figura 9 - Uma roleta russa: de quem é a vez?



Fonte: Charge criada pela autora, utilizando o aplicativo Canva.

A Figura 9 possui a frase na parte superior central: “Quem vai? Quem fica?”. Em seguida, há uma divisão, na qual o lado esquerdo está escrito: “Grupo do teletrabalho” (pessoas pertencentes ao grupo de risco) e do lado direito “Quem volta para a escola”. Abaixo da frase “Grupo do teletrabalho” temos a imagem de um professor sentado no sofá, segurando um notebook, um pouco mais distante, a imagem de um aluno deitado de bruços digitando no computador e abaixo, no canto inferior, uma professora em pé segurando um notebook e gesticulando com uma das mãos. Cada um isolado no seu espaço. Do lado direito temos a imagem da escola com vários vírus da COVID-19 rondando essa escola.

No meu entendimento, a imagem que criei representa o que foi determinado em 11 de novembro de 2020. Nessa data, uma nova Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19, Deliberação nº 102, regulamenta o regime de teletrabalho dos profissionais da educação, além de determinar os períodos a serem computados como recesso escolar e assim reorganizar o calendário escolar com vista a atender a lei disposta abaixo:

O COMITÊ EXTRAORDINÁRIO COVID-19, no exercício de atribuição que lhe confere o art. 2º do Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, no Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020, no Decreto nº 47.891, de 20 de março de 2020, e nas Resoluções da Assembleia Legislativa nº 5.529, de 25 de março de 2020, e nº 5.554, de 17 de julho de 2020, DELIBERA: Art. 1º – O caput e o parágrafo único do art. 2º da Deliberação do Comitê

Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio de 2020, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 2º – Observado o disposto no parágrafo único do art. 1º, fica determinado o retorno às atividades de que trata esta deliberação, em regime especial de teletrabalho, a partir de 13 de maio de 2020 para os seguintes servidores em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino (Minas Gerais, 2020b).

O documento mencionado estabelece a forma de trabalho para os servidores, sendo que os Professores de Educação Básica e Especialista em Educação Básica continuam em regime de teletrabalho, mas outras categorias da educação, como os Auxiliares de Serviço de Educação Básica (ASB) deveriam retornar ao trabalho presencial. Essa determinação, no meu entendimento, deixou muitas pessoas em estado de vulnerabilidade, uma vez que ainda havia um risco de contaminação para todos. Além disso, eu sempre me perguntava: por qual motivo essas pessoas estão retornando à escola, se não há alunos e professores nestas instituições? Essa volta pareceu-me um protocolo de retorno de praxe, ou seja, apenas para cumprir horário na escola de forma presencial, um castigo. Essa ação no meu entendimento colocava em risco a vida de seres humanos.

Dando continuidade ao desejo que as autoridades, naquele momento, tinham em determinar o retorno presencial das atividades educacionais, a Deliberação nº 129, do Comitê Extraordinário COVID-19 (Minas Gerais, 2020c) torna a dispor sobre a autorização de retorno gradual das atividades presenciais nas instituições educacionais do Estado de Minas Gerais. No Art. 1º, parágrafo único, descreve-se as condições para o retorno gradual e aponta que tais critérios devem ser aplicados pela Administração Pública estadual, municipal e as instituições de ensino.

Assim, finalizei o ano de 2020 com a incerteza e o medo de um provável retorno, que poderia colocar em risco a vida de muitos somado às incertezas do que consegui construir no processo de ensino e aprendizagem com meus alunos e alunas da EJA. A única certeza e desejo “certos”, por parte da maioria daqueles que deliberaram a respeito dos critérios de retorno às atividades presenciais, é de que haveria uma volta em massa às instituições educacionais do estado de Minas Gerais. E o que era preocupante é que parte da sociedade clamava pelo retorno das aulas presenciais com escolas abarrotadas de estudantes. Eu tinha medo dessa roleta russa, pois não queria colocar a vida dos alunos e alunas, colegas de trabalho e familiares em risco.

2.3 Tentativas de retorno presencial: as cores que mudam o contexto

Quando iniciei o ano de 2021, a onda de cores variava em muitas cidades de Minas Gerais. Ocorreram várias tentativas de retorno gradual, mas o vírus estava a todo vapor, e o número de vítimas era crescente. Havia uma mudança constante de protocolos de retorno e uma pressão da sociedade pela volta dos alunos e alunas ao ensino presencial. Mesmo com as incertezas e variações no número de contaminados, no início daquele ano, muitos acreditavam no retorno às aulas presenciais. No primeiro trimestre daquele ano, uma onda devastadora de casos e mortes, que chegou a mais de 3.000 óbitos diariamente, no país, fez aqueles que tinham a certeza da volta às escolas no regime presencial recuarem e ditarem novos protocolos.

Somente a partir do segundo semestre de 2021, com o processo de imunização acontecendo, que começamos o retorno gradual de alunos/as e professores/as ao espaço físico das salas de aula das escolas do Estado de Minas Gerais. Assim, pensando nessa instabilidade e na imprudência de alguns diante a pandemia compus a próxima charge (Figura 10).

Figura 10 - Onda vermelha: não é hora de improvisar



Fonte: Charge criada pela autora, utilizando o aplicativo Canva.

A Figura 10 representa uma sala de aula presencial e também virtual. Na cena composta na charge há 8 pessoas que se distribuem da seguinte forma: no canto superior, mais à direita,

há uma professora, que está apontando para o quadro, no qual está a seguinte frase: “Mantenha o distanciamento social! Respeite os dois metros de distância!”. Do lado esquerdo da professora, há um aluno sentado, diante de uma escrivaninha, estudando. No canto direito, abaixo da professora, outro aluno sentado diante de um computador. Abaixo da professora, há uma orientadora que explica sobre o distanciamento social. Há uma seta, que parte da orientadora em direção ao aluno que está sentado diante do computador, apontando a distância segura. Logo abaixo da seta, há quatro alunos sendo: duas meninas e dois meninos. Eles circulam no espaço que seria da escola, sem respeitar o distanciamento. Uma menina toca trombeta, o outro joga um aviãozinho de papel, a outra está no celular e o outro parece conversar com alguém. Entre essas pessoas descritas aparecem imagens do vírus da covid-19, em vermelho, espalhados pelo ambiente.

No município ao qual pertence a Escola Lentes do Conhecimento, devido ao número casos, o retorno foi semipresencial, com aulas que alternavam durante o mês, sendo que as aulas aconteciam 15 dias no modelo presencial e 15 dias no remoto (utilizando a plataforma do Google Classroom). Essa divisão começou no segundo semestre de 2021 e o retorno não era obrigatório, quem quisesse tinha a opção de continuar no ensino remoto, isto é, os estudantes tinham a oportunidade da escolha, os professores e professoras não. Na EJA, os alunos e alunas optaram por não voltar ao presencial naquele momento. Somente com a onda de casos diminuindo é que a prefeitura, que tinha o poder de deliberar a respeito do retorno total das atividades presenciais, determinou o retorno total das atividades educacionais presenciais na cidade.

Desta forma, a partir de outubro daquele ano, último bimestre escolar, voltamos ao ensino presencial. Eu mesma, por diversas vezes, não me sentia segura dentro da sala de aula, embora eu tivesse recebido duas doses do imunizante contra a COVID-19. Eu ainda sentia muito medo e estava receosa não só por mim, mas pela vida daqueles que não tinham sido vacinados ou ainda por aqueles que eram do grupo de risco.

2.4 O Conselho Estadual de Educação diante da COVID-19

Além das leis, decretos e deliberações, é importante salientar que algumas notas e esclarecimentos do Conselho Estadual de Educação (CEE) foram importantes para organizar e entender o processo de adaptação e organização das atividades escolares, bem como resguardar a integridade física dos agentes educacionais e estudantes. Passo a citá-los abaixo para entender um pouco mais das condições que permeiam o período de pandemia de COVID-19. Trarei um

desses documentos para que possamos entender um pouco do cenário que se constituiu no período da pandemia.

A primeira Nota de Esclarecimento e Orientações do CEE é datada do dia 26/03/2020, de nº 01/2020. O documento esclarece e orienta a respeito da organização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e aponta bases legais para a condição de ensino que estaria por ser adotada, o ensino remoto. Apresento abaixo parte desse documento que contemplo como relevante para a contextualização do meu projeto e dos encaminhamentos da pesquisa que proponho.

- em nota de esclarecimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, orientou aos sistemas e estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades que, porventura, tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem, em face da suspensão das atividades escolares por conta da necessidade de ações preventivas à propagação do COVID-19; - os artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 dispõe, em seu § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei; - o Parecer CNE/CEB 05/97 dispõe que não são apenas os limites da sala de aula, propriamente dita, que caracterizam, com exclusividade, a atividade escolar de que fala a LDB, podendo essa caracterizar-se por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados; - o artigo 32, § 4º da LDB afirma que o ensino a distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (Minas Gerais, 2020d).

De acordo com os fragmentos retirados da Nota de Esclarecimentos e Orientações nº 01/2020, é preciso entender que a própria LDB 9.394/1996 já dispõe de dizeres que regulamentam a necessidade de se pensar uma outra forma de conceber e pensar uma sala de aula. O momento de pandemia abriu essa possibilidade de pensar os espaços escolares e as implicações dessa mudança no ensino e aprendizagem, tal perspectiva poderia apontar para uma outra direção de construção de conhecimento.

Encerro esse capítulo compreendendo que a quantidade de documentos produzidos, com vistas a regulamentar e orientar os sistemas educacionais de Minas Gerais em tempos pandêmicos nos convida a pensar que havia, naquele momento, mais incertezas do que certezas do que enfrentaríamos e, acima de tudo, um anseio por entender como seria o desfecho do ciclo pandêmico.

Leis, decretos e pareceres

L evamos muito tempo para entender.

E ntender aquilo que olhando para trás seria possível de prever.

I nconstante busca pela certeza daquilo que ...

S omente a nossa consciência com ciência era capaz de dar.

D evemos ter ciência da nossa pequenez diante do mundo, entre os seres microscópicos.

E scola, rotina, sala de aula presencial. Para tudo! É hora de rever...

C ertezas, cronogramas fechados, carga horária pré-definida e sala de aula presencial.

R everrrrrrrrr

E ntendimentos que podem mudar! É o momento da:

T olerância; persistência e mudança.

O timismo! Novos tempos virão.

S eja prudente, use sua máscara, reveja...

P rotocolos sanitários que mudam com as cores do dia.

A visos por toda parte! Cuidado com o “cornona”!

R eaja! Hora de voltar para o semipresencial.

E scolha! O que vai querer?

C asa?

E scola?

R etorno gradual com vida “Normal”!

E escolher quem fica em casa e quem vai à escola! Como se não estivéssemos na escola!

S eja prudente, use máscara e álcool em gel! Cuide-se! Respeite o outro!

(Acróstico criado pela autora com as palavras: leis, decretos e pareceres)

Neste capítulo, elaborei um panorama, a fim de estabelecer os elementos legais que nortearam as ações no país, no período da pandemia, mais especificamente no estado de Minas Gerais. Procurei organizar o cenário pandêmico, a partir de uma construção que pudesse aproximar-se das experiências que vivenciei como professora de Língua Portuguesa da EJA, durante a pandemia de covid-19. Minha proposta de organização busca na linguagem verbal e não verbal as sensações que experimentei nas relações estabelecidas por decretos, leis e

memorandos oficiais, em conjunto com as que experienciei, virtualmente e pessoalmente, dentro da comunidade escolar.

Assim, no próximo capítulo, apresento as narrativas das participantes de pesquisa: eu, professora de Língua Portuguesa da EJA e as alunas Maria, Ana, Regina e Lúcia. São narrativas de experiências do ensino remoto que são permeadas por dúvidas, pelas *stories to live by* (Clandinin; Connelly, 2011), que são as histórias que nos constituem (Bengezen, 2017), pelo currículo que vivemos e outros aspectos que moldaram nossas experiências.

3 COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EJA

Estudamos as nossas experiências, a minha de professora e das alunas da EJA coautoras da tese. Foi um estudo narrativo composto de muitas histórias do que foi ser professora na EJA e ser aluna na EJA no período pandêmico. Para contarmos e compormos sentido das experiências que vivemos naquele momento, organizei sete seções que foram compostas por narrativas e poemas.

Assim, apresento minhas experiências do período de estudo remoto no contexto da pandemia de covid-19, no qual fui professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio da Escola Lentes do Conhecimento. São histórias que me constituem enquanto professora de Língua Portuguesa da EJA e que revelaram meus desejos, inseguranças, dúvidas, certezas na busca por desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem de ser professora em um contexto adverso e incerto. Além das minhas narrativas de professora, apresento também as narrativas das alunas da EJA. As experiências das alunas revelam histórias de vida construídas em contextos diversos, que se cruzam com o momento da pandemia de covid-19.

3.1 E no meio do caminho tinha uma pandemia e um Ensino Remoto Emergencial

Já haviam passado quase três meses desde o decreto de paralisação das atividades presenciais. Em casa, sentada à frente do computador, eu conversava com meus alunos e alunas tentando ajudá-los e procurando acalmá-los. Eu recebia constantemente mensagens a respeito de como ficaria o ano letivo. Naqueles momentos, eu sempre me colocava à disposição para ajudá-los. Às vezes, eu tinha ímpetos de positividade e outras vezes uma tristeza profunda por não poder ajudar mais meus alunos e alunas naquele momento.

Foi em uma manhã, com uma notícia oficial da direção, que ficamos sabendo do retorno das aulas. Após a reunião, fiquei conhecendo o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Naquele momento, eu não sabia de fato o que significava, nem como tudo iria acontecer, mas compreendi que até mesmo quem estava passando as informações tinha dúvidas de como seria o processo de ensino e aprendizagem naquele momento. Na reunião, foi apresentado o Plano de Estudo Tutorado (PET) e o qual seria a sua importância naquele momento de ensino.

Na apresentação do Plano de Estudo Tutorado (PET) os coordenadores pedagógicos e a direção escolar orientaram que aquele seria o material adotado por toda a rede Estadual de Minas Gerais e que tínhamos que utilizá-lo a cada bimestre. A entrega das atividades respondidas pelo aluno, ao final de cada bimestre, garantia a nota bimestral e conseqüentemente

a aprovação no final do ano. Aquele plano era a base para a continuação das aulas, em caráter emergencial, na rede educacional de Minas Gerais.

Depois daquela reunião, fiquei pensativa e cheia de ideias para minhas aulas do Ensino Remoto Emergencial. Confesso que nem pensei muito no Plano de Estudo Tutorado. Eu estava muito animada, porque pensava em muitas possibilidades para poder dar minhas aulas.

À medida que fui buscando materiais e as informações sobre a forma como iríamos retornar, percebi que o que eu havia sonhado e pensado para o momento das aulas remotas de Língua Portuguesa poderia esbarrar em algumas limitações. Ao entrar no ambiente *online* do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e acessar o famoso Plano de Estudo Tutorado (PET) veio a primeira decepção: não havia um PET para a EJA. Eu teria que usar o material do ensino regular. A cada página folheada do conteúdo de português uma decepção. Senti muito, senti-me muito inútil, pois parecia que o meu papel de professora que pensa, planeja e busca uma identificação com a turma com a qual trabalha tinha sido apagado por um material e uma didática que não correspondiam com o que compreendo como educação. Eu entendia que estávamos em um momento delicado, mas ao mesmo tempo pensava: “Poderiam ao menos ter nos consultado”.

Eu esperava encontrar um material que me possibilitasse sair das páginas físicas e fixas para buscar outras maneiras de construção de conhecimento com os estudantes da EJA. Talvez, em alguma página, algo que dialogasse com as possíveis realidades dos alunos e alunos já que o estado de Minas é tão grande. No entanto, não encontrei nada que contemplasse o desejo que eu tinha.

Contudo, mesmo com toda a angústia provocada pelo formato do PET e a maneira como ele havia sido construído, eu pensava que eu poderia ir além do que o material propunha para estudo e construção de conhecimento. Sentada na minha mesa em frente ao computador, comecei a navegar a procura de aplicativos e maneiras de gravar aulas. Nas minhas andanças pela internet encontrei o aplicativo Loom. Mexi e vasculhei ele por horas, fiz testes de gravação, salvei, enviei para mim mesma para ver se dava certo, algumas vezes dava e outras não.

Para gravar as aulas, parava e pensava:

- Tenho que priorizar o PET! Mas preciso ir além dele!

Nas minhas gravações pelo Loom, eu buscava trazer as páginas do PET, mas sempre com algo a mais, sugestões de leitura, vídeos e recados ao final. As gravações tornaram-se para mim uma tentativa de proporcionar àquele material algo que se aproximasse mais à minha maneira de ser professora na EJA. Contando assim, parece que eu fiz todo esse movimento de gravar as aulas de maneira natural e tranquila. Não foi! Por vezes eu fiquei horas sentada para

gravar as oito aulas da semana que eu tinha na EJA. Era muito tenso, eu cobrava muito de mim, eu tinha limitações com a tecnologia e por vezes eu gravava uma mesma aula até cinco vezes.

Gravando minhas aulas: Loom minha inspiração

Em maio de 2020 gravei meu primeiro vídeo no Loom para as aulas do Ensino Remoto Emergencial. Conheci o aplicativo depois de pesquisar na internet e ver vídeos que outros professores postavam nos quais eles mostravam e explicavam diversas formas de gravar aulas e compartilhar atividades com os alunos de forma *online*. Eu gostei do Loom, porque parecia a ferramenta mais simples e prática de todas que encontrei. A partir da minha escolha, fui buscar mais informações sobre aquela ferramenta. Assisti alguns tutoriais, fiz um teste simples de um minuto e tudo deu certo.

No dia da gravação oficial para minha primeira aula eu estava muito empolgada. Eram umas nove horas da manhã, de um dos sábados daquele mês, quando comecei a minha tentativa de gravar as aulas da semana.

Antes da gravação, todo um ritual: tomava banho; escovava os cabelos; tomava café; escovava os dentes; passava base e depois um batom. Tudo para ficar “bem na fita”. Naquele dia, gravei o mesmo vídeo cinco vezes, eu já estava suando, o batom já estava indo embora e eu ali sem conseguir finalizar aquela tarefa.

Na primeira tentativa não apareceu o áudio. A segunda faltou a imagem, só tinha áudio. Na terceira tentativa, ao invés de finalizar a gravação, eu apaguei clicando no “x” e deletei a gravação. Creio que foi o nervosismo que me fez cometer tal erro e fiquei me sentindo uma desastrada. Na quarta vez, a internet falhou e quando fui ver se tinha dado certo, a gravação ficava só rodando, como se estivesse processando, mas não baixava. Felizmente, na quinta tentativa, deu tudo certo. Gravação finalizada, pelo menos as aulas daquela semana.

Quem domina quem? Chorei muito!!!

A ideia de dar aulas de Língua Portuguesa usando o *Google Classroom* nas turmas de EJA foi bastante tensa. Eu tinha que entrar no *Google Classroom* e ficar logada nesta plataforma das 19h às 22h15.

A orientação era para que os alunos acessassem o *Google Classroom*, com o e-mail institucional. Comecei minha aula às 19h e a tensão que tomava conta do meu corpo era enorme. Senti calafrios, minha barriga doeu, deu vontade ir ao banheiro, vontade de chorar, ansiedade

total. Esse frenesi de sentimentos e sensações tinham motivos, razões advindas da semana anterior. Preciso voltar um pouquinho no tempo e contar o que aconteceu na semana anterior.

Na minha primeira semana de aula online, eu queria muito usar o *Google Meet*. Tinha feito um curso oferecido pelo estado e sentia-me habilitada e confiante de que tudo daria certo, que eu iria descobrir o mundo, que eu abriria as portas de algo novo, diferente de tudo que eu já havia experimentado. Posso dizer que as três primeiras aulas daquela noite foram muito boas. Revi alguns alunos, conheci outros, conversamos e perguntei como estavam, o que esperavam das aulas *online* e expliquei um pouquinho sobre a dinâmica das aulas, carga horária, os PETs, enfim, conversas de primeiro dia de aula. Contudo, a descoberta do paraíso caiu por terra, quando entrei no meu último horário daquela segunda-feira, 15/03/2021.

Como nem todos os alunos tinham e-mail institucional, naquela primeira semana, naquele dia, abri todas as salas do *Google Meet* pelo meu e-mail particular. Compartilhei o *link* do *Meet* nos grupos de *WhatsApp* de cada uma das salas. Como disse, até o terceiro horário, tudo bem.

Quando compartilhei o *link* da última aula do dia e fui aceitando os alunos, percebi que algumas pessoas agiam de forma estranha, começaram a falar palavras inapropriadas, verdadeiros insultos de mau gosto e xingamentos. Imediatamente os removi da sala. Contudo, outros nomes estranhos começaram a aparecer pedindo para participar, meu paraíso tornou-se um inferno. A minha aula tinha sido invadida, eu não queria acreditar que aquilo estava acontecendo.

Acabei por encerrar a aula no *Google Meet* antes do que eu havia previsto. Assim que terminou o horário, eu me sentia muito culpada por tudo que havia acontecido. Pensava:

- Por que aceitei aquelas pessoas?

Senti-me culpada, incompetente por ficar desprotegida naquela situação e por ter colocado meus alunos e alunas expostos naquele momento. Eu até tentava dizer para mim mesma que não era culpa minha, mas não me convencia.

- Fui eu quem abriu a sala. Sou muito desatenta.

- Meu Deus! Um misto de tristeza, insegurança, culpa e desânimo tomou conta de mim naquele momento. Sei que naquela noite não dormi direito. Senti-me violada! Fiquei pensando: como será amanhã? E chorei muito.

Assim, quando solicitaram para que nós usássemos o *Google Classroom* nas aulas eu sabia que o pacote seria completo e eu teria que usar também o *Google Meet*. Aquela notícia, naquele momento, só me fazia pensar em tudo que eu tinha vivido com a invasão da minha

aula. Pensar que o incidente poderia acontecer novamente me deixava apavorada. Eu ficava pensando em como eu estava vulnerável naquele espaço.

Tentativas de ser protagonista das minhas aulas: Ei, estou aqui!

Durante as aulas remotas eu gravei mais de 100 vídeos no Loom, tudo na tentativa de estar mais próxima dos meus alunos e alunas da EJA e para marcar a minha prática enquanto professora. Eu queria me sentir professora e não reprodutora de um material! Eu queria gritar que estavam invadindo meu espaço.

O sentimento de não ser protagonista das minhas aulas me incomodava muito, por isso todas as vezes que eu gravava um vídeo no Loom eu me sentia mais professora. Além das gravações, eu tinha o hábito de organizar as semanas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no meu caderno, que tinha todas as anotações e materiais pregados página por página. Eu fazia isso para facilitar, caso algum aluno ou aluna solicitasse gabaritos ou informações por foto. Eu me sentia muito feliz quando os estudantes pediam algo para mim, eu me sentia útil. Esse tipo de pedido de material por foto era muito comum ao final de cada bimestre, porque muitos tinham que completar o PET. Os alunos e alunas pediam fotos do material, quando tinham problemas para abrir os vídeos do Loom ou quando ficavam perdidos em meio a tantas mensagens no *WhatsApp*.

O excesso de mensagem era recorrente, porque todos os professores postavam o material de suas aulas no mesmo grupo de *WhatsApp* e isso dificultava a organização das atividades por parte dos estudantes e se tornava desgastante para mim como professora. Assim, por mais que eu quisesse organizar outras atividades além do PET, o fato de serem muitas postagens em um único dia deixava os estudantes confusos. Não era incomum estarmos na semana três e os alunos e alunas pedirem a resolução da semana um. Esse desencontro temporal provocava bastante confusão e um excesso de mensagens que muitas vezes ficavam perdidas no *WhatsApp*. Isso acontecia pela própria dinâmica da ferramenta e dos critérios adotados dentro do grupo. Assim, eu percebia que tanto eu quanto os estudantes nos sentíamos perdidos com tanta informação.

A leitura que ninguém fez ...

Primeiro semestre de 2021, naquele ano as atividades do ensino emergencial estavam mais organizadas, porque tivemos acesso a plataforma do *Google Classroom* e todos os estudantes

tinham um e-mail institucional, o que facilitava a organização diária das atividades e acesso à plataforma. Naquela última semana do primeiro bimestre da EJA, de 2021, propus uma atividade de leitura sobre o livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”. Compartilhei o livro no *Google Classroom*, no mural da sala do terceiro ano Médio da EJA. Deixei o livro completo, mas, para essa atividade, pedi que os alunos e alunas lessem até a página quinze. Eu tinha como objetivo apresentar a leitura do livro e pedir para que os alunos expusessem suas impressões a respeito da obra.

Para a preparação para a leitura, expliquei que se tratava de um texto no formato de diários. Orientei que fizessem a leitura com atenção, mas não comentei muita coisa, expliquei apenas que iríamos conversar sobre as impressões que foram despertadas em cada um durante a atividade.

– Pessoal, a conversa a respeito do texto será realizada na próxima semana, logo após a semana de recuperação do bimestre.

Ao retornar, na semana seguinte, a surpresa! Fiquei frustrada.

- Olá pessoal, como foi a leitura das páginas do livro, lembrem-se que foi o livro que deixei no mural do *Google Classroom*.

Naquele momento, apenas duas pessoas assinalaram que haviam lido o texto. Comentei um pouquinho sobre a leitura. Lembro-me que perguntei para as alunas que haviam lido: “O que acharam das páginas lidas? Gostaram? O que chamou mais atenção durante a leitura? Que parte vocês mais gostaram?”

Perguntei, mas não dei muita importância para os comentários acabei por encerrar a tarefa antes mesmo de ela ser concluída. Ficou parecendo uma atividade tapa buraco de semana de recuperação, não era isso que eu queria, mas deixei acontecer. Chegava um novo Plano de Estudo Tutorado, era preciso iniciá-lo, do contrário poderia não dar tempo de ser finalizado, afinal as semanas eram contadas. Eu tinha pressa para começar minha tarefa de desenvolver as atividades do plano. Sendo assim, abandonei a leitura do capítulo e parti para a orientação sobre o novo material e das atividades complementares do bimestre que estava iniciando.

Eu tinha urgência em começar e em seguir um modelo. Um formato fechado que era composto por uma distribuição que seguia um passo a passo: cinco aulas por semana; seis semanas do PET; duas aulas no *Meet*; três aulas no *WhatsApp* e uma pitada de *Classroom*. Assim era a distribuição das minhas aulas que vinham acompanhadas de instruções: Passe a orientação do dia pelo *WhatsApp*, situe com data, tema da semana e páginas do PET. Atenção, tudo bem explicadinho, do contrário, os alunos podem ficar confusos. Ah, não esqueça de colocar o link do *Meet*, pois eles não conseguem entrar no *Classroom*. Por último, poste a chamada, afinal tudo tem que ser registrado. Não pode misturar tudo, cada etapa tem que ser

bem definida, aquelas instruções estavam me cansando, porque todos os dias era a mesma coisa, eu tentei mudar, mas não era fácil. Pensei que por um instante que o diferente e mutável fosse as atividades complementares.

Assim, eu seguia a minha rotina *online*, que era colocada em prática em todas as aulas. Eu cumpria o roteiro: PET e atividades complementares; trabalhar os conteúdos da semana, referente ao PET; uma atividade complementar, e assim era a rotina. Em uma certa aula remota do segundo bimestre, durante uma reunião pelo *Google Meet* uma aluna questionou-me pedindo para que fizéssemos primeiro o PET e depois as atividades complementares, porque achava que ficava mais fácil em termos de organização. Apresentei um contra-argumento afirmando que, como os conteúdos do PET mudavam a cada semana, ficaria estranho trabalhar tudo de uma vez só e somente ao final a revisão de todas as semanas.

Então sugeri que trabalhássemos duas semanas do PET, que tivessem temas afins ou sequência didática passível de associar, e depois uma semana de atividade complementar. Ela concordou, mas confesso que não sei se ela ficou satisfeita com a resposta.

Após escrever as cinco narrativas das experiências vividas compus o poema a seguir:

Sinto-me perdida em meio a tanto: “faça o que seu mestre mandar”!
 Faça isso! Faça aquilo! Espere! Não pode!
 Primeiro o PET!
 Quero continuar a ser professora!
 Eu sei o que fazer!
 Podada por um PET e as regras impostas.
 Com a COVID-19, instaurou-se a insegurança e dificuldade de identidade
 Dormi professora e acordei um PET?
 Espere! Se esqueceram da força da professora.
 Tentaram apagar sua força, mas se esqueceram de sua resiliência
 Insurgente que sou
 Lutei e gravei minhas aulas
 MINHAS AULAS
 Busquei uma aproximação
 Aquilo que me identifica, como professora!!
 Minhas aulas, minhas regras
 E o PET?
 Quero ser autora, protagonizar espaço!

A aula, o tempo e as histórias vividas
 Preciso ser mais que um PET.
 Autonomia para mim e para os alunos e alunas da EJA.
 Era para ser leitura! Leitura e aprendizagem!
 Leitura que não fiz!
 Siga as instruções!
 Momentos que não oportunistei!
 Quem decide sou eu!

O ensino remoto e seus problemas: tentando acessar o Google Formulário

Eu estava organizando as minhas tarefas domésticas, já passava das 21h e meu celular estava carregando. Na sexta-feira era o meu dia de folga das trinta e duas aulas que ministrava durante a semana. Foi uma sexta-feira bem produtiva: comecei pela manhã com a aula de bases teóricas na linguística aplicada, participei do encontro do GPNEP, já havia organizado a devolução e algumas chamadas da semana e para finalizar aquele dia preparei o jantar e tomei uma taça de vinho.

Terminado o meu momento de relaxamento, após o jantar, fui ao quarto ligar meu celular. Naquele instante, vi que uma aluna da EJA havia mandado uma mensagem informando que não havia conseguido acessar o formulário com a atividade complementar. A tal atividade tinha sido aplicada na quinta e ficou como forma de tarefa *online*.

Ela parecia bem preocupada ao afirmar que não conseguia abrir o formulário. E para completar emendou com um:

- Isso só acontece com a Língua Portuguesa.

Confesso que fiquei com o orgulho ferido.

- Você tentou abrir outro formulário de outro professor nesse momento?

Ela não respondeu. Era uma questão de honra resolver o problema.

Começamos uma tentativa a fim de solucionar o problema.

- Às vezes isso acontece comigo. Fique tranquila! Você pode estar fazendo o *login* da conta com seu e-mail particular, eu mesma já fiz isso, mas quando eu mudo para o meu e-mail institucional, aquele que o diretor passou, acaba dando certo. Para falar a verdade, eu prefiro acessar pelo computador, pois acho mais fácil.

A aluna parou de conversar comigo e tentou acessar a conta pelo computador, e nada de conseguir acesso a plataforma do *Google Classroom*.

Durante a tentativa de resolver o impasse, gravamos vídeos. Inclusive a aluna chegou a gravar um vídeo descrevendo o passo a passo, então eu também gravei um vídeo mostrando como eu fazia para acessar a plataforma.

Depois de alguns minutos, ela mandou uma mensagem afirmando que o acesso havia dado certo.

- Consegui fazer a troca das contas do Gmail e ter acesso a atividade proposta.

No final ela fez como eu havia ensinado.

Assim como eu tive meus desafios com uso das tecnologias e meus estranhamentos para me organizar dentro do ambiente *online*, as alunas também viveram experiências de percalços em relação a tecnologia digital. As experiências que narro a seguir foram organizadas em histórias em camadas (Ely; Vinz; Dowing; Anzul, 2001). Para as autoras, as histórias em camadas podem refletir as diversas possibilidades pelas quais a experiência é interpretada e construída.

Durante um dos nossos encontros para conversamos sobre como tinha sido as nossas aulas no ensino remoto, Ana, que sempre era muito participativa nas aulas, me contou dos seus problemas de acesso.

Debliane, para mim não foi fácil fazer as aulas pelo *WhatsApp*, no *Google Meet* ou acessar a plataforma do *Google Classroom*. Atividades que aparentemente poderiam ser consideradas fáceis, como responder as chamadas no *Google Forms*, participar das chamadas pelo *Google Meet* ou resolver as atividades avaliativas do *Forms* muitas vezes se tornaram complicadas, porque o celular travava, quando tinha muita gente nas chamadas, e às vezes os formulários não abriam e eu ficava apreensiva, pois eu queria participar, mas não dava. Quando isso ocorria eu conversava com os professores pelo *WhatsApp* e explicava o que tinha acontecido.

Eu sabia que minha nota dependia da resolução da avaliação e como a avaliação vinha pelo *Google Forms* eu precisava responder lá. Às vezes eu ficava até sem graça de ficar mandando mensagens, era ruim, porém não tinha outro jeito, eu precisava falar porque eu não tinha feito a atividade, eu não podia ficar prejudicada.

Outro problema que eu tive foi com relação aos seus vídeos, eu queria muito abrir os vídeos, professora, mas eu não entendia por que eles nunca abriam no meu celular, isso me incomodava muito.

Às vezes eu pensava que era o meu aparelho, e devia ser mesmo, porque afinal todos conseguiam, e eu não! Mas isso não foi empecilho para eu aprender ou deixar de acompanhar

as atividades do PET. Eu prestava atenção nas aulas do *Meet* e pesquisava na internet, quando tinha dúvidas. Outras vezes eu perguntava para você, no *WhatsApp*, caso eu precisasse. Eu achava até mais fácil.

Continuávamos a nossa conversa e Lúcia conta da sua frustração durante as aulas pelo *Google Meet*. Ela era uma aluna muito responsável e que sempre entregava as atividades em dia, mas durante as aulas pelo *Google Meet* ela sempre ficava mais quieta.

Professora eu não tinha problemas para acessar as atividades sejam as que eram postadas no *Google Classroom* ou pelo *WhatsApp*. Eu sempre respondia todas as atividades do PET e aquelas que você pedia como atividade complementar. As chamadas do *Google Classroom* eu também respondia todos os dias. O meu grande problema e frustração foi não poder interagir mais durante as aulas pelo *Meet*, eu ouvia tudo, era tanta conversa boa, muitas histórias e opiniões diferentes sobre os textos que eram lidos. O meu maior impasse naquele momento foi não conseguir falar, a minha voz não saía no microfone, porque eu tive problemas técnicos.

Eu senti uma angústia muito grande, porque eu queria muito participar, porém como não saía a voz e vocês falavam muito e rápido, para eu acompanhar digitando era difícil. Quando eu ia digitar alguma coisa vocês já estavam falando de outra. Eu me sentia travada.

Nossa conversa seguia na tentativa de entendermos como tinha sido a nossa experiência com a tecnologia digital nas aulas quando Regina, um pouco mais tímida, começou a participar.

Professora, eu, diferente das meninas, tive muitos problemas com a tecnologia. O que eu sei é usar o celular. Quando digo usá-lo, estou me referindo a fazer ligações, *WhatsApp* e assistir vídeos. Tomo coragem e vou logo contando. Sabe professora, às vezes, pareço quieta, porque sou insegura, não sei ler direito, tenho medo e gaguejo. Na pandemia foi pior, porque eu não conseguia fazer algumas tarefas que para as pessoas podem parecer fáceis, como acessar e-mail, usar o *Google Classroom*, postar atividades, responder chamadas, abrir formulários, tudo isso para mim era um tormento, mas eu sabia que era necessário e fui pedindo ajuda aqui e ali e deu certo. Eu tive muita ajuda.

Maria ouvia todas atentamente e assim que Regina contou sua experiência, ela narra como foi estar naquele contexto.

Eu sei que todo mundo teve dificuldades com a tecnologia, foi bem difícil, mas fomos aprendendo, tentando, errando e acertando. Eu não tinha muito costume com as coisas tecnológicas. Eu mal usava o telefone. Durante as atividades de envio eu tinha incertezas como: Será que eu respondi o formulário de novo? Será que enviei? Além disso, não tínhamos um celular bom. A parte da tecnologia foi complicada, não tínhamos muita habilidade, mas

conseguimos participar das aulas. Eu entendi que, diante do momento que estávamos passando, era o que podia ser feito e nós fizemos e conseguimos.

3.2 E quando o currículo na escola e o currículo na família são vividos misturados

As mudanças educacionais no período da pandemia mexeram com a maneira como eu via e entendia o currículo. Nesta seção, narro as minhas experiências e as experiências das minhas alunas, a respeito de como foi viver o currículo na escola e o currículo na família de maneira imbricada. Nossas narrativas expuseram uma rotina educacional que foi permeada por situações que envolviam as aulas de Língua Portuguesa com as leituras, produções e atividades, mas ao mesmo tempo abraçadas pela presença de familiares e de outras pessoas que estavam ali, participando das aulas que aconteciam pelo *Google Meet*.

Barulhos e supetão: gravações canceladas

A minha rotina de gravações das aulas pelo Loom continuava semana após semana. Eu procurava gravar minhas aulas nos horários da manhã, porque meus filhos geralmente estavam dormindo, assim tinha mais tranquilidade para preparar as aulas. Foi em um desses dias que a minha estratégia de gravar antes que as crianças acordassem não deu muito certo.

Sentei-me em frente ao computador, liguei-o, acessei o Loom e busquei o meu melhor ângulo para começar a gravação. Eu estava na minha primeira gravação que seria usada, naquela semana, quando a minha filha de cinco anos acordou. Achei que ela fosse demorar para chegar até o quarto onde eu gravava as aulas, mas de repente ela abriu a porta de supetão.

- “Mãe, pega uma roupa pra mim?” Cancelei a gravação que estava na metade e fui atendê-la. Assim que ajudei a minha filha falei:

- “A mamãe está gravando a aula, então, por favor, a partir de agora não entre aqui no quarto, porque senão você vai me atrapalhar”.

Ela parecia ter entendido o recado, contudo depois de uns 5 minutos ela voltou, lá se foi mais um trabalho jogado no lixo. A minha paciência já estava por um fio, e desta vez gritei com ela.

A minha falta de conhecimento do aplicativo Loom me fez perder várias gravações, repetir diversas vezes a mesma ação de gravar e brigar muitas vezes com meus filhos. Se eu soubesse cortar as gravações, parar a gravação e continuar depois, teria poupado muito tempo.

Eu precisava ter estudado mais e ter buscado outros conhecimentos para que eu não me desgastasse tanto e não criasse em mim uma ansiedade na hora de gravar as aulas.

Da colação de grau à amamentação, ou seria o inverso? Possibilidades do Ensino Remoto Emergencial

No dia 15 de julho de 2021 foi o dia da colação de grau do 3º Ano EJA, do primeiro semestre de 2021, uma turma marcada por quase três anos de estudos em tempos de pandemia. Digo isso porque na EJA as etapas são semestrais, então essa turma começou o 1º Ano Médio EJA em fevereiro de 2020 e finalizou em julho de 2021. Eu havia sido convidada para ser a madrinha da turma junto com outra professora. Durante a cerimônia, fui convidada a falar algumas palavras para a turma. Eu não havia preparado nenhum discurso, mas quando olhei para cada um deles, passou um filme na minha cabeça.

Comecei agradecendo a presença de todos e todas: familiares, direção, professores e, claro, aos meus queridos alunos e alunas da EJA. Falei do orgulho que tinha de cada um que estava ali, naquele momento, encerrando uma etapa de estudos e concretizando um sonho de concluir o Ensino Médio. Então, naquele momento de discursar para a turma, resolvi contar uma história que havia mexido muito comigo durante as aulas remotas.

“Muitos de vocês, provavelmente, não se lembrarão do que irei contar, mas é algo marcante para mim. Teve um dia, não me recordo ao certo qual o dia, mas foi no último horário. Perguntei se alguém gostaria de ter aula no *Google Meet*, se tinham dúvidas e que eu estaria à disposição. Confesso que eu acreditava que ninguém iria querer uma aula de *Google Meet*, de Língua Portuguesa, em um último horário. Para minha surpresa, uma aluna entrou na sala. Quando a câmera dela abriu, lá estava ela, com o bebê no colo e dando de mamar. Aquela cena tocou-me muito, pois mais uma vez as minhas certezas se foram junto com meus achismos”.

Finalizei aquele discurso com um: “se uma aluna entra em uma sala de *Google Meet* às 22h depois de uma jornada às vezes tripla, com vontade de construir conhecimento, isso já era o bastante para eu acreditar que os alunos da EJA não querem apenas um diploma, eles querem muito mais”. Uma observação, chorei muito, quase não consegui concluir minha fala.

Minha mãe está participando da hora do Mito

Era uma quarta-feira já anoitecida, a primeira aula do noturno começava às 19h e era no 8º ano EJA. Às quartas-feiras eu tinha 2 aulas nessa turma, e como na próxima semana seria

recuperação, resolvi fazer uma revisão. Postei a revisão no formato de formulário e deixei o primeiro horário para que respondessem e, assim, no segundo horário, faríamos a correção, a fim de tirar as dúvidas que poderiam ter sobre o conteúdo estudado no PET Vol. 2.

No segundo horário da aula, abri a sala do *Meet* e começamos a fazer a correção e explicação das questões propostas para a revisão. Uma das questões tratava sobre o gênero mito. Perguntei o que eles entendiam sobre o referido gênero, pensando nas características textuais desse tipo de texto e em vários exemplos de mitos que circulam na sociedade. Enquanto conversávamos sobre o assunto, falávamos da mitologia grega, de filmes que tratavam a respeito do tema e histórias de deuses da mitologia.

Falei que os mitos eram repassados através da oralidade. Nesse momento, uma aluna começou a falar de histórias antigas que os pais e avós contavam. Eu acrescentei que essas histórias são lendas e que também são contadas e repassadas por meio da oralidade, histórias populares, assim como os mitos.

Começamos a revisitar as nossas histórias locais. Algumas histórias que relembramos, naquele momento, eram sobre nossa antiga cidade, que atualmente está embaixo d'água.

Uma dessas narrativas orais, passadas de geração em geração e lembradas na nossa aula, foi a de um campo de futebol que havia na antiga cidade submersa. Naquele local havia uma gameleira enorme, e os antigos contavam que, na época da quaresma, depois da meia-noite, aparecia um lobisomem que corria por cima do muro e lembramos que ninguém tinha coragem de passar por lá depois da meia-noite.

Na ânsia de participarmos, muitos falavam ao mesmo tempo.

- Professora, a senhora lembra da lenda sobre a escola na cidade velha? Aquela história da estátua que ficava em uma sala abandonada ao lado do banheiro. Era um busto, que tinha apenas parte do colo e o rosto. Como o objeto ficava próximo ao banheiro, todos tinham medo de ir lá, e quando íamos, era uma correria só. Além dos gritos de medo, qualquer barulho era o suficiente para deixar todos apavorados.

Naquele instante da aula, enquanto íamos revisitando nossas memórias culturais, com várias vozes que se cruzavam e misturavam-se na sala do *Meet*, ouvi:

- Professora, minha mãe está aqui participando da aula, lembrando histórias antigas. Respondi afirmando que era ótimo e que provavelmente ela deveria saber várias histórias antigas da nossa cidade. “Sabe sim, muitas”. Eu ouvia atentamente cada história e pensava nas possibilidades de continuarmos nossas conversas, mas ficava apreensiva, pois estávamos quase terminando o horário e era preciso finalizar a aula. Mesmo sabendo que tínhamos que fechar aquela aula, ainda havia muitas alunas que queriam participar, contando alguma história.

Terminamos a aula ultrapassando o horário previsto nas instruções e com uma participação inusitada.

Não era aluno, mas participou da aula pelo Google Classroom

Era mais uma manhã de organização das aulas remotas de 2021. Acordei, como de costume, às 6h, tomei banho, escovei os dentes, vesti-me, bebi minha água e comi minha maçã. Liguei o computador, todas as aulas da semana já estavam programadas e organizadas no *Google Classroom*, tal qual uma receita de remédio. Com data e hora de iniciar e acabar, seguida de instruções de como proceder.

Naquele dia, eu tinha preparado minha aula para ser ministrada pelo *Google Meet*. Como de costume, eu já havia ligado o computador com antecedência, mas quando fui usar o *Google Meet*, o som não funcionava. Acabei atrasando minha aula, porque tive que ligar outro computador que não era muito bom, travava bastante.

Quando terminei as aulas daquela manhã, levei o meu *notebook* para um técnico olhar e ver o que estava acontecendo. Quando cheguei à loja de manutenção, o profissional não estava, então deixei o aparelho lá e voltei para casa com retorno marcado para buscar meu *notebook* às 16 h.

Na hora marcada, cheguei prontamente e com perguntas ansiosas: “Deu certo? Conseguiu arrumar? A resposta positiva do meu salvador foi “sim, tudo certinho”. Eu queria saber o que tinha acontecido. Então ele me explicou que tinha ocorrido um problema simples de configuração e caso acontecesse novamente era só ligar para ele.

Naquele momento, eu concordei, balançando a cabeça e proferindo um sim discreto. Isso porque, bem lá fundo da minha consciência eu tive dúvidas, pois para mim nada que é relativo às tecnologias digitais é tão simples.

- Obrigada! Você salvou minhas aulas de hoje à noite.

Sem o computador, fica mais complicado, uma vez que a tela do celular é muito pequena e tenho mais dificuldades para digitar. Nesse momento, fui surpreendida por um comentário inusitado dele, no qual ele afirmava que havia assistido a minha aula no dia anterior. Gelei, fiquei sem reação e pensei:

- Como assistiu minha aula?

Então, ele me explicou que a irmã era minha aluna.

Eu fiquei sem saber o que dizer, porque ele não era meu aluno, então como assim, assistiu a aula, por um instante talvez eu tenha esquecido que estava no contexto *online*. Ele

afirmou que estava em casa com a irmã e que havia assistido a aula. A minha resposta foi boba, assim como minha reação “abobada”, simplesmente falei, “que bom”. Peguei o *notebook*, paguei o trabalho, agradei e saí.

Dentro do carro eu ficava me questionando: Eu deveria ter perguntado alguma coisa sobre a minha aula para ele? Será que minha reação o deixou sem graça? O que eu tinha que ter respondido a essa revelação? Não sei!!!

Quem está participando das aulas do Ensino Remoto Emergencial?

Era mais um sábado, de preparação das minhas atividades que seriam desenvolvidas durante a semana. Sentei-me em frente ao computador para revisar o trabalho de uma das disciplinas do doutorado. Dediquei-me ao trabalho até às 14h daquele dia e depois fui organizar minhas aulas da semana, dentro da plataforma do *Google Classroom*.

Entre um mexer e um remexer no *Google Classroom*, para deixar tudo bem-organizado e com instruções claras, lembrei-me de uma *live* de roupas infantis que estava acontecendo. Parei o que estava fazendo e comprei algumas peças de roupas para meus filhos. Ao final da compra, avisei que na segunda-feira iria buscar as peças e fazer o pagamento.

Na segunda-feira, 21/06, à tardezinha, fui retirar o que havia comprado. Quando cheguei à loja e fui pegar as roupas que eu havia comprado, a moça que me atendeu foi logo dizendo “boa tarde, sim estão aqui”. Logo em seguida foi disparando. “Eu assisto suas aulas, minha filha é sua aluna. Fico tão feliz por ela ter uma professora como você!” Eu gelei! E a moça continuou dizendo que eu era paciente, que explicava e tirava as dúvidas. Ela tinha preocupações em relação à aprendizagem dos alunos no contexto *online*.

Ela ficou feliz, porque no ano anterior eles não haviam aprendido muita coisa, foi um ano quase que perdido, sem aulas pelo *Meet*.

Agradei a gentileza daquela senhora. É meu papel de professora acolher, auxiliar, orientar e ajudar no que eu puder.

Saí da loja feliz pela acolhida daquela moça.

Assim, a partir das experiências narradas construí o poema “Vozes” no formato de uma *Word Image*⁵ (traduzida pelo GPNEP como “imagem palavra”).

⁵ Huber e Clandinin (2005) discutem e revelam a *Word Image* como sendo uma poesia encontrada, uma forma de compor um texto a partir de notas de campo. Segundo as autoras, a *Word Image* é construída quando compomos

Poema - Vozes

E assim ...

A professora diz, Clandinin diz, o GPNEP diz, eu disse:

Histórias Secretas

Histórias Sagradas

Histórias hollywoodianas

Em tempos de pandemia

Com aulas remotas

Estudos online

Aulas no Meet

Câmeras ligadas ou desligadas

Microfones ativados ou desativados

Barulhos e supetão

Ufa! Deu certo!!

Tudo pronto com data e hora marcadas.

Muitas histórias

E agora?

Minhas histórias vividas em sala de aula: não são mais Secretas?

Hollywoodianas? Talvez! Sagradas? Não sei!

3.3 O retorno ao ensino presencial interrompendo nossa experiência de ensino remoto

A experiência de estar no ensino remoto foi desafiadora, uma vez que da mesma forma que entramos, saímos. Não ocorreu uma programação para que fôssemos inseridos em tal contexto, o mesmo ocorreu com a finalização do ensino remoto, quem estava no *online* teve que voltar, ou parar de estudar. Nesta seção, apresento nossas experiências de como foi essa impossibilidade de continuar os estudos e como foi para mim, professora, descobrir o olhar da minha aluna sobre a minha prática no contexto remoto e no contexto online.

sentido dos textos de campo, isto é, a partir da interpretação que fazemos durante a composição das histórias que surgem no campo de pesquisa.

Ana olha para trás - Para que serve tanta tecnologia?

Eu e Ana estávamos sentadas em volta da mesa conversando sobre como a turma, do período das aulas remotas, gostava de participar do *Google Meet*. Ela foi relembrando o nome de todos e todas. Então, sem que eu questionasse nada, ela começou a falar a respeito daqueles e daquelas que não continuaram no ensino presencial. O tom da voz de Ana assinalava o quanto ela sentia a falta deles, a voz dela parecia diminuir, a tristeza era nítida ao relembrar dos colegas e das colegas que não continuaram.

- Professora, é muito injusta essa situação das pessoas quererem estudar e não terem condições, pois todos e todas deveriam ter a oportunidade de continuar os estudos. Você não acha?

Diante do questionamento de Ana, apenas assinalei que concordava com ela. E ela continuou:

- O ensino remoto foi uma oportunidade para quem queria estudar e não podia ir à escola, presencialmente, todos os dias. A volta prejudicou quem queria terminar seus estudos, isso foi ruim. Quantos e quantas colegas poderiam se formar juntos e agora isso não é possível. Tanta tecnologia disponível e não podemos utilizá-la para ajudar quem precisa, poderia continuar no online.

A resposta de Maria: Não senhora, não foi bem assim!!

Foi sentada na minha mesa, do escritório, meu espaço de trabalho e estudos, que conversei pelo *WhatsApp* com a participante Maria. Iniciei a conversa com ela contando das minhas ansiedades e dúvidas sobre ter sido professora de Língua Portuguesa da EJA no contexto da pandemia de covid-19. Li algumas narrativas minhas, contando as fragilidades de ser professora, o que naquele contexto foi estranho, mas ao mesmo tempo libertador. Enquanto gravava o áudio, já ia pensando na devolutiva dela ao ouvir meu relato.

Passados alguns minutos que eu havia enviado as minhas histórias de ser professora no contexto da pandemia, a resposta de Maria veio e mexeu com minhas certezas em relação à minha prática e atuação como professora de Língua Portuguesa.

Professora, as dificuldades realmente existiram de acesso, de não poder ir à escola presencialmente e termos de compartilhar nossas casas, mas, hoje, olhando para trás, mesmo com os desafios daquele momento, sinto falta do companheirismo, pois nos preocupávamos umas com as outras. Pensávamos em quem iria chegar atrasado na aula, em quem estava

trabalhando, em quem não conseguiu responder a atividade e assim passar o que havia acontecido na aula. Éramos também muito sapecas. Eu, por exemplo, copiava a prova toda para o caderno, para poder ajudar as minhas colegas, quando elas fossem resolver a prova. Nós nos ajudávamos muito.

Confesso que eu gostava mais das aulas com os textos, você passava muito texto, muita produção e falávamos muito de vídeos. Parece que tínhamos um tempo maior. Professora, eu sinto falta das leituras, não posso deixar de lembrar dos textos que estudamos durante a pandemia, foram muito significativos para mim, teve um sobre “Maria” que eu gostei muito, além dos vídeos e textos com temas que abordavam sobre o racismo, sobre as princesas e outros assuntos. Tínhamos um tempo maior para dialogar. Você lia os textos, nós líamos os textos e falávamos o que pensamos sobre o assunto. Era aquela comunicação! Foi um tempo muito gostoso, eu gostava muito. Agora nas aulas presenciais não temos esse tempo, você acaba explicando mais sobre substantivos e adjetivos e não temos aquele companheirismo.

Maria parecia muito entusiasmada em contar como ela tinha vivido aquele momento de ensino remoto e então questionei se os barulhos não atrapalhavam, pois fazíamos muitas leituras e às vezes eu sentia que a falta de silêncio incomodava. Com muita calma e paciência a resposta veio simples e rápida.

- Mesmo com os barulhos durante as aulas no *Google Meet*, que eram comuns, sejam os que tinham na minha casa e/ou os que tinham na casa das outras pessoas que estavam participando das chamadas, mas tudo bem, pois pude conhecer mais sobre cada uma das minhas colegas e professores. Professora, eu entendo que a dinâmica da nossa casa é diferente, por exemplo, eu por vezes ficava na cozinha, porque gostava de assistir e participar das aulas naquele espaço. E ali, junto, estavam meus filhos e marido, mexendo no fogão, preparando a janta. Em alguns momentos, eu desligava o áudio, mas em outros esquecia e todos acabavam escutando o que estava acontecendo. Por isso ter as crianças presentes, durante o momento da gravação e das aulas no *Meet*, era algo comum e fazia parte daquele contexto. Viver tudo isso foi muito bom, porque participamos mais, e vivemos um pouco da vida das pessoas para além da sala de aula.

Quando conversei com Maria e compus a narrativa, “A resposta de Maria: Não senhora, não foi bem assim!!”, fui me recordando dos momentos em que eu brigava com pessoas da minha casa para que não fizessem barulho durante as gravações das minhas aulas. Maria tem um entendimento maduro e consciente do período das aulas do ensino remoto. Eu, por outro lado, fui surpreendida pela resposta dela e talvez eu tenha até ficado frustrada, porque achava que ela tinha tido uma experiência pouco proveitosa e pouco educativa durante as aulas *online*.

Pensando em tudo que ouvi de Maria e narrei, compus uma *Word Image* do que entendi da narrativa da experiência do momento contado por ela e que se cruzou com a minha prática de professora no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Histórias...

Que tempo era aquele, que era diferente?

Tinha leitura, companheirismo, ajuda, co-mu-ni-ca-ção

Onde está a professora que lia conosco?

Que trazia textos diferentes!

As aulas tinham gosto de leitura, gosto de aprender e ensinar!

Agora! Professora presa ao conteúdo sagrado da gramática

Histórias de leitura encobertas

O ensino remoto provocou descobertas

De histórias contadas do auge da pandemia.

Redescobrimos formas de estarmos conectados

Na emoção da leitura nos encantamos e encontramos sentidos para as aulas de Língua

Portuguesa.

E agora, cadê esse encanto?

Vivemos hoje em uma sala com nossas histórias sagradas.

Espaços diferentes, posturas diferentes

No presencial, reforço as histórias sagradas

No remoto, vivo um caso secreto com direito a plateia

Que barulho, que nada, é a vida acontecendo

São as experiências saltando e convidando-nos a saboreá-las!

Então!!! Por que mudou?

3.4 EJA um espaço para mulheres: histórias inter cruzadas

As experiências que as alunas participantes da pesquisa viveram no momento da pandemia vieram cheias de experiências vividas antes da pandemia. Quando começamos a contar nossas histórias, eu fui entendendo, como professora e pesquisadora, que havia naquele contar muito mais do que o ensino da Língua Portuguesa. Aos poucos, fui construindo uma dimensão do que representava cada uma das experiências narradas.

Ana persiste e não desiste: a volta

Quando a pandemia começou, eu estava no 6º Ano e já fazia muito tempo que não frequentava uma sala de aula. Estudar, na verdade, é um desejo e um anseio, pois sempre gostei de ir à escola, mas quando me casei e tive meus filhos foi difícil continuar. Ou cuidava das duas crianças ou estudava, pois conciliar a vida diária de dona de casa, que cuidava de dois filhos, com os estudos não é tarefa fácil. Você sabe disso professora, uma vez que você tem duas crianças. Então, naquele momento, desisti por hora do sonho de me formar. Porque eu não queria e não quero apenas terminar o ensino básico, quero ir além.

Depois que os meninos cresceram, ficaram maiores e tornaram-se independentes, eu resolvi retornar. Contudo, quando optei por dar mais uma chance ao meu sonho de estudar, veio o câncer, e eu acabei parando mais uma vez. Mas graças a Deus, eu me curei e foi quando eu resolvi voltar e com apenas 2 meses de aula e com uma nova rotina como estudante, fui surpreendida com a pandemia, aliás todos nós.

Voltar a estudar depois de mais de duas décadas fora da escola, foi muito diferente, porque quando a gente retoma os estudos depois de um tempo, não é a mesma coisa da época que éramos adolescentes, e quando eu comecei a me adaptar com essa nova rotina, tive que mudar para a rotina *online*.

A pandemia possibilitou o retorno de Lúcia à escola

Durante muito tempo eu fiquei parada no tempo, não tinha tido a oportunidade de voltar a estudar. Por questões pessoais, casamento e filha, por um tempo eu tive que me afastar dos meus estudos.

A vida vai passando e as vezes a gente fica sem coragem para buscar o caminho da escola. Eu parei por muito tempo, achava que a escola não era mais para mim. Quando eu era mais jovem eu tinha planos de estudar, mas o tempo vai passando e parece que nos esquecemos dos nossos sonhos.

Enfrentei muitos obstáculos pessoais, tive que buscar força para superar cada rasteira que a vida me dava. Eu entendia que mesmo diante dos problemas eu precisava dar um rumo para minha vida. Pensei que esse rumo poderia ser dado buscando a escola. A educação é uma coisa boa. Quando eu olho para trás percebo que a decisão de parar de estudar não foi a melhor. Eu não deveria ter parado.

Então veio a pandemia, todo mundo preocupado e com razão. Fiquei sabendo que as aulas seriam *online* e foi a partir dessa informação que vi a possibilidade de voltar à sala de aula. Contudo, eu precisava de apoio, porque sou muito insegura e não acredito muito na minha capacidade. Assim que perguntei para o pessoal lá de casa o que eles achavam da minha volta, a resposta foi “volta mesmo”. Eu me senti muito acolhida, pois as pessoas que são importantes para mim, minha filha, minha irmã e minha tia me apoiaram e isso fez toda a diferença. Era a força que eu precisava para continuar meus estudos.

Eu, Regina: o que você quer saber?

Hoje foi um dia difícil para mim. Conversando com minha professora de Língua Portuguesa, senti que ela queria saber mais sobre a minha experiência, no contexto de ensino remoto, durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, queria saber por que eu havia parado de estudar por tanto tempo. Eu já tinha conversado com ela várias vezes nos corredores da escola, dentro da sala de aula, nos intervalos e pelo celular.

No momento da pandemia eu tive a oportunidade de voltar, no entanto não foi fácil porque tenho dificuldades com a tecnologia. Mas ... espere um pouquinho, fui contando da pandemia, mas antes disso teve outras histórias que farão você entender o que me levou a abandonar a escola tantas vezes.

Minhas idas e vindas, interrupções, desistências e tentativas de voltar à escola têm motivos. Isso já faz muito tempo, mas é importante para mim. Lembro-me de organizar meus cadernos, tomar banho, me arrumar e ir rumo à escola. Eu não morava aqui, era em outra cidade. Naquela época eu já tinha meus filhos e tinha que deixá-los em casa, com meu companheiro, todas as noites, e ir à escola. Eu me sentia feliz por estar retomando os estudos, mas ao mesmo tempo preocupada por deixar as crianças em casa, com o padrasto. Quando eu saía para ir à escola, eu me sentia muito feliz, tinha até minha turma de escola e nessa turma um colega, mocinho, que despertou ciúmes no meu marido.

Certo dia, enquanto eu me aprontava para ir à escola, meu marido deu uma cartada final “ou você para de estudar ou irei embora”.

Ele foi embora e eu acabei tendo que parar os estudos mais uma vez, porque quando eu saía para estudar ficava pensando nas crianças, eu não tinha sossego nem paz. Eu ficava muito preocupada com eles. As crianças cresceram e meu sonho de estudar foi ficando mais intenso e eu fui vendo a oportunidade de retornar mais uma vez. A última vez que tentei retornar foi em outra escola aqui da cidade, era no sistema de bancas de provas. Esse modelo não deu muito

certo e não consegui finalizar os estudos. Foi isso que aconteceu, lógico que tudo com muita dificuldade, porque desistir dos sonhos não é fácil, mas são escolhas que tive que fazer e tudo bem, porque agora deu certo.

Debliane, a Língua Portuguesa para mim é algo que preciso entender melhor, aprender mais, não sei se você percebeu, eu não me sinto tão à vontade, tenho muitas dificuldades, tem horas que eu travo e não sei nada. Eu tenho dificuldades até para falar e tem dias que está pior. Eu até pensei em pagar uma professora particular para treinar o português. Eu sei que é importante ler e escrever bem, eu melhorei um pouco, mesmo assim, sinto que preciso me desenvolver mais.

Poema - A cortina

Eu estava vendo Regina por detrás da cortina
 Eu via os vultos de seu rosto, do seu corpo
 Eu via os movimentos das mãos, o mexer dos materiais
 Era um olhar nebuloso.
 Na verdade, eu não sabia a cor da roupa de Regina.
 Eu não entendia a expressão de Regina.
 Eu não enxergava o pedido de ajuda
 Eu não ouvia a leitura apreensiva e gaguejante.
 Eu convivi com a sombra de Regina!
 Sem saber quem era a menina da EJA.
 Levantei a cortina e me surpreendi!
 Professora eu não sei ler direito,
 Você percebeu?
 Eu parei de estudar várias vezes.
 Eu não sou boa com essa coisa de Google Classroom
 Eu travo às vezes!
 Tentaram dar uma cartada final, não conseguiram!
 Voltei na pandemia
 Aprendi um pouco, mas ainda preciso de mais.
 Com a pandemia, o diploma
 Terminei meu ensino médio.
 Preciso de um professor particular.
 Preciso melhorar a leitura!

E eu, professora?
Como fico depois de olhar Regina?
(Poema composto por mim em 31/01/2024)

Ana e suas histórias de leitura: entre olhares curiosos, contos e encantos

Era o início do mês de setembro, o mês da primavera, sinto que Ana, durante a nossa conversa presencial, irradiava uma alegria ao falar da possibilidade de fazer uma faculdade e sobre como, mesmo depois de tantas barreiras enfrentadas, ela sentia que esse sonho estava próximo de se concretizar.

Ana contava com muito afincamento o que tinha vivido no passado, na escola, antes do retorno e do momento de estudo remoto, e sobre o momento em que estava cursando o 2º Ano do Ensino Médio da EJA. Lembrava de vários acontecimentos e ia misturando muitas lembranças ao mesmo tempo.

Naquele dia, durante a nossa conversa, começamos a lembrar e dialogar a respeito dos momentos da abertura da câmera durante o *Google Meet* e até as dificuldades para acessar os vídeos gravados. Assim, a partir da conversa daquela tarde que misturava um tempo psicológico com um cronológico, o primeiro como sendo as memórias vividas do período remoto e o segundo referente às experiências do presente, Ana narrou a experiência.

Professora, eu não sei na sua casa, mas eu percebi que em alguns momentos *online* tiveram alguns participantes diferentes. Mãe, filhos, netos, irmãos e visitas sem avisar, essa era a rotina das aulas pelo *Google Meet*. Era um abrir e fechar de portas. Toda hora um abria a porta do meu quarto para perguntar o que estava acontecendo - “Mãe, estou na aula da Debliane”.

E isso acontecia bem na hora da leitura, era começar a ler e conversarmos a respeito dos textos lidos que minha mãe entrava na sala com um: “O que está acontecendo?”. Conciliar os espaços da casa com as aulas do *Meet* era complicado, porque sempre havia outras pessoas transitando pela casa, fora as visitas que vinham sem avisar. Abrir a câmera e ler nesses momentos se tornava tarefa por vezes difícil, mas eu gostava muito de participar.

As histórias que líamos sobre as princesas eram minhas favoritas, aquela da princesa e o sapo eu adorei, era muito bom!

A experiência de Ana me despertou para a escrita do poema “Conto encantado”. Uma Ana que era marcada por sonhos e desejos de ser talvez aquela princesa dos contos encantados.

Conto encantado

Ana Encantada

Revivendo realidades.

Buscando possibilidades!

Uma faculdade agora, não é apenas vontade

Pode ser realidade!

Da leitura silenciada, para a leitura compartilhada

Tem mais gente em casa!

“O que está acontecendo?”

É a Ana Encantada, do 8º Ano EJA!

Lendo histórias dos contos encantados!

Na busca por leituras de sonhos realizados!

O caderno: Muitas Marias e o sonho “de desenhar” o nome

Era uma segunda-feira de tarde ensolarada. Tínhamos combinado de conversarmos pelo *Google Meet*. Maria estava com problemas com o vídeo e o áudio. Tentamos várias vezes entrar e sair da chamada para ver se dava certo. Como a conversa não deu certo pelo *Meet*, fomos para o *WhatsApp*.

Professora, as leituras que fazíamos pelo *Google Meet* eram muito boas, teve um texto que eu gostei muito, o das Marias. Ana reforçou com um: É mesmo, eu também gostei muito.

- Foi aquela história das Marias, aquela que você contou.

Eu, com minha memória falha, não me recordava do que se tratava, mas fingi que lembrava qual era. Comecei a perguntar por que a história chamou tanta a atenção delas.

- Eram muitas Marias e todas com o sonho de estudar.

Ali, naquela resposta, lembrei-me imediatamente do que se tratava aquela lembrança. Era um vídeo.

O vídeo do qual se lembravam, Maria e Ana, era o curta “Vida Maria”. A história de vida de tantas Marias que tiveram seu direito a “desenhar o nome” cerceado, que é retratada no vídeo, marcou de alguma forma as alunas da EJA. Ana e Maria talvez tenham recordado dos seus mais de 20 anos fora da escola. Fiquei ali pensativa e calada em meio aos meus pensamentos. Para mim, o caderno que aparece nas cenas do filme pode ter trazido lembranças de experiências de aprendizagens interrompidas por afazeres que eram mais importantes que “desenhar o nome”.

Professora, aquela Maria do vídeo, ela queria estudar, tinha o caderno nas mãos e queria escrever. O caderno era importante para ela. Sabe o caderno? O meu caderno da época da pandemia, está comigo até hoje, não consigo me desfazer dele. Eu gosto muito do meu caderno. Eu anotava tudo, para ficar mais fácil para eu estudar. Eu guardo todos os meus cadernos.

A história de Ana e Maria, que revela um desejo em registrar as aulas e guardar os cadernos, se misturava com a minha própria história de professora. Eu, como professora, aluna e pesquisadora gosto de cadernos, adoro olhar todas aquelas linhas preenchidas e depois de algum tempo abrir aquelas páginas que me fazem pensar e entender o que vivi.

Parei e comecei a pensar, por um momento, e questionei-me se poderia ser que Maria também gostasse daquela sensação nostálgica de voltar e revisar suas escritas, ou ainda que preencher aquelas páginas fosse uma forma de ocupar os espaços vagos, que ficaram assim por mais de vinte anos. Poderia ser que voltar a estudar não preenchia apenas espaços físicos de linhas, mas espaços de memória, experiências e aprendizagens adiadas e possíveis.

Continuando a conversa com ela eu perguntei sobre o gosto pelo caderno e então eu entendi pelo sorriso no rosto e pelo carinho com que segurava aquele caderno que ele representava muito mais do que um objeto, mas acima de tudo a vontade de estudar e aprender.

Os cadernos de Maria

Somos muitas Marias

Maria da EJA

Com caderno nas mãos

Direitos arrancados

Tarefas mais importantes

Casa, mãe, marido, filhos e filhas

Prepara, arruma, organiza.

O caderno no canto

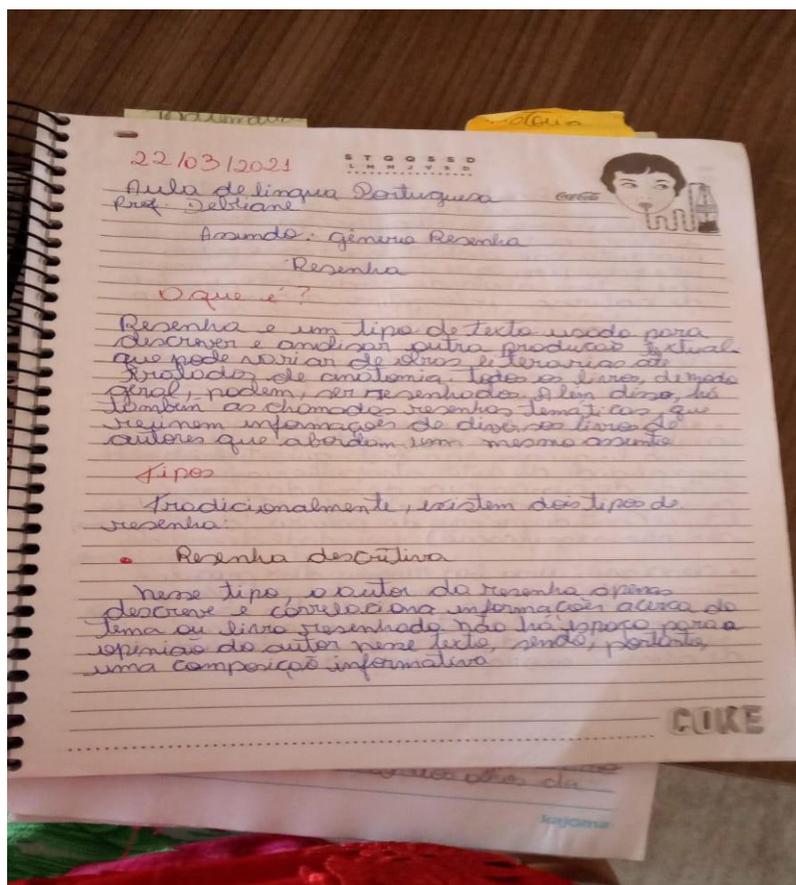
No canto da casa, do móvel, no chão

Veza ou outra, olho pra ele

Um dia volto

A “desenhar o nome”!

Figura 11 - O caderno de Maria



Fonte: Foto do caderno do período da pandemia de covid-19.

Olhar a foto do caderno de Maria e voltar nas experiências narradas por ela, Lúcia, Ana e Regina ao longo da tese não posso deixar de pensar nos aspectos que envolvem a vida das alunas e que vão além do que elas viveram nas aulas de Língua Portuguesa enquanto estudantes da EJA no momento da pandemia da covid-19.

Kerby (1991) apud Clandinin e Connelly (2011) acredita que “ao entramos no campo de pesquisa, carregamos conosco e encontramos pré-narrativas - vidas em movimento, estruturadas narrativamente, com o recontar ainda por vir durante a pesquisa” (p. 100). Foi nesse movimento descrito pela autora que encontrei, durante as conversas compostas com as alunas da EJA, ao narrarem suas histórias do período da pandemia, outras tantas histórias que vieram junto com as experiências vividas durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Remoto Emergencial.

Entendi que várias histórias se inter cruzam nas relações familiares, escolares e de gênero. São mulheres que voltam à escola com o objetivo de finalizarem os estudos, contudo quando começam a narrar suas experiências de vida e escolares se veem atravessadas por questões comuns à vida de cada uma. Todas são mulheres que tiveram que abandonar a escola

por questões familiares (filhos, marido, pai, mãe) e todas voltam à escola na idade adulta (considero como adultas mulheres acima dos 40 anos). A luta que travam para estarem e permanecerem na escola são diárias: seja por problemas técnicos de acesso às atividades no ERE; seja por dificuldades individuais de não saber como acessar os mecanismos digitais ao acessar a plataforma do *Google Classroom*; ou ainda por uma jornada extensa e cansativa de trabalho e por questões de espaço familiar, a casa ser dividida entre o espaço privado e o ambiente escolar adaptado.

Quando penso nas histórias inter cruzadas, entendo que as questões voltadas ao aprendizado da Língua Portuguesa, tais como: ensino de gramática, regras, ortografia e atividades programadas no PET ficaram em um segundo plano, mesmo que todas as alunas externassem o desejo em comum de finalizar o Ensino Médio e aprender mais a Língua Portuguesa. Digo em segundo plano, porque compreendo que o ensino e aprendizado da língua aconteceram, ao longo das atividades desenvolvidas e na participação das aulas *online*, todavia não entendo essa aprendizagem como algo que sobressaiu durante as aulas.

Assim, as histórias inter cruzadas foram marcadas não apenas pelo desejo de contar a respeito das aprendizagens nas aulas, mas pelo anseio de narrar o que antecedeu o aprendizado da Língua Portuguesa, o que veio antes de estarem na escola no momento da pandemia da covid-19. Foram narrativas marcadas pelas condições que as fizeram não permanecer dentro da escola, em momentos anteriores, histórias de como os textos estudados em sala de aula reverberam na vida delas e como esses textos as marcaram. Entendi isso ao conversar com as participantes de pesquisa, coautoras da tese, sobre as atividades desenvolvidas durante o ERE.

Durante a aula sobre o vídeo “Vida Maria” e nas conversas que tivemos, entendi que o conteúdo expresso no vídeo ressoa na vida de Ana e Maria. Compreendi que, para elas, a personagem do curta, de certa forma, representava a própria história de vida delas, marcada pelas ausências e apagamentos, pelas desistências forçadas, uma por ter que cuidar dos filhos e a outra pelas mudanças constantes da família, são histórias que se inter cruzam na relação delas com a escola. Pensando na forma como as alunas da EJA recordaram do vídeo, entendo que o parecer do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº 11/2000 poderia ser repensado para que a questão do acesso e permanência das alunas da EJA fossem garantidos, uma vez que o documento trata da ação reparadora proposta para a modalidade da EJA.

Entendi que Ana, Maria, Regina e Lúcia apresentaram suas vidas num entremeio e entenderam como as histórias que viveram, anteriormente, foram importantes para que pudessem compor outras histórias na EJA. Eu como professora, filha, mãe, pesquisadora e aluna

também fui entendendo as minhas histórias intercruzadas. Chung (2009) discute a respeito das histórias intercruzadas e como ela as compreende.

Para entender quem eu sou em qualquer sentido narrativo como indivíduo, como educadora, devo entender os fios das minhas histórias intercruzadas e intergeracionais. As narrativas sociais, institucionais e culturais que moldam minhas paisagens pessoais e profissionais influenciam quem eu sou e como ensino (Chung, 2009, p. 134, tradução nossa).

Ao pensar no que Chung (2009) traz sobre as histórias intercruzadas entendi como eu consegui me mover dentro do contexto da EJA no momento da pandemia da covid-19, eu consegui entender que é possível construir outras aprendizagens para além de um currículo voltado apenas para os conteúdos pré-programados e estabelecidos para os dias letivos. As minhas narrativas iniciais, anteriores as aulas do ERE, nas quais me vejo: como uma filha que admira a escrita cuidadosa e caprichosa da mãe; como uma professora do Ensino Regular preocupada em elaborar atividades voltadas para a EJA; como uma professora recém-formada com dúvidas de como iria ensinar as letras e como uma professora querendo mudar a maneira como eu ensinava e aprendia na EJA, ajudaram-me a compreender quem sou eu dentro desse emaranhado de narrativas e experiências. Assim, pensando nos fios que interligaram minhas histórias pessoais e profissionais na EJA, pensei nas histórias intercruzadas das alunas da EJA coautoras da tese.

É importante, para mim, ao pensar nessas histórias intercruzadas que as alunas da EJA nem sempre foram alunas dessa modalidade de ensino, mas buscaram nela uma oportunidade de conseguirem seguir com seus sonhos. Embora a concretude desse sonho tenha passado pelo período da pandemia, elas não desistiram e acabaram por finalizar o Ensino Médio compartilhando experiências de quatro mulheres adultas da Educação de Jovens e Adultos. As histórias delas se cruzaram por diversas vezes e em um desses momentos é a formatura, no instante em que se sentiram contempladas pelas borbulhas do espumante, no qual fazem planos de seguir no caminho de busca por outras aprendizagens. Compreendi que, ao narrar nossas experiências de antes da pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia de maneira relacional, percebi como os fios narrativos que Chung (2009) estão presentes nas histórias narradas das alunas da EJA.

Outra questão importante que aprendi com as histórias intercruzadas, refere-se à possibilidade dos aprendizados construídos. Parto dessa ideia de possibilidade a partir do entendimento que estabeleci com o que Chung (2009) discute a respeito do entrelaçamento entre identidade e currículo.

Eu entendi que a construção de identidade está inter cruzada com a construção de currículo, pois os assuntos não terão autenticidade se não começarmos com o que sabemos primeiro. Quem somos e nossos eus abertos em desenvolvimento, nossas histórias, importam... (Chung, 2009, p. 134, tradução nossa).

A possibilidade de ouvir, contar e narrar as histórias vividas durante as aulas no Ensino Remoto Emergencial me fez entender a importância das experiências vividas pelas minhas alunas da EJA. As narrativas delas me ajudaram a compreender um pouco mais sobre as histórias que nos constituem, que são as *stories to live by* (Clandinin; Connelly, 2000, 2011). As alunas contam suas histórias que são inter cruzadas por experiências de: como elas chegaram à EJA; quem são as pessoas que estão junto com elas nesse universo familiar; que barreiras elas enfrentam; suas dúvidas e dificuldades dentro do ambiente escolar e fora dele.

Eu, como professora e pesquisadora, ao ouvir as narrativas e contá-las, entendo a potência das histórias narradas, como é importante compreender quem somos e que nossas histórias são o caminho para esse entendimento. Assim, as narrativas das alunas me ajudam a perceber que o que aprendemos e ensinamos nesse universo educacional vai além de um currículo pensando apenas dentro da escola. Chung e Clandinin (2020) afirmam que “Ao ouvir as vozes das famílias, podemos reconhecer e apreciar a diversidade nas redes das nossas salas de aula e nas redes das nossas vidas” (tradução nossa). Ao ouvir as experiências das minhas alunas da EJA, eu consegui compreender a diversidade posta pelas autoras e entender a importância dela dentro do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, me fez pensar em como foi possível vivermos um currículo que misturou o currículo na família e o currículo na escola durante o Ensino Remoto Emergencial. Finalizo essa seção com o poema “Histórias inter cruzadas”

Histórias inter cruzadas

Nossas ruas que se cruzam

Maria, Ana, Lúcia e Regina

Mulheres e vidas cruzadas

Maria nos vários cadernos guardados

Ana nos sonhos adiados

Lúcia na voz silenciada

Regina no desejo de ir à escola

Identities constituídas nas ausências, nos desejos, nas esperanças, na família, nas mudanças, na falta de oportunidade, nas lutas, na persistência...

Mulheres da EJA!

Força feminina que resiste!

Eu, professora! Vida que se cruza!

Histórias intercruzadas de professora e alunas na EJA!

Batalhas contra condições nada favoráveis impostas socialmente.

Muitas narrativas! Histórias de vida!

Primeiro as obrigações de mulher: casa, filhos e marido

Por que não podemos sair e ir à escola?

Você pode, você tem direito!

Mas como assegurar tal direito e permanecer na escola?

Espera, deixa os filhos crescerem, a escola vem depois

Você tem direito!

As escolas estarão sempre lá!

Esperando por você!

Por que para os homens tudo parece mais fácil?

A sociedade não os julga!

A mulher parece sempre estar errada!

Se ele tem ciúmes, a mulher não vai à escola!

Mulher separada é mal vista,

Homem pode tudo!

E, eu, Mulher?

Fonte: Poema escrito pela autora da tese.

3.5 Currículo na escola + currículo na família = Currículo no Ensino Remoto Emergencial

Nesta seção da minha tese, proponho uma discussão a respeito do currículo na família e o currículo na escola, conforme Clandinin, Huber e Murphy (2012). Proponho tal discussão porque compreendi que o currículo que vivemos no Ensino Remoto Emergencial foi uma mistura dos dois currículos, numa equação de soma na qual eu não poderia desconsiderar nem um, nem o outro, o que me fez pensar em um outro currículo que foi o que vivemos no ensino remoto. Quando iniciei a escrita da minha tese, eu não tinha a dimensão das histórias que eu

iria ouvir, contar e narrar. Eu não imaginava as histórias de vida que acompanhavam as alunas da EJA e não entendia muito do meu próprio estar nesse contexto escolar, ainda mais em um período de pandemia no qual tivemos que nos inventar de formas diferentes e em espaços também diversos.

Quando iniciei a construção desta seção, fiquei imaginando cada cena que foi composta nas nossas experiências narradas. Parei por um instante e fiquei me indagando o quanto por vezes acabamos por distanciar a escola e a família. Durante as aulas remotas, a mudança no espaço de ensino e aprendizagem transformou a minha casa em um ambiente escolar e acabou por transformar o espaço privado das alunas também em um ambiente escolar. Nos adaptamos e vivemos esses espaços de aprendizagem. Entendi que de certa forma viajamos para dentro do universo privado de cada uma de nós que participava das aulas do Ensino Remoto Emergencial. Descobrimos pessoas que se preocupavam umas com as outras, descobrimos histórias que iam além dos textos propostos pelo PET, descobrimo-nos (alunas, familiares e professora) que estavam do outro lado da tela. Compreendi que foram nossas conversas, a mudança de ambientes e a maneira como adentramos no universo online que me ajudaram na construção e na descoberta de que há espaços para além do currículo na escola. Pensando nesses espaços apresento o que Lugones (1989) traz ao falar da construção dos mundos e maneira como essa construção se apresenta para as pessoas.

Em um “mundo”, alguns dos habitantes podem não compreender ou não aceitar a construção particular que os constrói naquele “mundo”. Portanto, pode haver “mundos” que me constroem de maneiras que eu nem mesmo compreendo. Ou pode ser que eu compreenda a construção, mas não a considere como minha. Posso não a aceitar como uma descrição de mim mesmo, uma construção de mim mesmo. E, no entanto, posso estar animando tal construção (Lugones, 1987, p. 10, tradução nossa).

Para Lugones (1987), podemos viajar para o mundo do outro e essa viagem pode nos ajudar na construção de nós mesmos, essa construção pode ser algo a respeito daquilo que temos consciência ou não. Contudo, compreendi que tal construção estará lá de uma forma ou de outra. Pensando nessa concepção, não posso deixar de discutir como essa construção me ajuda a compreender o currículo na escola e o currículo na família. Para Clandinin, Huber e Murphy (2012) o currículo familiar seria a elaboração de um currículo fora da escola. Essa concepção elaborada pelos autores parte do conceito de “viajar para o mundo do outro” proposto por Lugones (1989). Para Clandinin, Huber e Murphy (2012) conhecer e entender que os estudantes têm parte da sua identidade construída no currículo familiar é importante para a organização e a elaboração do currículo escolar. Entendi que nós participantes de pesquisa, minhas alunas da

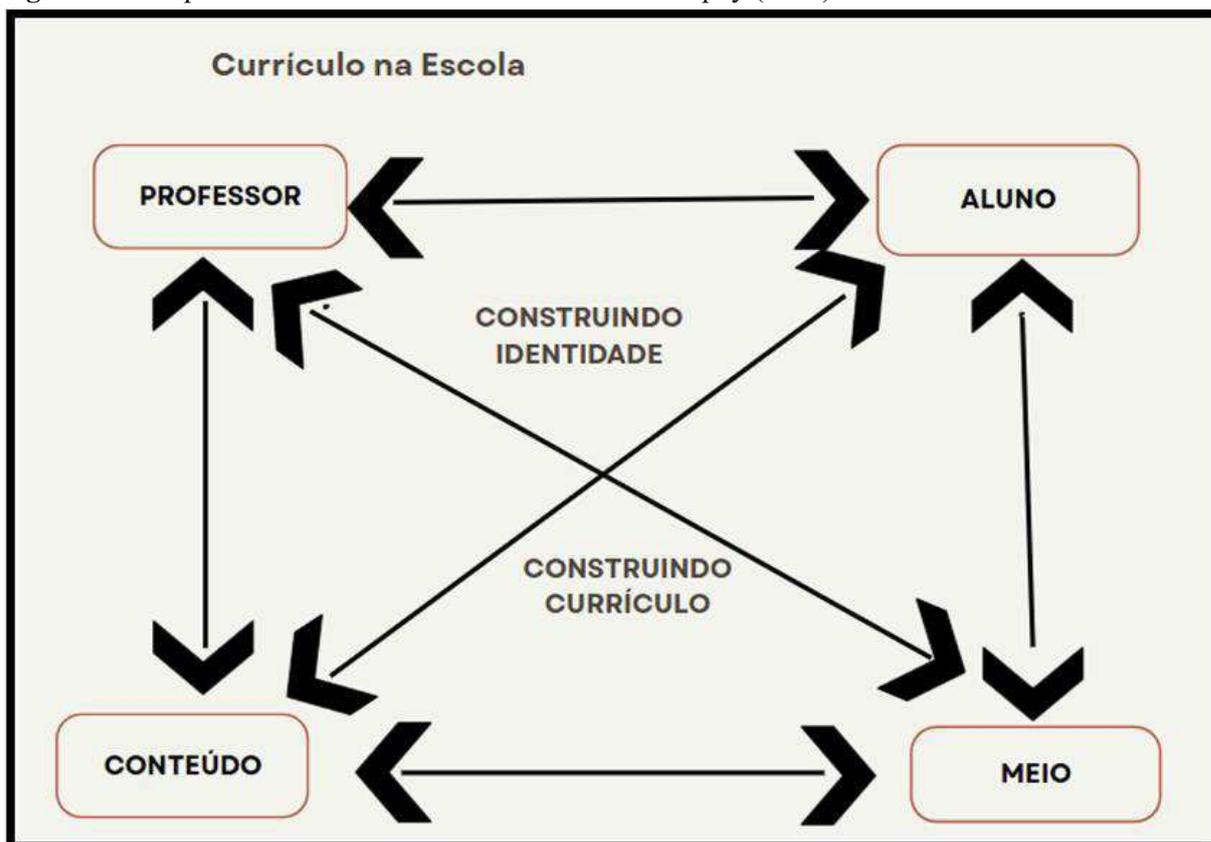
EJA e eu, professora da EJA, ao nos transportarmos para o mundo uma das outras, durante as aulas remotas, acabamos por entender um pouco mais de nós mesmas e nossa relação de ensino e aprendizagem.

Eu tive a experiência de aprender com a narrativa de Maria sobre as nossas aulas na qual ela narra que estava tudo bem com as conversas e distrações, que isso era normal para ela, pois aquele espaço era da casa dela, e conviver com a família fazia parte do contexto, uma vez que estava emprestando a casa para as aulas. Entendi que, naquele contexto, o intruso era o Ensino Remoto Emergencial, com suas regras: as exigências das aulas remotas; o compromisso de entrar no *Google Meet* e participar das aulas; as presenças *online*, ele invadia o nosso espaço privado.

Com a narrativa de Maria, aprendi que o silêncio que eu queria vinha de uma construção de currículo escolar de aulas separadas, bem limitadas por conteúdos, sem distrações e sem conversas que poderiam atrasar os conteúdos a serem finalizados durante o ano letivo. Eu estava preocupada com quantidades e prazos. Uma concepção de currículo escolar centrada na escola, nos professores, planos curriculares e materiais. A partir dos sentidos compostos nas experiências, compreendi que devo ouvir mais os alunos e alunas, porque ao ouvi-los posso ter uma percepção mais empática e contribuir para a construção de um currículo mais democrático no qual “outros mundos” Clandinin, Huber e Murphy (2012) podem ser contemplados, pensando nos espaços para além currículo na escola.

Pensando nessa possibilidade recordei-me da palestra do prof. Shaun Murphy, na Universidade Federal de Uberlândia, em 2013, na qual ele apresentou sobre o currículo na família e currículo na escola. A concepção de currículo adotada por Murphy é igual a de Clandinin e Connelly (1998), que entendem o currículo como curso de uma vida. Ao ouvir a concepção adotada pelo palestrante eu me questioneei: se o currículo é o curso de uma vida, eu como professora construí que tipo de currículo com os meus alunos? Que construção eu estava considerando quando eu pensava em apenas gravar minhas aulas e passar os conteúdos de forma expositiva no momento de pandemia. Parar para pensar sobre isso me paralisou, tive vontade de voltar e tentar fazer tudo diferente, mas não era possível. Eu já tinha construído o nosso currículo no momento do ensino remoto. Para pensar mais sobre o currículo que vivemos no momento do Ensino Remoto Emergencial apresento a imagem adaptada que Murphy (2013) organizou sobre o currículo na escola.

Figura 12 - Esquema do currículo na escola de acordo Murphy (2013)



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com a imagem que consta no vídeo da palestra no Youtube do professor Shawn Murphy (2013) a respeito do currículo.

A Figura 12 contempla quatro elementos: o professor, o aluno, o conteúdo e o meio, sendo estes interligados por setas que representam movimentos de ir e vir simultaneamente. Além disso, há duas outras grandes setas que se cruzam e se ligam aos quatro elementos em um movimento de setas em vai e vem. Segundo Murphy (2013), é nessas misturas que acontece a construção do currículo e da identidade dos estudantes. Esse é o entendimento do currículo na escola. E quanto ao currículo na família? Na discussão de Murphy (2013), o currículo na família era um pouco mais complexo, uma vez que não se organiza apenas no contexto de quatro elementos, isso porque, no contexto do espaço familiar, há o pai, a mãe, irmãos, tios, primos, avós, amigos e a comunidade, o local em que os alunos estão inseridos com suas concepções religiosas, culturais e sociais. Entender esses dois currículos é muito importante dentro do contexto educacional. O professor precisa ter conhecimento de que o aluno tem um currículo familiar e considerar esse currículo no processo de construção de currículo na escola é importante, uma vez que professor e aluno juntos constroem o currículo, como afirma Murphy (2013).

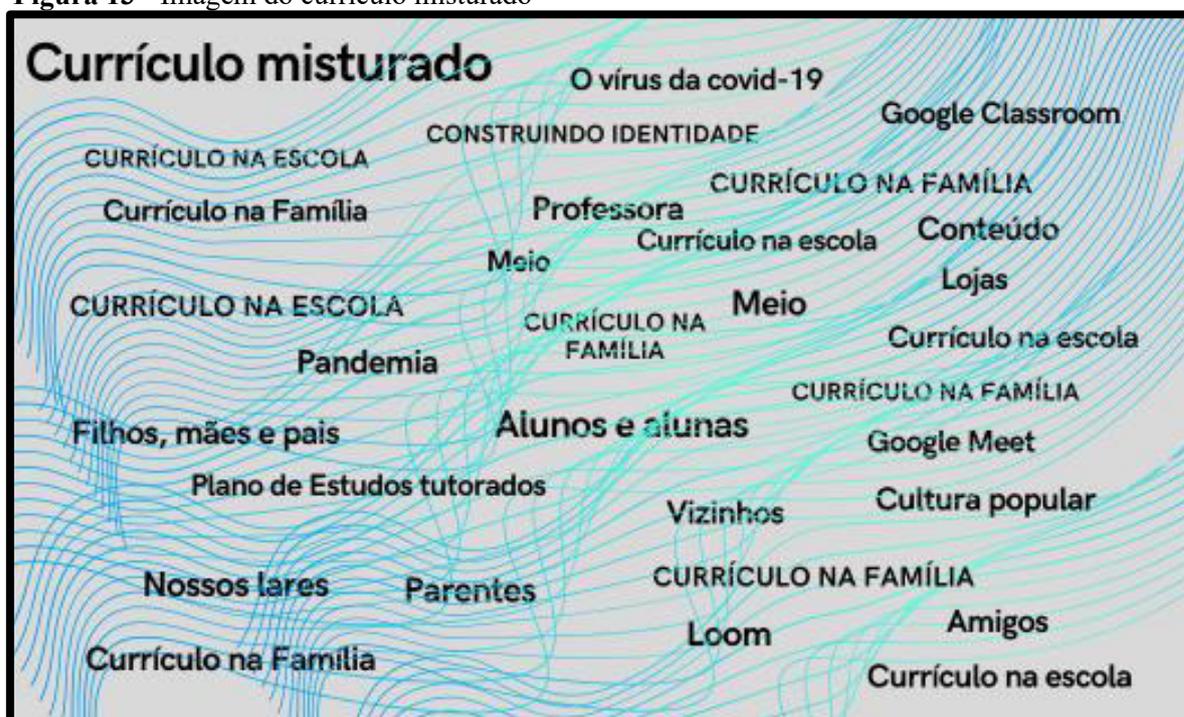
Na construção do entendimento que fui traçando do que eu havia ouvido e aprendido sobre currículo comecei a indagar: no ensino remoto como construímos o currículo? Não

estávamos na escola. Então, pensei: como eram os elementos do currículo na escola naquele momento da pandemia? Comecei a listar cada um: professora, alunos e alunas, disciplina e o meio? O meio me intrigou, porque, no ambiente do ensino remoto, eu não tinha uma escola fechada. Nós tínhamos a sala de aula virtual no *Google Classroom*, que poderia ser parcialmente fechada, mas as aulas pelo *Google Meet* não tinham como ser controladas, elas poderiam acontecer em qualquer lugar e assistidas por várias pessoas diferentes. Isso me assustava, não saber quem estava do outro lado das telas.

Em contrapartida, tivemos a oportunidade de viver nosso currículo na família, porque ouvimos choros de crianças, conversas de pessoas ao fundo durante as aulas *online*, barulho de panelas, vozes de vizinhos Vivemos a experiência compartilhada de uma mãe participando da aula e narrando os causos da nossa antiga cidade, fui surpreendida com uma cena de amamentação e fui apresentada àquela criança num tom de muita intimidade. Foram muitas experiências de currículo na família.

Assim, as experiências narradas me fizeram pensar na concepção de currículo discutida por Murphy (2013) e me levou a compreender que talvez o currículo que vivemos no período da pandemia pode ter sido um outro tipo de currículo, que foi construído no encontro do currículo na escola e no currículo na família durante o Ensino Remoto Emergencial. Pensando nessa possibilidade, construí a imagem a seguir.

Figura 13 - Imagem do currículo misturado



Fonte: Elaborado pela autora, usando o aplicativo Canva.

A Figura 13 foi pensada no currículo como curso de vida Clandinin e Connelly (1998). As linhas da imagem representam esse curso, permeadas por elementos como: currículo na escola (alunos, professora, conteúdo e o meio) e currículo na família (pais, mães, filhos, parentes, vizinhos, crianças, cultura popular). Além disso, acrescentei também os elementos do contexto *online* (*Google Meet*, *Google Classroom*, Plano de Estudos Tutorados, pandemia e o vírus da covid-19). Todos esses elementos estão ao longo das linhas curvas que parecem se movimentar. Viver esse currículo misturado na pandemia me fez pensar na possibilidade de construir junto com meus alunos, em uma experiência futura, um currículo que possa ser construído na participação e na colaboração, considerando as experiências das alunas da EJA e o contexto familiar e social em que estão inseridas. Huber, Murphy e Clandinin (2012), ao discutirem o currículo familiar e currículo escolar, percebem a possibilidade de se pensar em um currículo construído nos múltiplos mundos em que o processo de ensino e aprendizagem se articulam e acontecem.

Para mim, professora e pesquisadora, ouvir e narrar as experiências das alunas da EJA fora do currículo pensado para 200 dias letivos de papéis, fileiras e cadeiras, me ajudou a entender que é possível construir um currículo diferente e um ensino e aprendizagem mais significativos, nos quais professora e alunas podem ser construtoras de um currículo pensado dentro e fora da escola.

Compreendi, a partir das experiências narradas, que no momento que iniciamos as aulas, ao usarmos o *Google Meet* e o aplicativo *WhatsApp*, entramos nos nossos espaços privados, de professora e alunas, e acabamos por expor nossas vidas, dos nossos familiares e nossas experiências de permanência e abandono de uma sala de aula. O currículo que estava sendo vivido naquele ambiente não tinha como foco apenas o professor e os conteúdos, como acontece muitas vezes dentro das escolas nas aulas presenciais. Muito menos era um currículo prescrito pelo governo. Entendi, a partir das experiências, que estávamos construindo na nossa experiência (a minha de professora e a das alunas) o nosso currículo naquele contexto remoto, que foi cunhado e moldado na mistura do currículo na família e no currículo na escola, permeado pelo contexto digital, pelas plataformas *online*, pela pandemia e pelos decretos.

Para mim, a transposição de lugares: o da sala de aula convencional para a sala de aula do Ensino Remoto Emergencial via tecnologias digitais, foi o espaço responsável para que pudéssemos nos (re)conhecer em outros mundos. Ao ouvir que os familiares estavam presentes durante as aulas de português, participando das leituras, discussões e interpretações, percebi a dimensão que a mudança de espaço era capaz de proporcionar às aulas. Clandinin, Lessard e Caine (2013) falam da complexidade do currículo de vidas, compreendo essa complexidade nas

experiências narradas, pois pude conhecer mais sobre o universo que transborda na vida de cada uma das minhas alunas da EJA. Entendi o que acompanha a história de vida de cada uma delas e como o processo de ensino e aprendizagem delas é ressignificado a cada leitura durante as aulas e como a maneira como conduzi as aulas pode tê-las marcado para o resto de suas vidas. Reconheci a força do currículo que ultrapassa as fronteiras dos papéis, dos documentos e dos planejamentos.

Chung e Clandinin (2020), nesse sentido, entendem o currículo como composto pela vida de crianças e professores. Sendo assim, não seria um currículo estabelecido apenas por planos de aula, conteúdos e disciplinas, o foco é nas crianças e no professor. Entendi que, nas experiências narradas com minhas alunas da EJA, o currículo pensado para a EJA deveria ser vivido considerando as histórias de vida, que englobam o contexto familiar das alunas, assim as complexidades que envolvem o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa para a EJA poderiam ser mais visíveis.

Poder compreender melhor como vivemos o currículo no ensino remoto acabou me ajudando a pensar sobre essa mudança de espaços e possibilidades de viver o currículo na família e na escola, não como distintos, mas como partes que se juntam e se completam podendo colaborar para um (re)pensar nas histórias das minhas alunas da EJA e na minha história de professora com o processo de ensino e aprendizagem da língua em um contexto de pandemia, que nos fez viver o currículo misturado. Pensando nas experiências narradas na minha tese e nas discussões, compus o poema abaixo que me ajudou a entender o currículo misturado.

Currículo na escola e currículo na família: Lugares por onde passamos

Vivemos histórias que nos levaram a diversos lugares
 Lugares à princípio restrito a sala de aula
 Cadeiras, mesas, quadros, presenças
 Provas impressas, trabalhos individuais e coletivos.
 Rigor formal: planejamento para 200 dias letivos
 Tudo dentro da escola!
 São 19h! Fecha-se o portão da escola!
 EJA aqui dentro!
 Espaço da escola controlado!
 Quer entrar, bata o interfone!
 Reviravolta ...

COVID-19 rondando!
Espaços controlados por cores!
Não estamos acostumados com isso.
Preciso da escola! Onde estão as mesas arrumadinhas?
E o silêncio? É hora de concentração para leitura!
Quem está na sala?
Ligue a câmera, ligue o microfone!
Vamos participar!
Que conversa é essa? Quem está aí com você?
É aula de português!
História sobre lendas e mitos!
Essa eu sei! Histórias da nossa cidade velha!
Muitas Marias! E um sonho! Desenhar o nome!
Gostei da aula ontem!
Como assim, você é aluno?
Não, apenas ouvi a aula!
Estou no Google Meet!
Aguardo vocês!
Uma mãe e um bebê!
Amamentação!
Nossa! Que barulho é esse?
É o pessoal na cozinha, arrumando a janta!
Silêncio! Não vê que estou gravando!
Não se preocupe é assim mesmo!
Estamos em casa, com filhos, filhas, marido, mãe, tio ...
Gente assistindo TV, hora da novela!
FAMÍLIA!!!
Todos participando da escola.
Currículo fora da escola?
Não!!!!
Currículo misturado.

3.6 Pandemia e ensino: muitas interrupções de histórias

Durante a composição de sentidos das experiências narradas, muitas vezes percebi que havia, nas histórias narradas, o que Murphy (2004) denomina como histórias interrompidas. Meu entendimento da presença dessa temática, como mencionei, vem do ouvir e do narrar das experiências que eram atravessadas por questões diversas que envolviam a família, as práticas educativas, as condições de acesso à escola, entre outros.

A interrupção de histórias, nas experiências narradas ao longo da minha investigação narrativa, foi discutida a partir do meu entendimento a respeito desse conceito. Primeiro, afirmo que minha compreensão vem da leitura de Murphy (2004) e da aula da disciplina de Pesquisa Narrativa de 04 de julho de 2024, na qual o professor Shaun Murphy participou de forma *online*. Para Murphy (2024) as histórias interrompidas surgem da nossa compreensão da história original e a partir dessa compreensão escolhemos seguir na história original ou seguirmos a outra história. Pensando nas narrativas que estão na minha tese e no poema que compus nesta subseção, compreendo que eu e as alunas vivemos várias experiências de interrupção de histórias. Experiências que em alguns momentos optamos por seguir com a história original e outras que mudamos para outra história. Desta forma, entendo que a interrupção de histórias faz parte da nossa construção pessoal e social.

Como professora, vivi minhas interrupções de histórias ao ter que parar com o meu planejamento anual, proposto antes da pandemia. Isso ocorreu com a instituição de decretos que deliberaram a respeito do fechamento das escolas e a implantação do Regime de Estudo não Presencial (REANP) eu tive que repensar minha maneira de estar em sala de aula e continuar o processo de ensino e aprendizagem na EJA utilizando o Programa de Estudo Tutorado (PET). Assim, dentro do que era proposto pelo PET, eu vivi histórias de luta e tentativas de mudar a minha narrativa com aquele material que não foi pensado para a EJA. Uma das minhas tentativas foi a de construir um protagonismo nas aulas e uma busca por estar sempre próxima aos estudantes. Para isso, em alguns momentos eu vivo no espaço liminal que é conceituado e discutido por Murphy (2024) como sendo um espaço no qual nos encontramos quando temos dúvidas sobre qual caminho seguir, sobre o que fazer e como agir, é um espaço de transição. Foi bem assim que me senti em vários momentos em que fui organizar os vídeos, entrar nas aulas pelo *Google Meet* e preparar as atividades complementares, num espaço de não saber o que fazer ou de questionar o porquê eu tinha realizado tal ação. Para me ajudar a pensar mais nesse espaço liminal, apresento o que Oliveira (2017) aponta

Espaço liminal como uma espécie de zona fronteira que divide as diferentes histórias entrelaçadas que vivemos. A transposição entre um lado e outro dessas fronteiras pode vir acompanhada por uma forte instabilidade, que parece aumentar ainda mais a tensão e a vulnerabilidade vividas por quem se encontra nessa circunstância (Oliveira, 2017, p.52)

Entendi que a zona fronteira que dividia as diferentes histórias que eu, professora, e as alunas vivemos no ensino remoto não é algo binário (Oliveira, 2017), uma vez que estar nele traz possibilidades. Digo isso porque as experiências narradas foram diversas e elas poderiam ter sido vividas de outras maneiras. Nesse sentido, entendo que cada experiência vivida por mim e pelas alunas são tão complexas quanto às possibilidades que elas poderiam reverberar.

Eu vivi no espaço liminal em vários momentos: ao gravar as aulas, porque por vezes pensei que eu poderia explicar e orientar as alunas e os alunos pelo *Meet* ou *WhatsApp*, mas eu preferi gravar meus vídeos expositivos sobre os conteúdos e ficar perguntando se eles haviam entendido aqueles vídeos. Em outros momentos, na minha experiência de busca por ferramentas para gravar as aulas, eu me deparei com várias possibilidades de escolha, mas preferi o Loom. Ou ainda, mesmo com as aulas pelo *Google Meet*, eu pensava em gravar explicações e postar no *Google Classroom*. Assim, durante a minha prática no contexto remoto, eu vivi muitas vezes dentro desse espaço liminal. De acordo com Murphy (2024) as histórias interrompidas nos levam para esse espaço liminal. O autor conceitua interrupção de histórias como sendo:

Histórias interrompidas surgem da nossa compreensão da história original, colocada ao lado de uma nova história. No momento em que experienciamos a tensão entre essas duas histórias, podemos optar por continuar a vivê-las ou não dali em diante (Murphy, 2004, p. 85, tradução nossa)⁶.

A partir do que Murphy (2004) discute sobre histórias interrompidas, entendi que, por várias vezes, eu segui na mesma história e em outras eu mudei minha história. Em algumas situações, eu me aliei ao PET e em outras eu tentei mudar a maneira de trabalhar com o material. Sei que em muitos momentos eu fiz o que foi determinado, cumpri o PET, tal como foi proposto, anotei quem tinha feito para que pudesse contabilizar as presenças e carga horária, garantindo os dias letivos. Essas histórias de interrupção foram vividas diariamente durante as aulas remotas e eu as entendo como possibilidades de aprendizagem.

Assim, pensando nas minhas interrupções de histórias não posso deixar de repensar na minha ação de gravar mais de cem vídeos, reproduzindo um modelo de aula expositiva, igual

⁶ No original: “Interrupted stories arise from our understanding of the original story placed alongside the new story. In the tension we experience between the two we must attend or choose not to attend, but in that moment we attend never-the-less”.

ao presencial. Minha ação me diz que eu queria seguir com minha história original. Eu só percebi isso quando Maria afirmou que as aulas no *Google Meet* eram melhores do que as aulas do ensino presencial, porque eu abria espaço para os diálogos e para a comunicação e no presencial eu valorizo a gramática e a exposição. Para minha experiência, mesmo eu tentando me manter na história original de gravar e expor minhas aulas, entendi que a minha forma de conduzir as aulas pelo *Google Meet* rompeu com a história original e abriu outras possibilidades para vivermos outras histórias, e foi o que aconteceu, uma vez que as leituras tiveram um espaço maior do que as atividades de gramática. Poder ouvir e narrar a experiência de Maria me ensinou que ainda tenho muito o que aprender.

Entendi que essa interrupção de histórias e a decisão se seguir a história original ou seguir a outra história não se alia a uma questão de que a história original seja positiva ou negativa. Compreendo esse movimento como algo natural, que acontece no nosso percurso de vida, uma vez que estamos em constantes possibilidades de construir outras narrativas. Isso não quer dizer que uma é melhor ou pior, são experiências, histórias que decidimos continuar a vivê-las ou não, como afirma Murphy (2004).

Ao narrar a minha experiência: “Seguindo um modelo: por que não aceitei a sugestão?”, eu entendi que eu poderia ter interrompido a minha história de seguir sempre na mesma organização das aulas, afinal, a oportunidade de mudança foi dada pela minha aluna. Eu que sempre me mostrava insatisfeita com o Plano de Estudo Tutorado (PET) e tentava buscar outras formas de estar na sala de aula *online*, acabei por privilegiar mais uma vez o PET. Eu que queria construir uma aproximação na EJA, acabei por agir como a detentora da razão. Por vezes, me questioneei se a minha persistência em seguir na história original de ser a detentora do saber, em uma busca por controlar o espaço das aulas remotas e não dar espaço para as estudantes, não esconde uma professora que tem medo de ser questionada ou ainda dúvidas sobre a sua prática.

Compreendi, a partir do que Murphy (2004) discute sobre histórias interrompidas, que naquele momento de tensão entre seguir com a mesma forma de aplicar as atividades do ensino remoto ou mudar, pensando no que a aluna havia proposto, eu preferi interromper a possibilidade apresentada pela aluna e seguir na história original de primeiro resolver o PET e depois as atividades complementares. Eu não renunciei às minhas “certezas”. Pensando melhor e olhando para trás, eu posso ter perdido, naquele momento, a oportunidade de experimentar outras possibilidades ou, como afirma Murphy (2004), viver outra história com as atividades do momento do Ensino Remoto Emergencial.

Assim, na experiência “Seguindo um modelo: por que não aceitei a sugestão?”, entendi que minha aluna, ao questionar e propor algo diferente, que fugia ao estabelecido nas instruções

prescritas por mim, estava na verdade me convidando a desenhar um currículo diferente para nossas aulas *online*, principalmente para aquele Plano de Estudo Tutorado (PET) pronto. Era o momento de mudar uma história sagrada, de currículo moldado pelo PET e pelos combinados pedagógicos. Entendi que ela percebeu que aquele material poderia ser, de certa forma, ignorado, uma vez que entendia que responder o PET era uma forma de cumprir protocolos e garantir a aprovação no final do ano. Assim, ao finalizá-lo, poderíamos passar para nossas atividades complementares, e dessa forma buscar sermos protagonistas das nossas aprendizagens. Enfim, compreendi que poderia ser uma maneira de viver outras histórias, que não fossem aquelas sagradas, de preenchimento e entrega do PET, mas eu desprezei tal possibilidade.

Do mesmo modo que eu vivi minhas histórias interrompidas, as alunas da EJA também viveram suas interrupções de histórias. Ana, Regina, Lúcia e Maria não chegaram à EJA por acaso. Elas tiveram suas histórias interrompidas com a escola por diversos fatores. A maternidade é uma narrativa comum na vida delas. A história que elas vivem como mãe faz parte de uma história interrompida com a escola. Ao ter que decidir entre ir à escola e cuidar das crianças, elas decidem sair da história original de estudar para viver uma nova experiência, a de mães que cuidam dos filhos e lhes dão proteção, porque eles dependiam delas. Ao continuar a viver a história materna, Regina e Ana não estão escolhendo a melhor ou pior história para se viver, são apenas escolhas, naquele momento elas optaram por não permanecer na história original e vão viver e escrever outras experiências no contexto da maternidade.

Em alguns momentos, a escolha entre permanecer na história original ou mudar não dependia apenas das alunas. Maria, por exemplo, viveu as histórias de abandono da escola, porque os pais mudavam muito e ela não conseguia dar continuidade aos estudos. Ela conta que quando ela saía de uma cidade e ia para outra, muitas vezes ela perdia semanas de aula ou até meses, quando retornava aos estudos ela já tinha perdido muitas explicações e isso a prejudicava bastante. Já Lúcia decide interromper a sua história de abandono escolar ao iniciar a pandemia. Ela entende que precisava viver uma outra experiência, que para ela seria a de “dar um novo rumo para sua vida”. Essa nova história é finalizada quando ela conclui o Ensino Médio.

A interrupção de histórias narradas pelas alunas antes da pandemia faz parte do que as constituem alunas da Educação de jovens e Adultos. Durante a pandemia, elas também viveram experiências de histórias interrompidas. As nossas aulas pelo *Google Meet*, programadas com atividades gramaticais, produção e leituras pré-determinadas foram diversas vezes interrompidas para contarmos como estávamos nos sentindo diante de tantas dúvidas e incertezas que o momento pandêmico trazia ou ainda apresentava. Outra interrupção que

vivemos é que muitas vezes eu levava outros textos e vídeos como o vídeo “Vida Maria”, para que pudéssemos ampliar nossas discussões e entendimentos sobre assuntos diversos. Esse vídeo foi lembrado por Ana e Maria como um texto significativo para elas. Entendi que, ao ampliar as discussões no *Google Meet*, eu possibilitei uma outra história que ia além da história original com o PET. Talvez essa postura minha mais aberta a outras maneiras de estar em sala de aula, entendendo que a aula de português pode ir além de atividades pré-determinadas, fez com que, ao voltar ao presencial, Maria tivesse estranhado as aulas, ela sentia falta da “Comunicação”. Ao final eu acabei interrompendo a história que Maria estava construindo como aluna nas aulas de Língua Portuguesa, as aulas com compartilhamentos e leituras.

No poema “A voz de Lúcia”, a aluna permaneceu na sua história original de ficar travada e muda durante as aulas pelo *Google Meet*, por um ano. Durante esse período ela não conseguiu participar como ela gostaria. A interação e as conversas que ele ouvia entre as outras estudantes não contaram com a participação dela, embora ela pudesse digitar ou usar outro recurso, não foi assim que agimos. Quando digo agimos, entendo que eu colaborei para que ela permanecesse naquela história, mesmo sabendo que eu poderia ter feito alguma coisa para mudar. Somente quando retornamos para o presencial Lúcia pôde interromper a sua história de ficar muda durante as aulas.

A interrupção de histórias que vivemos passou também pelos espaços onde as aulas aconteceram. Antes das aulas remotas iniciarem, o nosso espaço privado era destinado à nossa vida privada, com filho e filhas, irmãos e irmãs, pais, avós, tios e tias e outros que frequentavam nossas casas. Com a pandemia, interrompemos nossas histórias de ir à escola (espaço para a educação formal) e voltar para casa (espaço da nossa vida privada), porque agora o espaço era um só, porque o nosso espaço privado da casa deu lugar para o Ensino Remoto Emergencial. As aulas pelo *Meet* agora dividem o espaço da novela, do jantar, do almoço, das broncas e conversas familiares.

Na rotina das aulas remotas, muitas experiências me marcaram, mas a possibilidade de ter outras pessoas que não eram estudantes assistindo minhas aulas não era algo que tivesse pensado a princípio. Contudo, à medida que fui narrando a experiência de ser professora no contexto pandêmico, eu entendi a dimensão de ter sido professora naquele momento. Quando eu compus o poema “Vozes”, compreendi que ocorreu uma interrupção de história, porque as histórias secretas, sagradas e de fachada que eu vivia com meus alunos e alunas no presencial não eram mais possíveis de serem vividas da mesma forma, eu não podia fechar as portas da sala e fazer combinados só nossos, uma vez que havia ali pessoas que não eram estudantes e estavam assistindo nossas aulas. Estávamos em contexto que envolvia o espaço dos familiares

e de amigos que frequentavam nossas casas. A composição do poema “vozes” foi possível depois que eu narrei três experiências nas quais eu fui surpreendida por comentários sobre a minha aula: a primeira quando fui levar meu computador para arrumar, a segunda durante a participação de uma mãe na aula e a terceira após uma mãe, dentro de uma loja, elogiar minha postura de professora. Foi a partir dessas experiências que entendi que havia ali uma interrupção de histórias.

A fim de discutir mais como eu entendi as histórias sagradas, secretas e hollywoodianas ou de fachada que são abordadas por Clandinin e Connelly (1995), ao discutirem sobre a paisagem do conhecimento prático pessoal e profissional dos professores, apresento uma discussão do meu entendimento a partir do que abordam os autores.

Entendo que as histórias sagradas são aquelas que não podem ser tocadas, são imaculadas, são como verdades inquestionáveis vividas no contexto escolar, quase que como uma regra, não podem sofrer mudanças, visto que, no estado em que se constituem, há um desejo de deixá-las sempre em um pedestal. Quando penso nas histórias sagradas, imagino os contextos educacionais permeados por um saber que pertence apenas àquele lugar, como se fosse proibido destituí-lo do seu local de adoração e admiração.

A escola com muros, os alunos enfileirados, a lousa, os cadernos, lápis, caneta, livro e olhares fixos na lousa ou no professor. Nada de celular nas mãos e nem distrações extras: músicas, conversas paralelas, brincadeiras, nada disso é permitido, afinal a sala de aula é sagrada e não deve ser violada com essas distrações. Quando penso nas histórias secretas, imagino aquelas que vivemos quando as portas das salas estão fechadas. Conversas e combinados que acontecem entre alunos/as e alunos/as e entre professores/as e alunos/as. Histórias vividas que ficam dentro das salas de aula e que podem despertar a curiosidade de muitos e o desejo de saber o que está acontecendo ali naquele espaço, tais como: Estão falando sobre qual assunto? Por que estão tão calados? Ou, por que estão conversando tanto, ou rindo de quê? Ou ainda, que segredos os muros das escolas estão guardando? As histórias de fachada, hollywoodianas, me fazem lembrar um “faz de conta”, uma ficção, histórias inventadas.

Ao voltar às histórias interrompidas no ensino remoto, questiono-me sobre como essas histórias foram sendo vividas. Porque agora temos outras pessoas participando das aulas. Afinal, a sala de aula não era mais aquela quadradinha de carteiras enfileiradas e composta por alunos, alunas e professora. Do outro lado da tela do celular e/ou do computador, havia outras pessoas e um lugar que não era a sala de aula convencional, talvez a sala de TV, talvez a cozinha, talvez a área, talvez o quarto, talvez o banheiro, talvez o espaço de trabalho (empresa) ou qualquer outro. Portanto, quem estaria ali, junto com esses estudantes no momento da aula?

Nas minhas narrativas e das alunas entendi que sempre havia alguém ali durante as aulas pelo *Meet*, alguns ficavam em silêncio e outros se manifestavam. Entendi que, independente de ser na minha casa ou na delas, aquele contexto das aulas interrompia a nossa história original de aulas dentro do espaço da escola. Por algum tempo me questionei se haveria espaço para as histórias sagradas, secretas ou de fachada. Entendi que haveria sim possibilidades.

A resposta afirmativa que dei para minha pergunta foi porque entendi que, mesmo com a possibilidade de vivermos outras histórias, pensando na liberdade de espaços que o *Google Meet* proporcionava, rompendo com a história original de sala de aula convencional com mesas e cadeiras enfileiradas, percebi que as histórias sagradas ainda tinham o seu lugar garantido, como as avaliações, o cumprimento de um PET e o controle da plataforma *Google Classroom*.

Ao rememorar as experiências que me fizeram compor o poema “Vozes” penso que, a partir do momento que entendi que eu estava exposta durante as aulas, tive medo de toda aquela exposição. Entendo que, pela dinâmica do ambiente virtual, compartilhado por/com outras pessoas, eu não tenha me sentido livre para viver a minhas histórias de prática (Clandinin; Connelly, 1995), afinal não tinha como fechar as portas da sala de aula. Por isso, em alguns momentos acredito que eu até tenha me policiado mais em relação ao que falei para meus alunos e alunas, parecia que eu estava vivendo minhas próprias histórias de fachada, porque sinto que explicava a matéria, expunha o conteúdo do dia, mas parecia tão formal e artificial às vezes. Ou talvez eu mesma estivesse reforçando as histórias sagradas.

Quando trazia textos mais polêmicos, ou quando problematizamos questões políticas, acho que tive medo de expressar o que pensava. Eu preferia ouvir as alunas e alunos, porque nunca sabia quem estava do outro lado da tela, e talvez eu tenha fantasiado uma história hollywoodiana, tentando protagonizar e romantizar um ensino que teve seus entraves e dificuldades. Talvez eu quisesse e sonhasse algo impossível para o momento. Contudo, eu vivi, com meus alunos e alunas da EJA, histórias de ensinar e aprender que foram nossas, e de todos e todas que estavam juntos e juntas nos diversos contextos de ensino e aprendizagem do momento da pandemia de covid-19. Entendo que vivemos momentos distintos, em situações variadas, nas quais permeiam as histórias sagradas, secretas e hollywoodianas.

Compreendi que as histórias interrompidas que vivemos e narramos fizeram parte do nosso processo de ensino e aprendizagem. Contudo, entendi que elas foram além disso, pois me possibilitaram um entendimento de que foi a partir das conversas e das aprendizagens que extrapolaram o PET, que consegui perceber e entender: o meu ser professora na EJA na pandemia e como alunas foram alunas nesse contexto. Ouvir as experiências das histórias interrompidas, vividas pelas minhas alunas, me ajudou a entender as minhas histórias

interrompidas e me mostrou possibilidades de mudar minha prática. Maria, Ana, Lúcia, Regina e eu, a professora. Assim, pensando nas nossas histórias interrompidas, compus o poema a seguir.

Nossas histórias interrompidas

Professora organiza, busca, planeja, confere, conta dias, distribui datas.

Tudo perfeito!

Pare tudo!

Minha história interrompida!

O PET chegou!

Seguir ou não seguir, eis a questão!

Eu preciso seguir! É regra!

Calendário escolar interrompido pela COVID-19!

Tudo online!

Passam-se meses!

Agora é semipresencial!

Nossas vidas interrompidas pelas cores!

Quando e quem pode voltar ao presencial!

No online posso terminar meus estudos!

Minha grande chance!

Já parei tantas vezes!

Mudanças familiares!

Olha meu histórico escolar!

Eu era novinha quando parei!

Meus filhos nasceram, não posso ir à escola!

Vou parar! Não me adaptei ao sistema de bancas!

Uma doença no meio do caminho!

Parei mais uma vez!

A cura, a volta!

Sala de aula presencial!

Espere! Mudança de planos!

Sala de aula *online*!

Difícil, mas conseguimos!

Quero mudar meu caminho!

Formar!
Aprender mais a Língua Portuguesa!
Momentos difíceis!
Parei!
Volta Lúcia! Voltei à escola!
Dei um rumo para minha vida!
Entre uma história e outra,
Vidas interrompidas!
Caminhos possíveis!
Outras histórias.
Vozes possibilitadas pela pandemia!

3.7 Voltando a minha experiência docente: revendo a minha história

Início esta seção, na qual discuto a minha experiência docente, olhando a narrativa da experiência de Lúcia.

Lúcia na aula do *Google Meet*: uma participante caladinha

Eu não sou de muita conversa, mas sou muito observadora. Coloco meu sorriso no cantinho da boca, mas não se engane, ele diz muita coisa.

Eu queria muito participar das aulas *online*, pelo *Meet*, e eu participava, contudo, meu computador estava com problemas. Toda vez que eu entrava a professora perguntava se eu não queria participar, eu ficava até sem jeito, mas o microfone não funcionava. Minhas colegas até ajudavam, reforçando e afirmando que eu estava com problemas com o som. Às vezes era confuso, porque eu queria falar, porém não saía nada. Eu ria, mas naquele momento era constrangedor, eu estava lá, mas muda.

E durante as aulas pelo *Meet*, minha casa ficava muito tranquila, porque já havíamos jantado e as pessoas estavam assistindo TV. Eu tinha o silêncio que eu precisava para me concentrar, estudar e participar. Como eu não conseguia ler os textos que a professora pedia, no momento da aula, pelo *Google Meet*, por vezes, quando se tratava de atividades como pesquisas ou até mesmo responder atividades de interpretação de texto, eu enviava para ela pelo *WhatsApp* antes da aula. Desta forma, a professora poderia ver minha tarefa realizada e ler o que eu havia escrito. Eu entendo que era uma maneira de participar da aula.

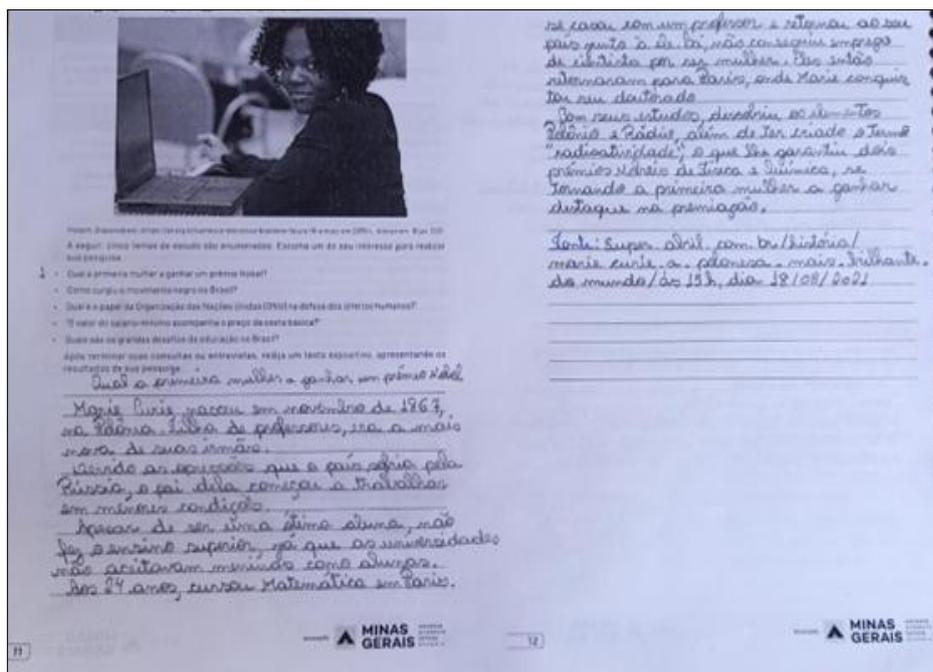
Quando eu entendi que Lúcia teve problemas com o computador eu fui buscar na minha galeria de fotos alguma imagem das atividades desenvolvidas no período remoto, para recordar como era a aluna Lúcia naquele tempo e relembrar as atividades que fizemos juntas. Acredito que eu queria recordar a dedicação e organização dela, uma vez que ela afirma que me enviava as atividades pelo *WhatsApp*, antes das aulas pelo *Google Meet*. Confesso que eu não me recordava muito bem disso, então fui até as minhas imagens salvas no *Google Drive* e encontrei uma das tarefas do Plano Tutorado enviada por Lúcia no período pandêmico.

A atividade que encontrei propunha que o aluno ou aluna escolhesse, dentre cinco temas propostos que eram: Qual a primeira mulher a ganhar um prêmio Nobel? Como surgiu o movimento negro no Brasil? Qual o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) na defesa dos direitos humanos? O valor do salário-mínimo acompanha o preço da cesta básica? Quais são os grandes desafios da educação no Brasil? um para realizar uma pesquisa e em seguida elaborar um texto expositivo com os dados coletados sobre o tema pesquisado.

Quando recorri às memórias daquele período de pandemia, juntando-as com as poucas fotografias que ainda estavam salvas no meu celular, observei que o texto de Lúcia estava lá. Ela havia escrito a respeito da primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel. A fotografia retirada da página 12 do primeiro PET do nono ano do Ensino fundamental II (EF-II) Anos Finais, continha os temas propostos e a imagem de uma mulher preta, de cabelos encaracolados sentada à mesa, diante de um computador.

Lúcia havia escrito o seu texto na temática “Qual foi a primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel?”. Olhando o texto de Lúcia bem redigido, com uma letra impecável e com referência à fonte de onde ela tinha extraído as informações contidas ali, naquela página de PET, fiquei encantada com o capricho e a dedicação. O cuidado e o capricho revelam, para mim, que a escola não era um fardo, tampouco um sacrifício, mas um sonho e uma chance de buscar o seu prêmio, assim como Marie Curie. Lúcia precisava e merecia ser reconhecida pelo seu esforço e pela sua perseverança em retornar a uma escola depois de anos de interrupção de sua vida como estudante. A seguir, apresento a imagem do PET respondido por Lúcia (Figura 14).

Figura 14 - O texto de Lúcia



Fonte: Foto do PET de Lúcia, de 2021. Imagem do *WhatsApp* salva no *Google Drive* da pesquisadora.

Continuei a ler e reler a narrativa de Lúcia e algumas dúvidas vieram à minha mente. Comecei a fazer deduções, suposições e a imaginar o porquê da atitude de Lúcia. Pensei nas diversas ações que limitaram a participação dela. Primeiro, uma barreira imposta pela falta de acesso ao microfone do *Google Meet*; segundo a minha própria atitude como professora; terceiro, a ação de Lúcia de não questionar minha prática. Quanto à minha atitude, a priori, senti-me culpada por duas razões: não ter oportunizado a possibilidade de Lúcia utilizar outras formas para interagir durante as aulas no Ensino Remoto Emergencial e por tentar reproduzir uma prática do ensino presencial no remoto, o que pode ter levado Lúcia a também reproduzir uma ação de aluna do ensino presencial. Voltei a conversar com Lúcia sobre as aulas remotas no *Google Meet* e ela foi me contando mais sobre como ela se sentiu naquele momento.

A Voz de Lúcia

Eu queria participar

Pensei em digitar o que pensava

Mas o tempo do dedo é lento, diante do tempo da palavra falada.

Raiva, frustração...

Todo mundo falando!

Conversa boa!

Assunto interessante!

Quero falar, manifestar!
 Oh! Dava raiva!
 Mas cadê o tempo?
 Ninguém espera.
 Não dava tempo!
 Eu fiquei muda.
 Muda, sem som do Meet.
 Conversando, uma lembrança!
 De quando eu era casada.
 Avaliações e julgamentos:
 Lúcia de antes e de agora!
 Somos duas Lúcias!
 Casada calada!
 Separada sorridente e falante!
 Dizem que agora estou leve.
 Durante as aulas no Google Meet
 Fiquei travada, calada, queria falar, mas não falei!
 Entre um dito e um não dito.

Fonte: Poema composto pela autora da tese a partir da conversa presencial com Lúcia no dia 16/05/2023.

Eu permiti que Lúcia se sentisse impotente durante as aulas. Eu poderia ter proposto outras maneiras de interagirmos e ficarmos conectadas durante as aulas. Lúcia parecia estar paralisada diante da impossibilidade de falar usando o microfone do computador. Todavia, para mim, professora, a fala dela já estava registrada no texto que ela produziu, entendi que o que faltou foi a voz, que, naquele momento da aula, eu desprezei. Além disso, não oportuneizei outras maneiras para interagirmos no contexto remoto. Talvez a minha concepção de presença também tenha sido equivocada, porque eu caracterizei Lúcia como quietinha. Percebi, na experiência de Lúcia, que a minha prática passou pela minha percepção de que para estar presente deveria se manifestar com a voz (alta), tinha que fazer barulho.

Para compreender um pouco melhor a presença no ambiente *online*, preciso discutir e voltar a algumas concepções que podem me ajudar a pensar como aprendo e ensino enquanto professora de Língua Portuguesa. Menezes (2014) discute a respeito da presença social, que me ajudou a compreender como eu e as participantes de pesquisa vivemos o espaço do Ensino Remoto Emergencial. A autora entende a presença social “como uma percepção de sua própria

presença e da presença dos outros em uma interação virtual e a disponibilidade em desenvolver um relacionamento interpessoal tendo em vista uma aprendizagem colaborativa” (p. 37). A partir do que Menezes (2014) apresenta, entendi que talvez a minha forma de compreender a minha presença social e das minhas alunas pode ter sido limitante no que se refere ao propósito de uma aprendizagem colaborativa. Eu senti isso na narrativa de Lúcia e de Regina.

Por outro lado, o meu estar presente no ambiente *online*, a minha prática profissional e a maneira como o Ensino Remoto Emergencial foi estabelecido pelo Estado de Minas Gerais, podem ter contribuído para uma visão equivocada sobre presença social (Menezes, 2014) dos estudantes. A forma como entendi a interação virtual no Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou pelo preenchimento de protocolos a serem entregues para garantir a presença. Talvez, naquele momento, eu pensasse em uma presença documentada e não na perspectiva discutida por Menezes (2014) de que a presença social depende também da presença docente. Eu estava à frente da sala de aula remota, eu tinha o papel de ajudar os estudantes durante as participações nas aulas de Língua Portuguesa, mas será que eu possibilitava relacionamentos interpessoais? Como era a concepção que eu tinha a respeito da presença das minhas alunas? A experiência de como estive inserida no ensino remoto me fez questionar ainda a minha prática, que no meu entendimento deveria ser para promover uma aprendizagem significativa. Voltando à narrativa da experiência de Lúcia, tenho dúvidas se isso aconteceu. Assim, entendi que preciso repensar algumas práticas de leitura e como entendi a participação das alunas da EJA.

Compreendi que a voz de Lúcia pode ter sido menos potente que a das outras alunas, porque eu possibilitei que isso ocorresse. Agindo assim, eu dei destaque para a voz, para o texto escrito - entregue como tarefa – e para as atividades finalizadas (como se elas fossem uma obrigação e não como constituintes de um processo de leitura e escrita que podem possibilitar aprendizagens). Eu agi como uma professora dentro de uma sala de aula presencial, talvez a única forma de ser professora que consegui desenvolver durante as aulas do Ensino Remoto Emergencial. Dessa forma, compreendi que eu também posso ter levado meus alunos e alunas a terem uma postura igual, de reproduzir aulas presenciais. Santos, Santos e Santos (2021) apontam em seu estudo que “os modelos didáticos, formas de abordagem da Língua Portuguesa utilizados pelos/as professores/as durante o ensino remoto em aulas não presenciais, assemelham-se aos modelos didáticos adotados nas aulas presenciais (p. 113)”. Eu posso, de alguma forma, ter sido levada pelo formato fechado do PET e pela urgência em finalizar o material, para suprir a carga horária curricular imposta pelo decreto, a uma tentativa de adequar às práticas das aulas presenciais dentro das aulas remotas.

Entendi que parte dessa atitude de transpor para o universo das aulas remotas o modelo das aulas presenciais é oriundo da minha falta de entendimento do que de fato foi o Ensino Remoto Emergencial e de como é organizar um estudo que seja mediado pela distância física entre os participantes. Antes da pandemia, eu tinha tido a experiência com a Educação à distância, ao ser professora tutora de um curso de pós-graduação. Porém, compreendo que a tutoria *online* possibilitou um conhecimento e um entendimento diferente do que vivi como professora do contexto de ensino durante a pandemia. Eu nunca tinha tido a experiência com a organização do material, das aulas e a gravação de vídeos. Tudo era muito novo para mim, inclusive o uso do *Google Meet* e suas funções.

No momento da pandemia, o estado disponibilizou um curso para que todos os professores e professoras da rede estadual de ensino aprendessem a utilizar as ferramentas do *Google Classroom*, mas tudo muito rápido. Dessa forma, entendi que, por falta de práticas que envolvem o uso das tecnologias digitais e o não explorar de outras possibilidades no ensino presencial, isso fez com que eu tentasse reproduzir o ensino presencial dentro do remoto, uma transposição de espaços com práticas parecidas ou até idênticas. Essa prática pode ter se constituído em uma barreira entre mim e meus alunos e alunas da EJA.

Além desse primeiro entendimento da minha experiência a partir do que Lúcia me contou, não posso deixar de refletir também como é a minha concepção de quem achava que as minhas aulas do ensino remoto eram piores do que as do ensino presencial. Maria me conta que não era bem assim e me faz repensar como eu sou uma professora que age de maneira tradicional e controladora no ensino presencial.

Outra questão que repensei sobre minhas experiências em sala de aula remota me leva a um questionamento do porquê eu não atuei diferente. Quando digo de outra maneira eu me refiro a minha postura de querer todo o protagonismo das aulas para mim. Compreendi que eu queria todas as luzes voltadas para o que eu fazia, eu tinha que ser a atração principal. Eu poderia ter mudado, ter interrompido a minha história em relação a maneira como eu conduzia as minhas aulas, eu tive oportunidades, mas eu preferi gravar as centenas de aulas no Loom, em vez de pedir para que as alunas exercessem seus protagonismos de estudantes. Eu não consegui pensar em outra coisa que não fosse a gravação das aulas com as explicações de cada semana do PET. Entendi que, naquele momento de querer gravar as minhas aulas para passar os conteúdos, eu estava assumindo uma postura de professora conteudista, diferente do que Freire (1996) propõe: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). No instante em que privilegiei as gravações expositivas das aulas, eu desconsiderei a prática da liberdade posta por Freire (2019), não me coloquei

naquele momento como uma professora que buscava o diálogo com minhas alunas e alunos. Rios (2001, p. 27) afirma que “a aula não é algo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos”. A minha postura não foi de trabalho conjunto, nem de protagonismos dos alunos e alunas, foi uma ação individual e egoísta. Não perguntei, não propus algo que fosse construído no fazer, mas na imposição dos vídeos gravados por mim.

Compreendi, olhando as experiências narradas por mim e pelas alunas, que eu construí uma prática no ensino remoto baseada nas minhas aulas do ensino presencial. O meu processo de ensino e aprendizagem foi moldado por minhas experiências antes da pandemia da COVID-19, durante e pós-pandemia. No meu entendimento, a minha prática faz parte do meu conhecimento prático. Para discutir tal conhecimento e como eu o entendo, dentro do processo de ensino e aprendizagem, parto dos pressupostos apontados por Elbaz (1983). Para a autora, o conhecimento prático não é apenas conteúdo, nem apenas conhecimento voltado para uma estrutura técnica, é um conhecimento que envolve a habilidade teórica e experiencial. Um conhecimento que é corporificado e baseado na narrativa da experiência. Para tratar da construção desse conceito na perspectiva de Elbaz (1983), apresento parte do que a autora traz sobre a construção desse conhecimento.

A concepção de conhecimento prático com a qual trabalhei no estudo não era uma noção abstrata e teórica, nem surgiu do nada. Como pesquisadora e profissional de currículo, observei o trabalho dos professores, e essa observação foi assimilada à minha própria experiência de ensino (Elbaz, 1983 p. 13, tradução nossa⁷).

Pensando no conceito e na concepção de conhecimento prático de acordo com Elbaz (1983), compreendo que a construção do meu conhecimento prático vem do meu currículo acadêmico, do entendimento que tenho de mim mesma como estudante, professora e pesquisadora narrativa, da minha formação e das minhas experiências como professora no contexto de EJA e fora deste contexto. A partir dessa compreensão, entendo que a maneira como fui moldando minha prática durante as aulas do ensino remoto veio do conjunto dessas aprendizagens em diferentes contextos e espaços.

Ao ser professora da EJA no contexto do ensino remoto, eu aprendi que para construir a minha prática em situação de ensino emergencial eu tive que perceber que parte do que acontecia, naquele contexto, não dependia apenas de mim. Eu não podia controlar quem entrava

⁷ No original: The conception of practical knowledge with which I worked in the study was not an abstract, theoretical notion, nor did it arise in a vacuum. As a researcher and a curriculum worker I had observed the work of teachers and this observation had been assimilated into my own experience of instruction.

ou saía das tantas salas de aula que estavam presentes no momento das aulas. Salas diferentes e até incomuns. Eu fui aprendendo que os espaços compartilhados não eram limitantes e nem limitados, as alunas estavam dentro de seus lares, assim como eu também estava no meu.

Nossos espaços privados nos proporcionaram trocas que muitas vezes nos surpreendiam, não tinha como controlar. A prática que desenvolvi, a partir das aulas, iniciou-se com textos, atividades de interpretação, estudos gramaticais, aplicações sintáticas e atividades ortográficas. Materiais contidos no PET e nos vídeos que eu gravava no *Loom*. Todavia, minha prática não se limitou apenas a conteúdos de Língua Portuguesa, fomos além e construímos aprendizagens pessoais, conhecemos mais sobre quem éramos para além do Ensino Remoto Emergencial. Aprendi que preciso olhar para as estudantes e enxergar mais do que alunas da EJA, elas têm uma história de vida que faz parte do currículo que as fizeram estar na EJA.

Compreendi também, ao viver as experiências que narrei, que eu me sentia responsável por tudo que acontecia no ambiente *online*. Eu queria dar conta de resolver todos os impasses que aconteciam, eu tinha que estar sempre atenta a tudo, sentia a necessidade de dar atenção para as alunas a todo momento, seja durante o horário das aulas ou fora do horário de aula.

Na narrativa “O ensino remoto e seus problemas: tentando acessar o *Google Formulário*”, já era tarde da noite quando recebi a mensagem da aluna falando do problema de acesso ao *Google Forms*, eu me senti responsável pela falta de acesso, eu fiz de tudo para que o problema fosse resolvido. Hoje, entendo que não é possível essa completude e que, ao me dedicar em ajudá-las como eu podia, eu acabei por transferir, para mim, responsabilidades que iam além daquilo que dependia da minha atuação como professora.

A minha prática também foi marcada pelo meu aprendizado com as tecnologias digitais. Eu aprendi com o uso dos aplicativos disponibilizados dentro do *Google Classroom* e fora dele, entendi que o uso deles pode trazer possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas aprendizagens foi durante as aulas ao utilizar o *Google Meet*. Naquele momento eu construí aprendizagens profissionais que iam desde o operar a parte técnica da ferramenta: ligar, acessar, liberar entradas, compartilhar telas, até a possibilidade de organizar apresentações com as alunas o que auxiliava a construção de conhecimento mútuo. O uso do aplicativo de gravação das aulas também foi outro aprendizado que construí ao longo do ensino remoto. Assim que eu comecei a explorar aplicativos digitais, eu descobri ferramentas que me ajudaram no desenvolvimento da minha prática no contexto pandêmico. Compreendi que a mudança de contexto de ensino presencial para o ensino remoto trouxe possibilidades de

ampliar o processo de ensino e aprendizagem e também me ajudou a pensar em outras possibilidades para o uso das ferramentas digitais.

Ao pensar na minha prática, ao utilizar o PET no processo de ensino e aprendizagem, entendi que o material pode ter limitado parcialmente as aulas, mas isso não me impediu de viver e construir junto com as alunas da EJA nosso próprio espaço escolar. Digo isso porque compreendi que fomos além dele, uma vez que, durante as aulas, compartilhamos experiências únicas que não estavam descritas no PET, conseguimos individualizar e particularizar nossa experiência mesmo com o material imposto pelo Estado, um material que foi produzido sem levar em consideração as particularidades da modalidade da EJA.

Entendi que, em vários momentos, narramos nossas próprias histórias e fomos além das leituras propostas pelo PET. Isso aconteceu quando narramos nossas experiências pessoais da cidade antiga, quando buscamos em outras leituras fontes de conhecimento, quando quem não faz parte da sala de aula convencional participa das aulas, quando a leitura é interrompida por quem está no espaço privado da casa de cada uma de nós. Todavia, entendi que minha prática pode ter provocado um excesso de trabalho para minhas alunas, eu com minha vontade de dar conteúdos, numa atitude conteudista e de me fazer presente, posso ter limitado as estudantes, porque por vezes não soube perguntar e ouvi-las.

As narrativas que eu trouxe ao longo da minha tese, que me fizeram pensar a minha prática e na maneira como ela foi construída durante o ensino remoto, me conduzem também a uma conexão com o meu conhecimento prático-pessoal como proposto por Clandinin e Connelly (1995). Esses autores compreendem o conhecimento prático-pessoal como:

É um tipo de conhecimento que surgiu de circunstâncias, práticas e experiências que, por si só, tiveram conteúdo afetivo para a pessoa em questão. Portanto, a prática faz parte do que entendemos por conhecimento prático pessoal. De fato, a prática, amplamente concebida para incluir atos intelectuais e autoexploração, é tudo o que temos para prosseguir. Quando vemos a prática, vemos o conhecimento prático pessoal em ação (Clandinin; Connelly, 1995, p. 7, tradução nossa⁸).

Partindo desse entendimento, compreendi que as experiências que narrei a respeito da minha prática de professora na EJA, no momento remoto, foram construídas nas minhas

⁸ No original: “It is a kind of knowledge that has arisen from circumstances, practices, and undergoings that themselves had affective content for the person in question. Therefore, practice is part of what we mean by personal practical knowledge. Indeed, practice, broadly conceived to include intellectual acts and self-exploration, is all we have to go on. When we see practice, we see personal practical knowledge at work”.

vivências anteriores a pandemia da COVID-19 e na relação pessoal e educacional que foi sendo estabelecida com as alunas da EJA durante as aulas remotas.

A maneira como agi e me senti responsável pelo processo de ensino e aprendizagem das estudantes revela para mim o meu percurso pessoal de como me sinto responsável pela minha prática dentro do contexto educacional, mesmo quando o desenvolvimento dessa prática não depende apenas de mim. Compreendi, assim, conforme posto por Clandinin e Connelly (1995), que a construção do meu conhecimento prático-pessoal está conectada com a minha prática.

Como posto pelos autores, entendi que eu desenvolvi a minha prática num misto que é permeado pelos conhecimentos que estão ligados à minha construção pessoal (a maneira como interajo com as estudantes da EJA, minha preocupação pessoal em tentar ajudá-las sempre) e pelos conhecimentos voltados para a formação acadêmica (que são aqueles relativos aos conhecimentos técnicos a respeito do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa). Clandinin e Connelly (1995) discutem esses conhecimentos a partir da metáfora que apresenta o conhecimento prático como paisagens profissionais. Para eles “essas paisagens profissionais seriam todos os locais onde a prática e os eventos que envolvem o professor estão presentes e acabam por influenciar sua prática docente e o conhecimento prático do educador”. (Colmanetti, 2016, p. 66). Pensando nessa perspectiva, entendi que as paisagens construídas durante o Ensino Remoto Emergencial me permitem compreender que a minha prática alcançou espaços que ultrapassaram a sala de aula convencional, muitas vezes eu vivi histórias que me fizeram repensar a maneira como foi estar dentro da casa de cada uma das alunas da EJA, participantes da pesquisa, as relações familiares e suas relações com a escola.

Pensando em todas as minhas experiências de ensino e aprendizagem com as alunas, volto ao início da minha tese quando eu escrevi meu primeiro poema “Sou EJA”, que me ajudou a compor meu *puzzle* de pesquisa. No penúltimo verso, apresentei uma indagação: “Como ensino e aprendo enquanto professora de Língua Portuguesa?” Pensando nesse verso e em todas as experiências que narrei e discuti ao longa da minha tese e que me ajudaram a entender a minha prática no contexto remoto, compus o poema a seguir

Senti muita culpa!

Não sei por que, mas senti!

Entendi! Não é culpa!

É minha concepção de ser professora!

Talvez eu precisasse ouvir!

Aprender e entender, às vezes depende só de mim!

Primeiro aprendizado.
Minhas práticas!
Esse pronome me soa tão forte!
Apoderei-me do ser professora da EJA!
Eu busquei, tentei, fiz o que eu podia!
Entendi que é possível construir uma história com a EJA!
Aprendi com a minha prática!
Eu consegui sim, ser professora durante a pandemia!
Talvez não aquela que eu imaginava!
Eu quis ser professora Show!
O PET não era meu, mas o espaço da aula era nosso!
Procurei construir uma prática na comunicação!
Leitura, escuta, conversas, histórias contadas e narradas.
Algumas vezes eu conseguia, outras não!
Histórias sagradas, secretas e de fachada!
Tem que participar!
Atividades respondidas!
Professora e alunas da EJA.
Eu na minha casa!
Gravando as aulas, acessando o Google Meet
Aprendendo a ser professora no contexto remoto!
Descobrir formas de me fazer presente!
Limitei e fui limitada!
Construí minhas histórias de professora de Língua Portuguesa na pandemia.
Ensinei e aprendi!
Eu busquei a minha prática!

CAMINHOS E POSSIBILIDADES: ME (RE)CONSTRUÍDO E ME DESCONSTRUÍDO NAS DERRADEIRAS LINHAS DA MINHA TESE

No instante em que comecei minha pesquisa narrativa, eu fui compreendendo que vivia as minhas experiências narrativamente, porque a investigação narrativa já começava a ser parte da minha vida em todos os sentidos. Quando estava em casa, mesmo que arrumando os materiais dos filhos para um novo dia escolar, ou limpando a casa, organizando, preparando o alimento, ou ainda mesmo que deitada na cama de forma despretensiosa descansando, eu em vários momentos, continuava a pensar na pesquisa narrativa e em como eu estava vivendo meu momento de pesquisadora. Foi durante um tempo desses que me vi imaginando e compondo sentidos do que é ser uma pesquisadora narrativa. Eu já tinha escrito várias linhas da minha tese sobre essa discussão teórica-metodológica, mas eu precisava de mais... Entendo que estou chegando ao fim da minha investigação, digo fim não no sentido de colocar um ponto final e dizer “Aqui não cabe mais nada”, mas um fim que é necessário para o meu momento de pesquisadora e, pensando assim, como pesquisadora narrativa, compus o poema a seguir:

Minha construção de pesquisadora narrativa na experiência da escrita da tese

Pensei várias vezes nos meus não saberes!

Não saberes que eram permeados de dúvidas:

Do que é ser pesquisadora narrativa;

De como pensar um ensino diferente para EJA;

De como entendo: “pesquisa narrativa é pesquisa com gente dentro”

Olhei para trás e percebi que eram muitos os meus não saberes.

Agora, olhando retrospectivamente e introspectivamente aprendi muito,

Mas...

Os não saberes também acompanham esses aprendizados.

Vejo-me no meio de um aprender, que explode em meio a vários não saberes.

Parece que estou sempre inquieta e interrogativa!

Por várias vezes me perguntei:

O que é preciso para ser uma pesquisadora narrativa?

Perguntas? Persistência? Dores?

Talvez um misto de tudo isso e mais alguma coisa!

Entendi em alguns momentos que eu precisava me acolher

Acolhimento com ética e humildade

Equilibrar-me ou desequilibrar-me!
 Entre a ousadia, as buscas e as caminhadas
 Muitas resistências e culpas.
 Muitas linhas narrativas!
 Dúvidas de certo ou errado!
 Por que será que insistia tanto nessa dualidade?
 A experiência me ensinou!
 Não existe certo ou errado na pesquisa narrativa.
 Existe a experiência
 E, assim, aos poucos tenho compreendido o meu ser deweyana
 Construindo minhas histórias nesse universo de pesquisadora narrativa
 Vivendo narrativamente as experiências de ser professora e pesquisadora na EJA.
 Pesquisa narrativa é relacionar-se, Clandinin e Connelly!
 É compreender narrativamente as pessoas!
 Sinto que ainda preciso entender mais as pessoas na pesquisa!
 Ainda tenho dificuldades...

Escrever esse poema me ajuda a compreender as experiências que vivi e narrei com as minhas alunas da EJA e também me possibilita um revisitar da minha escrita narrativa, constituída das minhas experiências como filha, aluna, professora da EJA e pesquisadora. Ao escrever o poema, tive dois entendimentos.

O primeiro está relacionado aos ângulos de pesquisa, penso que eu tenha conseguido explorar outros ângulos, como apontado por de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Mesmo assim, sei que pode haver muitos outros tantos ainda não vasculhados. Outra compreensão que construí está ligada à maneira como a minha tese foi sendo desenhada e escrita. Como professora construí uma tese no contar das experiências vividas com as alunas da EJA, durante o período da pandemia de covid-19, pensando no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto do Ensino Remoto Emergencial. No entanto, é um *telling* (contar) que, ao ser revisitado pelas participantes de pesquisa, por vezes se tornou um *living*, uma vez que, ao escrever as experiências vividas, acabamos por experienciar novas experiências no contar das histórias vividas. Isso aconteceu porque as alunas trouxeram experiências do período da pandemia, do ensino emergencial, e, ao mesmo tempo compararam, com as experiências que vivemos no ensino presencial atual.

Minha escrita foi marcada e composta em diversos momentos por tentativas de explicar e pontuar um passo a passo de: como fui professora no período da pandemia da covid-19; como

fazer pesquisa narrativa; como organizar uma aula; enfim, tentei traduzir modelos que faziam sentido para mim, mas talvez eu tenha esquecido em alguns momentos que a vida é feita na relação com o outro e ser professora na pandemia passou pelo/no olhar do outro. Ao compor sentido do que vivi com as minhas alunas da EJA, compreendi que construir uma ideia de acreditar que o que eu achava era verdade universal, não cabe no meu ser pesquisadora narrativa. Cheguei a esse impasse e ao mesmo tempo descoberta de mim mesma, como professora, depois de ler as narrativas das experiências que compus na minha tese e encontrar por acaso o poema de Cris Pizzimenti que diz:

“Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

Ao ler o poema e pensar na minha pesquisa, compreendi que as narrativas que escrevi das experiências na EJA, junto às minhas alunas, revelaram que a minha escrita passou por esses pedaços de retalhos. A forma como escrevi meu texto de pesquisa mostra que eu sou constituída de retalhos diversos, advindos da minha experiência profissional e pessoal como professora de LP, antes da pandemia, durante a pandemia e pós pandemia.

Para mim, essa imagem de retalhos é possível de ser compreendida na forma como o meu texto de pesquisa foi sendo desenhado. Busquei alguns gêneros textuais, como as narrativas e os poemas, para que eu pudesse resgatar da minha memória o que eu passei junto com as alunas da EJA no momento das aulas no período da pandemia. Para mim, essa escrita

com poemas e narrativas me ajudou a entender como as alunas da EJA experienciaram o momento pandêmico nas aulas. Na pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000, 2011) a forma informa. Nesse sentido, compreendi que, ao usar gêneros diversos, eu apresentei um pouco da minha identidade de professora de português que gosta de ler e apresentar para os alunos e alunas textos diversos durante as aulas. Assim, durante o Ensino Remoto Emergencial, tentei utilizar diversos gêneros textuais, alguns estavam no PET e outros eu anexei ao material, a fim de complementar as aulas e imprimir nelas um pouco de mim, da minha prática.

O poema também me fez refletir que os retalhos que constituem a minha prática profissional de professora da EJA não são feitos apenas de conteúdos, rotinas profissionais, preenchimento de diários, obrigações metodológicas e didáticas, uma vez que são também produzidos nas relações pessoais e no conhecimento prático-pessoal Clandinin e Connelly (1995) que se revela a cada momento das interações durante as aulas remotas, pelo *Google Meet*, pela plataforma do *Google Classroom* e pelo *WhatsApp*.

Pensando nessas relações tão complexas, que envolvem as paisagens do conhecimento prático-profissional e o conhecimento prático-pessoal, de acordo com Clandinin e Connelly (1995), talvez eu complete o que a autora do poema diz: “E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”. Então, eu diria que estamos a cada experiência nos tornando imensos bordados de nós. Compreendi que não precisamos esperar um dia, afinal as experiências acontecem a todo momento em lugares e espaços diversos, e foi assim no contexto do ensino remoto. Pensando nas minhas experiências vividas e no poema “Sou feita de retalhos”, apresento a paródia “Bordadeira de mim?” que foi inspirada no poema de Pizzimente. Minha composição reverbera as histórias contadas na minha tese, do meu ser professora da EJA na relação com minhas alunas, no período da pandemia de covid-19.

Bordadeira de mim?

Sou bordadeira de mim mesma?

Retalhos de mim e do outro.

Professora de português: regras; pontos; leituras; marcações com hora e data; Meet, registros e gravações.

Um bordado que parece perfeito!

Calma. Espere! Linhas retas, traçados perfeitos, nada disso!

Retalhos...

Cortados, aparados, circulares, pontiagudos, tortos, mensurados, coloridos, pretos, brancos, escondidos, tristes, brilhantes, gloriosos, dolorosos ...

Nada de escolher! Eles surgem, marcam e se conectam.

Ana, Maria, Lúcia e Regina!

Colaram seus retalhos em mim!

Será que coleí os meus nelas?

Muitos retalhos: histórias interrompidas; identidade; currículo familiar; currículo escolar;

histórias intercruzadas; currículo misturado

Não sou bordadeira de mim mesma, sou constituída dos retalhos de mim; professora da EJA, com os retalhos de filha, aluna e pesquisadora, no relacionar com as minhas alunas da EJA.

Um bordado gigante! Com vários bordados da conexão de ser professora com tantos retalhos!

No início da escrita da minha tese, após narrar algumas histórias iniciais, eu compus meu *puzzle* de pesquisa cercado por muitas dúvidas e desejos de poder entender aspectos práticos que poderiam ter permeado parte do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial. Esse não saber e a tarefa de narrar e compreender narrativamente as experiências que eu, professora pesquisadora e participante de pesquisa, juntamente com Regina, Ana, Lúcia e Maria, também participantes da pesquisa, me ajudaram a compor o meu caminhar de pesquisadora narrativa. Assim, pensando no meu *puzzle* e no meu objetivo de pesquisa apresento dois poemas que me ajudam a compreender o meu percurso de pesquisa e o que aprendi com as experiências narradas na minha tese.

O primeiro poema, marca a forma como eu, professora e pesquisadora, entendi a importância da Educação na vida das minhas alunas da EJA e como essa conquista, que foi desejada e esperada por anos e até décadas, se torna um troféu.

Maquiagem e o quadro pintado

Chegou o grande dia

Uma passada no salão, uma bela maquiagem

Fiquei bonita, eu gostei!

Nunca tinha me maquiado antes.

Um capricho só, todo mundo muito bem-vestido

Visual de festa, de comemoração

Nomes aclamados, discursos emotivos, choros e risadas

Um espumante sem álcool! Vários estouros! Explosão ...

É o som da conquista no ar

Uma taça de plástico, nada suntuosa
 Mas muito desejada
 Simplicidade num gesto que transborda de riqueza
 Quadros que pintei daquele dia
 “A educação não transforma o mundo, a educação transforma pessoas, pessoas mudam o mundo”.

Recordações da pandemia
 O desejo de atirar o chapéu, jogá-lo para o alto e liberar um grito de felicidade e liberdade.
 Minha pesquisa de doutorado na EJA.
 Trocas e aprendizagens de um percurso de muitas experiências
 Experiências de antes de sermos professora e alunos e alunas na EJA
 Experiências que nos movem para a EJA
 Experiências de ser aluno e aluna da EJA
 Experiências de ser professora de LP na EJA
 Experiências de uma colação de grau na EJA
 Viva o espumante que libera as borbulhas de alegria, de conquista, de emoção e de olhares
 leves, livres e radiantes.
 Etapa cumprida?
 (Poema composto pela professora autora da tese)

Entendi as experiências do Ensino Remoto Emergencial, assim como as minhas alunas, como uma possibilidade de quebrar barreiras, de conquistar sonhos e de aprender com aquilo que parece difícil ou impossível. Na minha experiência de professora e pesquisadora, ouvinte e compositora das histórias narradas nos encontros, durante a pesquisa, consegui compreender muito de quem sou como professora da EJA e como tenho me construído como tal.

Além disso, aprendi a ouvir, sentir e entender um pouco mais as experiências das minhas alunas da EJA, assim pude compreender melhor como uma escuta atenta dos anseios das alunas da EJA é importante em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem da Língua. Sei que tenho muito o que aprender sobre uma escuta atenta, compreendo que eu ainda não consegui ouvir os meus alunos e alunas como eu gostaria. Sou muito ansiosa e apressada, e isso atrapalhou o desenvolvimento das aulas e pode ter limitado os estudantes. Além disso, a minha postura de querer responder tudo pode ter atrapalhado a minha relação com as minhas alunas participantes da pesquisa. Eu entendi que construí um lugar seguro com as alunas, mas eu não consegui trazer a voz das alunas como eu entendo, que poderia ter sido. Pensando na pesquisa

narrativa como “pesquisa com gente dentro”, eu estava dentro da minha pesquisa e as alunas da EJA também, mas as minhas experiências se destacaram, o que acabou dando mais ênfase a minha prática, em contrapartida a aprendizagem e a maneira como as alunas aprenderam não teve tanto espaço. Eu preciso aprender a fazer pesquisa narrativa com participantes.

Compreendi que o ensino remoto foi importante e decisivo para que as alunas pudessem sentir as borbulhas da felicidade ao concluírem uma etapa de vida, marcada pela educação formal. A aprendizagem construída por elas me fez pensar que o percurso que fizeram para chegar ao dia da formatura foi marcante e revela não apenas uma vontade de cumprir uma etapa, mas entendi como um quero mais, por isso a interrogativa no poema: “Etapa cumprida?”. Elas estão buscando outros conhecimentos, cada uma à sua maneira e no seu desejo de ir além e mudar suas histórias.

A educação, de alguma forma, possibilitou mudanças nas alunas, pois a maneira como elas se relacionam com o mundo não será a mesma. Digo isso a partir das experiências narradas: na atitude de Ana ao questionar o uso dos aplicativos *online* apenas na pandemia e no desejo de fazer uma faculdade expressa por ela todas as vezes que nos encontrávamos; na voz de Lúcia e Regina, ao contarem as barreiras impostas socialmente, seja pela relação familiar ou por dificuldades de aprendizagem e, por fim, por Maria, ao desconstruir a minha ideia de professora que achava que as aulas que eu dava no Ensino Remoto Emergencial eram piores do que as do ensino presencial, levando-me a questionar a minha prática e métodos dentro da sala de aula.

Eu consegui entender que eu era uma professora tradicional, no ensino remoto eu estava preocupada com conteúdos e em mostrar que eu sabia com as minhas dezenas de vídeos gravados. No presencial, eu sigo a gramática normativa e as aulas expositivas. A diferença é que no remoto nós lemos e interagimos mais, eu não dei espaço para as regras gramaticais.

Para continuar a pensar nas aprendizagens com a minha pesquisa, apresento o segundo poema: “Aprendendo com as alunas da/na EJA”. É um poema que me ajuda a pensar outras nuances do meu *puzzle* de pesquisa. Eu entendi, com este poema, que eu consegui me ver e ver as alunas da EJA. Com as narrativas das estudantes eu aprendi a ser mais professora.

Aprendendo com as alunas da/na EJA

Ter a pretensão

Ser pretensiosa

Controlar tudo, inclusive o que se aprende e não se aprende!

O que trago de mim, para mim e para o outro?

Um universo online
Ensino Remoto Emergencial.
Entro na sala,
Abro a câmara
Alunos e alunas presentes
Algumas caladinhas, outras faladeiras
Abram o PET!
Atividades recebidas. Muito bem!
Eu não sei mexer com as tecnologias, professora!
Paguei alguém para me ajudar!
Tenho dificuldades com a Língua Portuguesa.
Tenho dificuldades para falar!
Eu queria falar, mas não dava tempo.
Escrita poderosa! Caprichosa! Organizada!
Não falei! Língua Portuguesa!
Língua não é comunicação?
Língua não é poder?
Língua não é saber?
Língua é gramática?
Como saber o que se aprende de uma Língua sem escuta!
(Re)descobri tudo na escuta!
Por que não escutei antes?
Pretensiosa e dona de si!
Acha que sabe tudo!
Não foi bem assim professora!
Eu gosto de escrever! Gosto de falar! Guardo os meus cadernos!
Gosto de olhar para eles!
As histórias de princesas me comovem!
A escrita tem poder, poder de lei!
Os cadernos, com os nomes, várias Marias!
Nossos cadernos, nossas letras, nossas escritas, nossa Língua.
Não é uma questão de tecnologia! É ensinar e aprender!
Aprendemos na CO-MU-NI-CA-ÇÃO!

O poema que compus me ajuda a entender parte de como vivi o ouvir e o contar das experiências das aulas, no período pandêmico. Eu me vi uma professora relutante, atenta, indecisa, esperançosa, passiva; vi alunas dedicadas, determinadas, caladinhas e comunicativas. Nesse emaranhado de experiências, há algo que parece ter se destacado, compreendi que as aprendizagens foram sendo construídas para além da aprendizagem formal da Língua Portuguesa, que muitas vezes foi vista por mim, professora, como voltada apenas para um cumprimento de protocolos e para o conteudismo. Somente após narrar as experiências fui me dando conta de que não era somente a Língua Portuguesa que estava ali, naquelas narrativas. Talvez eu estivesse tão pressionada a finalizar PETs, que não percebi que havia mais do que uma relação de cumprimento de decretos e leis aprovadas para o período da pandemia da COVID-19.

A maneira como as minhas alunas se relacionaram e contaram suas experiências durante a pandemia, no contexto remoto, fez com que eu aprendesse a repensar minha maneira de ensinar e aprender em sala de aula e, conseqüentemente, minha prática como professora. Entendi que eu fui uma professora que tinha muita vontade de estar com meus alunos e alunas da EJA, de criar uma identificação com a turma, mas acima de tudo eu queria me impor naquele momento do ensino remoto, eu queria ser a protagonista. Eu acabei muitas vezes sobrecarregando os estudantes com muitos vídeos e exposição de conteúdos. Eu adotei, em muitos momentos, uma prática do ensino presencial, eu tentei colocar um modelo de aula que não cabia naquele contexto remoto. Paro e me pergunto: Por que agi assim? Eu queria provar o quê? Para quem? Ao me questionar eu entendo que posso construir outras possibilidades de ser professora na EJA. Em uma experiência futura de ensino *online*, eu preciso pensar nesse protagonismo, eu tenho que entender que o ensino e aprendizagem caminham juntos e que o protagonismo tem que ser dos estudantes.

Compreendi também que as tecnologias digitais foram um aparato importantíssimo para aquele momento e que não foi somente a tecnologia digital a barreira para os momentos de construção de aprendizagem nas aulas, mas sim o uso que fiz delas em vários momentos. Um uso restrito provocado pela urgência da própria pandemia, pelas minhas incertezas, medos e imposta pelo Regime de Estudo não Presenciais (REANP), que limitou as possibilidades.

Compreendi que meu não saber, ou melhor, a dificuldade em ousar, ouvir e agir fez com que eu me sentisse insegura e receosa em relação à minha prática. Eu tenho conhecimento prático-profissional enquanto professora da EJA e já havia sido professora tutora em um contexto de curso de pós-graduação, mesmo assim eu cometi vários equívocos quando estive no contexto remoto. Gravei mais de cem vídeos com exposição de conteúdos, o que pode ter

sobrecarregado os estudantes. Eu poderia ter feito outras atividades que não fosse a gravação, talvez uma orientação fosse melhor que os vídeos, ou ainda deixá-los à vontade para exporem suas dúvidas e talvez os alunos e alunas pudessem gravar os vídeos deles sobre temas diversos, enfim, havia outras possibilidades. Entendi que eu adotei, em muitos momentos, uma prática do ensino presencial, eu tentei colocar um modelo de aula que não cabia naquele contexto remoto.

Compreendi que o contexto do ensino remoto mexeu com as bases do meu conhecimento prático-profissional. Quando eu tive que repensar um novo contexto de ensino, eu acabei saindo da minha zona de conforto e da pretensão de achar que sabia tudo. Até mesmo a invasão da minha aula, que me fez chorar e me deixou angustiada, foi importante para meu aprendizado profissional. Tive que aprender mais sobre o espaço do *Meet* e suas possibilidades. O fato de Lúcia não ter sido ouvida como merecia enquanto aluna e mulher me fez repensar minha prática e o uso das tecnologias, não só no contexto remoto, mas também no ensino presencial. Hoje, fico pensando: será que eu não tenho “silenciado” meus alunos e alunas da EJA?

Compreendi que a prática da leitura, da escrita e da discussão de temas significativos foi um momento de grandes possibilidades de construção de conhecimento durante nossas aulas online. Uma outra questão que descobri ao longo da pesquisa é que a aprendizagem da Língua Portuguesa foi um aspecto da minha pesquisa, uma vez que há outros que vão se acentuando a partir das narrativas das alunas da EJA. Questões pessoais que afetaram a relação das alunas com o processo de ensino e aprendizagem e moldaram minha maneira de ser professora na EJA. Pensando nesse aspecto, entendi que, infelizmente, a minha prática pode não ter colaborado para o protagonismo das minhas alunas e alunos.

Cheguei até aqui nessas últimas considerações sobre a minha pesquisa e peço licença para apresentar duas fraquezas que tive durante a escrita da minha tese e durante a pesquisa. A primeira é que fiquei parada na escrita dessas considerações por um mês e me senti muito vulnerável diante desse não saber o que fazer. A segunda é que eu não consegui estar de fato com as minhas participantes de pesquisa, sinto que usei as experiências delas para investigar a minha prática. Agindo assim, deixei em segundo plano as experiências de como elas aprenderam durante o ensino remoto e isso me deixou angustiada. A partir de agora, você irá ler o diário que escrevi para mim mesma, pesquisadora, depois de algum tempo estagnada nestas linhas quase finais.

As compras e a pesquisa - Eu estava organizando as minhas compras de mercado quando me vi pensando no que eu havia entendido da minha pesquisa até o momento. Naquele ano, 2024, eu iria qualificar minha tese, momento muito importante para minha caminhada rumo ao final da minha pesquisa.

Conversa comigo mesma.

Durante minha trajetória no doutorado pensei estar olhando pela minha janela de pesquisadora e professora e pelas janelas das minhas alunas da EJA, coautoras, mas, por vezes, ao compor as narrativas e discutir os sentidos compostos, talvez eu estivesse olhando apenas as frestas das janelas. Digo isso porque há momentos em que eu senti que as narrativas, os poemas, as *Word Images* e outras formas que informam, como afirmam Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), que utilizei para compor sentido das experiências narradas na minha pesquisa, tinham um olhar, uma escuta e um narrar na direção que eu escolhi contar e narrar, mas ao longo da pesquisa fui entendendo que outras direções também eram possíveis.

Eu descobri isso ao escutar e narrar as experiências que as minhas alunas da EJA contam, ao me ouvir narrando as minhas próprias experiências de professora e ao discutir os sentidos compostos em cada narrativa. Percebi que meu olhar de pesquisadora narrativa às vezes se aproximava e outras vezes se distanciava. Lembrei-me de uma obra que li durante a pandemia *Desaplanar*, de Sousanis (2017). No capítulo 2 o autor afirma:

Vejamos os nossos próprios modos de ver e como os meios para criação da perspectiva estão, literalmente, entre nossos próprios olhos. A distância que aparta nossos olhos implica uma diferença na visão que cada um produz – e assim não há uma vista única ou “correta” (Sousanis, 2017, p. 31).

Talvez, em alguns momentos da minha narrativa, eu possa ter pensado que a minha maneira de entender o Ensino Remoto Emergencial foi a correta ou a única. Contudo, à medida que as histórias eram contadas e as experiências das minhas alunas da EJA emergiam nas nossas conversas presenciais e virtuais, outras possibilidades foram sendo desveladas. Assim, como Damiavovic (1998) e Connelly e Clandinin (2004), eu entendi que eu abri as minhas janelas e pude olhar para dentro e também para fora para entender as paisagens dos conhecimentos que eu e as minhas alunas da EJA coautoras construímos. E nessa descoberta, de olhar para dentro e para fora a partir das experiências que narramos, eu fui compreendendo que não apenas janelas eram possíveis de serem abertas e exploradas, mas também as portas dessa imensa casa chamada Educação de Jovens e Adultos.

Ao pesquisar a experiência que eu e as minhas alunas da EJA, coautoras da pesquisa, narramos do período do remoto, das aulas de Língua Portuguesa, entendi que posso construir

conhecimentos e práticas educativas a partir da construção de um diálogo e uma interação maior com as alunas da EJA, elas têm muito a dizer e compartilhar. Hoje, entendo que ouvir as histórias a respeito das aulas que as minhas alunas, coautoras da tese, trouxeram foi importante, uma vez que me possibilitaram conhecer as narrativas de vida que antecedem, que se misturam e se cruzam nesse contexto educacional. Eu pude compreender o “caminhando por entre histórias” Clandinin e Connelly (2000, 2011). Percebi o quanto as relações são complexas e únicas.

Poder ouvir as histórias de vida das minhas alunas me fez entender o quanto suas narrativas são valiosas e poderosas, são experiências que fazem parte da história de vida das minhas alunas e representam a maneira como estão se constituindo na sociedade enquanto mulheres fortes e empoderadas.

A partir das experiências narradas na minha tese, eu pude entender de onde vêm e o porquê das histórias interrompidas, o currículo na escola, o currículo na família e as histórias que nos constituem (Bengezen, 2017). Essas construções de conhecimento a partir do estudo das experiências narradas (Clandinin; Connelly, 2011) me possibilitaram a compreensão de que o que vivemos foi um currículo misturado. Assim, nessa concepção do currículo misturado que vivemos, eu entendi com minhas alunas o que é ser aluna da EJA. Compreendi, a partir das histórias, que elas contaram o que é o estar dentro da escola e fora dela na condição de uma estudante dessa modalidade de Ensino.

Entendi que o meu desejo de ensinar a Língua Portuguesa e minhas práticas dentro do contexto do ensino remoto estavam impregnadas da minha ansiedade para aplicar conteúdos e matérias dispostas por um PET que não foi pensado para a EJA, mas que, mesmo diante de tal cenário, eu poderia ter sido mais leve e ter sentido menos culpa. Narrar e pensar essas experiências me ajudam a construir um cenário prospectivo de ensino e aprendizagem diferente para EJA. Compreender isso demorou muito!

Assim, eu continuava a minha tarefa doméstica de organizar as compras. Entre um guardar e outro de produtos comprados, fui pensando que a minha pesquisa, mesmo sendo predominantemente *telling* (contar das histórias vividas), em vários momentos teve o *living* (o viver as histórias e contá-las). Entendi que isso aconteceu porque eu não parei de ser professora na EJA para contar as minhas experiências e ouvir as experiências das alunas da EJA do momento do ensino remoto. Minha pesquisa foi acontecendo no entremeio do contar das aulas *online* e com/durante o retorno ao presencial. Foi uma experiência muito importante para mim como professora, pois percebi que eu tinha posturas diferentes enquanto professora no ensino

não presencial e no presencial. Quero ser uma professora que conversa e escuta os alunos e alunas, mas eu privilegio em muitos momentos a gramática e os conteúdos listados.

As janelas abertas do momento remoto, que hoje faz parte de um passado não tão distante, ajudaram-me a compreender como ao viver e pesquisar narrativamente cada experiência narrada eu fui entendendo a minha prática de professora, a maneira como ensino e aprendo e - o mais importante, no meu entendimento - como as alunas da EJA, construíram suas aprendizagens no ensino remoto e como esse aprendizado pode ser ou não importante para o futuro delas após a conclusão do Ensino Médio.

Digo isso porque o contar das experiências trouxe à tona em muitos momentos os nossos “Eus” de professora e alunas da EJA. Poder rememorar como foi experienciar o momento remoto, lançando um olhar diferente para aquilo que vivemos, é um privilégio. Um privilégio construído de dor, de incerteza, de angústia, de apoio, de partidas e partilhas, de conhecimento, de leitura, de culpa, de oportunidade, de dúvidas, desejos e outros sentimentos. Apresento como privilégio porque, diante de um momento de tantas perdas de vidas humanas, nós pudemos narrar os nossos momentos de aula remota. Uma experiência de momento pandêmico que nos oportunizou vivermos outro tipo de experiência de ensino e aprendizagem.

Olhando as gavetas arrumadas e os produtos dentro da geladeira, volto no tempo e penso: no início da minha pesquisa, ainda no projeto a ser enviado para o programa de pós-graduação, eu pensava: “Minha pesquisa vai ser na EJA”. Eu queria a EJA. Agora, já na etapa de caminhar para a finalização da pesquisa, eu realmente pesquisei a EJA, mas não no sentido que talvez eu pensasse inicialmente, que pode ter sido um pensar limitante e como algo muito fechado e com certezas.

Ao longo da escrita narrativa e das participações no grupo de pesquisa GPNEP, fui entendendo narrativamente que a pesquisa narrativa me mostrou caminhos, possibilidades e não certezas. Compreendi também que nossas narrativas podem reverberar em outras tantas histórias com/na EJA, que podem não ter sido contempladas nas experiências que narramos na tese. Contudo, não vejo minha pesquisa como acabada, pensando em um ponto final, que se encerra para não ser mais continuado ou discutido. Vejo-a como um tempo de finalização, finalizei um modo de pensar e entender as experiências vividas e narradas junto com as alunas da EJA. Sei que outras maneiras e formas de compor sentido do que narrei são possíveis, como posto por Ely, Vinz, Dowing e Anzul (2001) e ainda como posto por Clandinin e Connelly (2011) as experiências narradas me projetam a pensar e aprofundar em outros possíveis estudos que não consegui abordar na minha tese como: narrar e entender melhor as questões que envolvem o currículo a ser pensado para a EJA; desenvolver estudos narrativos a respeito das

histórias de vida das mulheres estudantes da EJA; pesquisa narrativa que envolva os processos de leitura e interpretação nas aulas de Língua Portuguesa da EJA; pesquisa narrativa com alunos e alunas com necessidades individuais específicas; pesquisa narrativa que envolva as narrativas de aprendizagens de Língua Portuguesa de alunos e alunas da EJA; um estudo narrativo das experiências de professores na EJA e outras possíveis pesquisas.

Outra aprendizagem que tive com a minha pesquisa foi que o estudo das experiências do período remoto em sala de aula me ajudou a entender melhor as mulheres nesse contexto de histórias interrompidas, compreendi melhor: a falta de políticas públicas para nós mulheres, a falta de direitos para nós mulheres, o preconceito pelo nosso sexo, o ser mulher no contexto educacional brasileiro e o meu ser professora na EJA. Entendi que talvez eu estivesse de olhos vendados ou preferisse ficar apática para o que acontece com as mulheres da EJA e as circunstâncias que as conduzem a tal modalidade escolar. Entendo, hoje, a importância de ser professora na EJA e o compromisso que minha prática tem ao buscar leituras que nos façam ser mais independentes, questionadoras, pesquisadoras e protagonistas de nós mesmas.

Assim, chego ao final da minha tese e entendo que eu tinha outras possibilidades com a minha pesquisa. Eu sei que eu poderia ter perguntado e ouvido mais as alunas participantes da pesquisa. Eu entendi que por diversas vezes eu trouxe para mim o protagonismo das aulas, não permitindo ou dificultando a oportunidade de as alunas construírem seus protagonismos. Sei que tenho constituído uma história com a EJA, contudo eu ainda tenho muito o que aprender.

Por último, compreendi que: eu sou EJA. Não sou apenas a professora da EJA, mas uma estudante e pesquisadora EJA. Uma mulher com filhos, que trabalha em três turnos distintos como professora, que não teve uma licença concedida pelo Estado para que pudesse se dedicar ao doutorado, cuida da casa e que chega aos seus 47 anos finalizando um doutorado. Uma doutoranda EJA. Finalizo essas linhas com lágrimas no rosto, são lágrimas que insistem em cair e não quero contê-las, porque elas me ensinam e me ajudam a entender e a sentir o que é ser uma estudante da EJA. Sinto-me EJA, verdadeiramente, EJA!

Verdadeiramente, EJA

Ser EJA, não é uma condição.

É estar nesta condição!

Entendi que estar na EJA é muito bom!

É uma condição que me leva a pensar:

No que vivi,

Em como vivi

E com quem vivi as experiências.
Me ver professora da EJA
Sendo EJA
Foi uma descoberta de mim mesma!
Ouvir de Ana:
Você tem filhos e sabe como é!
Me levou para o outro lado.
Não o lado só de professora
Mas da pesquisadora EJA.
As histórias que ouvi, contei e narrei
São experiências únicas.
Sinto-me impotente por não as ter ouvido antes!
Que vozes eram aquelas que eu insistia em calar!
Maria me falou: antes era aquela Co-mu-ni-ção!
Por que não parei para ouvir meus alunos e alunas da EJA antes?
Eu precisei do tempo
Do tempo do ensino remoto para ouvir.
Aprendizagens de um currículo misturado ...
O que mais tenho para aprender?
Digo: muito!
Ser professora que aprende todos os dias
Saber ouvir mais
Buscar outras possibilidades de ensino e aprendizagem
Repensar minha postura como professora
Estar atenta.
Aprender o contínuo experiencial de Dewey!
E as possibilidades de me redescobrir na pesquisa narrativa?
Aprender a fazer pesquisa com participantes.
Ouvir mais as experiências e o que elas me dizem!
Estou aprendendo a me (des)construir e me (re)construir
Em um movimento contínuo de aprendizagens!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. M. de S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ALMEIDA, M. E. B. **Letramento digital e hipertexto**: contribuições à educação. *In*: SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Org.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- ARANTES, T. G. **Eba! Educação com base em arte**: cenas de uma experiência de aprender a ensinar com a linguagem da arte. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ARAÚJO, G. da S. C. de. **O whatsapp e sua contribuição para a EJA em contexto de pandemia de Covid-19**. Orientadora: Edjane Gomes de Assis. 2021. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- ARAÚJO, L. B. **Da carta pessoal ao e-mail**: uma proposta de retextualização para o ano final do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos. Orientadora: Maria Ednilza Oliveira Moreira. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- AS PRINCIPAIS consequências da pandemia na educação. **Instituto Alicerce**. 14 jan. 2022. Disponível em: https://blog.institutoalicerceedu.org.br/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwmrqzBhAoEiwAXVpgogGy5DLy_-B8ZUiYv5vVtE8IPy5fTSkvQt48uTXwJXA1gA8inCY7RoCMCOQAvD_BwE. Acesso em: 16 jun. 2024.
- ASSIMAKOPOULOS, L. S. da S. **O uso do Padlet no ensino das fábulas**: uma proposta estratégica de intervenção na formação leitora em tempos de isolamento social. Orientadora: Camilla Ferreira Paulino da Silva. 2021. 58 f. Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas) - Instituto Federal do Espírito Santo, Colatina, 2021.
- BENGEZEN, V. C. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. Orientadora: Dilma Maria de Mello. 2017. 208f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- BEZERRA, D.S. **Letramento digital em tempos de pandemia**: o olhar de professores e alunos sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais. Orientadora: Crígina Cibelle Pereira. 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

BRANDÃO, A. C. de L. **Shall we dance?** Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL Congresso Nacional. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 19 ago. 2020, p. 4.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 05/97**. Aprovado em 07/05/1997. Regulamenta a lei nº 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13255-parecer-ceb-1997#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%205,na%20%C3%A1rea%20da%20defici%C3%Aancia%20auditiva>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**, aprovado em 14 de fevereiro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº. 3/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%203,Adultos%20desenvolvida%20por%20meio%20da>. Acesso em: 07 mar. 2024.

CENSO ESCOLAR. **INEP**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 28 set. 2020.

CHUNG, S. A Reflective Turn: Towards Composing a Curriculum of Lives. **LEARNing Landscapes**, v. 2, n. 2, p. 123-138, 2 Feb. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i2.299>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CHUNG, S. The interwoven stories of teachers, families, and children in curriculum making. In: CLANDININ, D. J. (Org). **Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin**. New York: Routledge, 2020, p. 160-172.

CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage, 2007.

CLANDININ, D. J.; M. F. CONNELLY (1995) (Eds.) **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York - London: Teachers College Press, 179p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey Bass a Willey Company, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V. Narrative Inquiry. *In*: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. **Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences**. Routledge - Taylor and Francis. Edição do Kindle, 2013.

CLANDININ, D. J.; LESSARD, S.; CAINE, V. Reverberations of Narrative Inquiry: How Resonant Echoes of an Inquiry with Early School Leavers Shaped Further Inquiries. **Educação, Sociedade e Culturas**. 36, p. 7-24, 2013.

CLANDININ, D. J.; MELLO, D.; MURPHY, S. Coming to narrative inquiry in the contexts of our lives: a conversation about our work as narrative inquirers. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador**, v. 01, n. 03, p. 565-582, set. 2016.

COLES, R. **The call of stories**: teaching and the moral imagination. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989.

COSCARELLI, V. C. Ensino de línguas surtos durante a pandemia *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

COSTA DO ROSÁRIO, J. M.; FAJARDO TURBIN, A. E. A ressignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia. **Devir Educação**, [S. l.], p. 29–52, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.371. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/371>. Acesso em: 7 fev. 2023

CRUZ, R. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

DIAS, R. Â. R. **A educação de jovens e adultos e o ensino remoto**: multiletramento centralizado no estudo dos gêneros textuais em propostas de atividades de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ELBAZ, F. L. **Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge**, Londres: Croom Helm, 1983.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FERNANDES, G. M. de F. Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.139>

FERREIRA, V. A.; RODRIGUES, M. F. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 571–583, 2016. DOI: 10.21573/vol32n22016.63262. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63262>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**, v. 2, n. 2. 1987, p. 3-19. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3810013>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras**. Orientadora: Maria Antonieta Alba Celani. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, D. Conversas sobre a pesquisa narrativa. In: TEIXEIRA, C. M. *et al* (org.). **Narrativas, mulheres e resistências**. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 59-72.

MELO, J. A. P. Saberes e conceitos sobre a inclusão digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 4., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc010.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MINAS GERAIS. COMITÊ EXTRAORDINARIO COVID-19. **DELIBERAÇÃO COVID-19 Nº 89 DE 23/09/2020**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado. 2020a. Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

MINAS GERAIS. COMITÊ EXTRAORDINARIO COVID-19. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 102, de 11/11/2020**. Altera a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio de 2020, que dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de

CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus – COVID-19, em todo o território do Estado, altera a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 89, de 23 de setembro de 2020, que dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado, e dá outras providências. 2020b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DCE/102/2020/>. Acesso em: 07 mar. 2024.

MINAS GERAIS. COMITÊ EXTRAORDINARIO COVID-19. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 129, de 24/02/2021**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado. 2020c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DCE/129/2021/?cons=1>. Acesso em 07 mar. 2024.

MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Nota de esclarecimento e orientações 01/2020**. 2020d. Disponível em: <https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-de-Esclarecimento-e-Orienta%C3%A7%C3%B5es-N%C2%BA-01.2020-CEE.MG.pdf>. Acesso em 07 mar. 2024.

MINAS GERAIS. GOVERNO DO ESTADO. **Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do poder executivo, da epidemia de doença infecciosa viral causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências. Jornal Minas Gerais, Ano 128, nº 56. 2020e. Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/Decreto_47886.2020-medidas-de-prevencao.pdf. Acesso em: 30/12/2022.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MURPHY, S. M. **Understanding Children’s Knowledge: a narrative inquiry into school experiences**. 2004. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação Elementar, Universidade de Alberta, Canadá, 2004.

MURPHY, S.; HUBER, J.; CLANDININ, J. Narrative Inquiry Into Two Worlds of Curriculum Making. **LEARNing Landscapes** Vol. 5, No. 2, Spring 2012, p. 219-235. Disponível em: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/download/Narrative-Inquiry-Into-Two-Worlds-of-Curriculum-Making/562/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

NETA, J. O. **O Blog no ensino da língua portuguesa na EJA**. Orientadora: Jocenildes Zacarias Santos. 2020, 132f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

OLIVEIRA, D. A. S. **A importância da formação linguística na prática do professor de língua portuguesa: contribuições e desafios no Ensino de Jovens e Adultos – EJA**. Orientadora: Elisandra Filetti Moura. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

OLIVEIRA, G. S. de. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor.** Orientadora: Dilma Maria de Mello. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguísticas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou ensino à distância: Efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 37, n. 1/2, p. 58–70, 2020. DOI: 10.51359/2675-7354.2020.249044. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 28 ago. 2024.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analys. *Qualitative Studies in education*, v.8, n 1, p.5-23, 1995.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 59, p. 97–115, 2021. DOI: 10.24840/esc.vi59.338. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/338>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: editora Almedina. 2020.

SANTOS, S. R. **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola** - Uberlândia. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, M. S. DA; SOUZA, M. C. R. F. DE; MENDES NETTO, C. Letramento e avaliação em tempos de covid-19: uma análise com estudantes da EJA. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08265, 2021. DOI: 10.18222/ae.v32.8265. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8265>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SOUSANIS, N. **Desaplanar.** São Paulo: Ed. Veneta, 2017

SOUTO, C. S. **Desafios para uso do aplicativo whatsapp em aulas remotas de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal de ensino de Maceió: fazendo rap sobre coronavírus.** Orientador: Luiz Fernando Gomes. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 34, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299>. Acesso em: 08 maio 2025.

APÊNDICE

MONÓLOGO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NARRATIVA

Quando eu iniciei a escrita deste monólogo eu me questioneei: Quem sou eu professora? Por que estudar as experiências vividas durante as aulas de Língua Portuguesa na pandemia? Que aprendizagens construí? Sou pesquisadora narrativa! Venho de uma viagem que durou quatro anos e três meses. Andei por diversos caminhos ao longo desses anos. Foram caminhos misteriosos, difíceis, dolorosos, de renúncia, de busca, de ensino, alegrias, de contemplação e aprendizagem na EJA.

Quando comecei a caminhar rumo ao que poderia me ajudar a entender mais como foi ser professora de Língua Portuguesa na pandemia da Covid-19, entendi que sozinha talvez eu poderia não conseguir alcançar as aprendizagens e construir possibilidades de compartilhar experiências como eu gostaria. Então, eis que tenho a oportunidade de estar com as minhas alunas da EJA Ana, Maria, Lúcia e Regina e aos poucos fomos nos encontrando e contando como aprendemos naquele contexto tão diferente e único. Eu queria entender a minha prática, mas também queria compreender como elas aprendiam ou não com essa minha maneira de ser professora. Hoje, no dia desta defesa, estou um pouco assustada, porque depois de todas as experiências que narramos descobri algumas coisas que me deixaram mais inquieta, sinto que ao final acabei compondo outros *puzzles*. Ah, o *puzzle*, será que enfim eu entendi?

Durante a escrita da minha tese, compus vários monólogos interiores, alguns eu externei e outros guardei comigo.

Nas minhas histórias iniciais, antes de escrevê-las, conversei comigo mesma e compus uma linha do tempo imaginária, nesse diálogo multifacetado. Nesse trançado de ideias, fui entendendo que eu tinha muitas histórias de ensino, de aprendizagem, de dúvidas e de questionamentos que eu não sabia responder. Indagações que envolveram um tempo e um lugar de uma filha, aluna, professora e pesquisadora narrativa.

Parei muitas vezes, me questioneei até que compus meu primeiro poema “Sou EJA”.

Sou EJA

*Construí uma linha do tempo imaginária!
De um tempo esquecido, perdido em meio a fragmentos de lembranças!
Criei de uma ponta a outra um espaço.
Produzi imagens mentais dos espaços criados,
Marcados por datas e acontecimentos!
Marcas de um tempo de experiências de ensino!
Um tempo que parecia esquecido na minha memória.*

*De repente, um contar que leva a outro ...
 E tudo parece ressurgir no momento em que me lembrei ...
 Lembrei-me de um tempo de trabalho!
 O trabalho que marca a vida dos estudantes da EJA.
 Eu estava ali, só não sabia ainda como!
 Comecei a trabalhar com 19 anos.
 Uma jovem atendendo outro jovem que o nome não sabia assinar!
 Chego em casa, e lá está minha mãe desenhando suas letras ...
 Na graduação estão as tão sonhadas Letras, uma jovem na faculdade!
 Agora sou professora, posso as letras ensinar.
 Toc- toc bate à porta. Quero aprender a ler!
 Você pode me ensinar?
 Como ensinar um senhor a ler, eu conheço as letras, mas como ajudá-lo?
 Insegurança, receio, como tratar aquele senhor? Criança é diferente. E a EJA como é?
 Chego à EJA! E ela chega a mim!
 De professora da EJA a coordenadora da EJA.
 Quero fazer diferente!
 Foi uma caminhada longa entre uma ponta e outra da minha linha do tempo.
 E lá estava a EJA, fazendo parte desse emaranhado de datas e acontecimentos.
 São 24 anos de idas e vindas no ensino com adultos e para adultos e uma pergunta:
 Como ensino e aprendo enquanto professora de Língua Portuguesa na EJA?
 Se me aproximo ou me distancio, tudo parece tão inacabado e entrelaçado.
 (poema apresentado na Introdução desta tese)*

Quando eu participei do SEPELLA - Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada - um debatedor me questionou o meu me aproximar e me distanciar. Naquele momento, eu não tinha a resposta para dar a tal indagação. Hoje entendi que eu tenho a resposta, uma resposta para o momento que me encontro como pesquisadora e professora, um olhar para o que vivi e estou vivendo nas experiências contadas e narradas. Meu entendimento de aproximar-me e distanciar-me passa pelo meu próprio entendimento do meu eu e de ser professora na EJA e pesquisadora narrativa, um distanciar que não existe na pesquisa narrativa, Mello (2025). Hoje, vejo que preciso conversar mais com meus alunos e alunas, estar menos preocupada com os conteúdos e ser menos “eu” e mais os alunos e alunas, eles precisam ser protagonistas. Entendo que eu tenha, por vezes, distanciado meus alunos de mim, por causa da minha postura de querer controlar e protagonizar tudo. Um entendimento que só foi possível quando ouvi das minhas alunas o meu ser professora.

As minhas meninas da EJA entraram na minha vida e eu entrei na delas, a cada encontro e conversas pelo *WhatsApp*, *Meet*, fui conhecendo e reconhecendo quem eu era dentro daquele espaço. Na minha tese, eu sinto que aos poucos vou me revelando como professora e pesquisadora e vou aprendendo com as narrativas das minhas alunas. Foram nas experiências narradas que compreendi as histórias intercruzadas, o currículo na família e o currículo na

escola e por que não os dois juntos? As histórias interrompidas, as histórias das minhas práticas e nessa construção narrativa eu vou aprendendo o que é ser professora na/da EJA.

Quando eu comecei meu percurso no doutoramento, eu sabia que a defesa chegaria, que eu teria que me posicionar e dizer o que eu aprendi e o que eu descobri ou redescobri.

Sabe quais foram minhas aprendizagens? Primeiro: que eu ainda tenho muito o que aprender de como ser professora e ser pesquisadora. Aprendi também que o dia de hoje é muito importante, mas que o que construí junto com as minhas alunas da EJA durante nossas aulas no contexto remoto e a possibilidade de conversarmos e narrarmos as experiências daquele momento é que foi fundamental para que eu pudesse estar aqui hoje.

Aprendi com as nossas experiências que o que vivemos no ensino emergencial foi um currículo misturado, que aconteceu ao juntarmos o currículo na escola e o currículo na família. Um entendimento que passou pela minha vontade de transformar a minha casa em escola, privando os meus filhos de brincar, conversar e gritar, como se aquele espaço não fosse privado, mas por outro lado eu ouvi das minhas alunas que tudo bem é assim mesmo, afinal estávamos nas nossas casas. Ah, como foi bom ouvir as histórias da antiga cidade, contada por quem nem era aluno e que tal ouvir que você é cuidadosa e atenciosa, por quem estava na sala escutando a aula. E por que não abrir a câmera e ver um bebê sendo amamentado. Aulas de leitura, gramática, na sala, no quarto, na cozinha, junto com a novela, tudo pelo *Google Meet*, possibilidades da pandemia. Aprendi que o contexto da EJA é um espaço de mulheres, com suas vidas antes de estarem nessa modalidade de ensino. Mulheres com suas experiências que antecederam o retorno aos estudos e o período da pandemia. Eu e minhas alunas contamos nossos estranhamentos com a tecnologia digital e como foram as mudanças de um ensino presencial para remoto e vice-versa.

Sim, eu tenho que admitir, quando comecei a escrever esse monólogo eu me senti impotente em alguns momentos, porque sei que não posso viver novamente o que vivi nesta pesquisa, não posso mudar o que já foi vivido, não tenho como engolir palavras ditas nem desfazer ações que me revelaram a professora que fui no ensino remoto, de algumas narrativas me orgulho de outras nem tanto, me culpo e me sinto impotente, mas vejo nesse movimento narrativo a possibilidade de ter experimentado outras paisagens de ensino e aprendizagem, que vão além das atividades diárias das aulas e, para além disso, eu entendi que posso pensar em mudanças e desenvolvimentos da minha prática educativa.

As aprendizagens que construí a partir das dúvidas de como agir, durante o contexto remoto, ao usarmos as tecnologias digitais, me ajudaram a compreender que preciso entender

que não tenho como controlar tudo e que às vezes, o “dar errado”, ou sair diferente do que planejei traz possibilidades e outras aprendizagens.

Lembrei-me de um momento importante. Durante a leitura de uma parte da minha tese no grupo do GPNEP, após alguns questionamentos a respeito da narrativa que eu havia lido, entendi que meu poema do início que parecia inacabado, tinha um porquê de estar daquela forma, eu consegui entender que foi ao ouvir as experiências das minhas alunas da EJA, coautoras da tese, que eu me identifiquei como professora, estudante e mãe EJA.

Sei que quando eu iniciei minha tese eu tinha muitas dúvidas, que passaram pelas minhas experiências pessoais e profissionais como professora da EJA, esses não saberes foram intensificados pela presença da pandemia e que me deixaram interrogativa respeito de: como foi estar em um ambiente de ensino remoto com tantas pessoas diferentes, com histórias de vidas diferentes, com uma pandemia, que nem sabíamos quem ficaria vivo para contar suas histórias. Aulas interrompidas, nada de 200 dias letivos com salas de aula presencial e possibilidades de usar ferramentas digitais. Por diversas vezes eu me peguei pensando como as estudantes entendiam as mudanças de presencial para remoto e depois a volta ao presencial, de forma repentina, enfim... eram muitas indagações.

Assim, voltando e pensando na composição do poema inicial e nas experiências narradas ao longo da tese, misturada com as conversas que tive comigo mesma, em diversos momentos, lavando a louça, arrumando a casa, preparando o jantar ou o lanche eu pude perceber que em muitos momentos eu vivi no espaço liminal de Murphy (2004), advindo das histórias interrompidas. Assim, eu entendi as diversas possibilidades e portas de Oliveira (2017), que estavam a minha frente, ao meu lado, atrás, na diagonal, com seus tamanhos e formatos diversos, mas que por várias vezes eu excitei no momento entre escolher viver uma nova história ou permanecer na história original. O início do ensino *online*, minha briga com o PET, um resmungo interminável e infundado, hoje, depois de muitas conversas com minha orientadora e comigo mesma entendo isso, antes não. Minhas dezenas de gravações no *Loom*, as leituras extras, as cobranças atitudes que me fizeram não viver outras histórias.

Fecho os olhos e vejo: Regina, Ana, Laura e Maria, eu consigo sentir o olhar, o jeito de ser de cada uma, umas mais caladinhas outras mais faladeiras. Minha memória me leva por hora para os momentos que nos encontrávamos pelo *Meet* no momento da pandemia e também para nossos encontros das aulas presenciais. Quantas conversas, risadas, preocupações e delícias do privilégio de conviver e compartilhar nossas experiências. Tenho pensado muito em tudo que me contaram, na confiança que depositaram em mim e na relação que construímos e em como eu me apropriei de tudo isso. Entendo que, embora eu já tenha refletido muito sobre

nossas experiências, eu ainda continuo pensando em tudo.... Um tudo que é difícil de expressar. Nesse fluxo de consciência estou tentado buscar a palavra ou o conjunto de palavras, que possam traduzir o que me move para tal escrita. E é tanta coisa para dizer que o pensamento se mistura com o quero falar e com aquilo que está para ser dito. Sabe aquela mistura que muitas vezes nos fazem dizer: não sei como começar!

Mas eis que surge um início eu tinha que agradecê-las e também pedir desculpas. Regina, Maria, Lúcia e Ana foram coautoras da minha tese. Meninas, o doutorado era um sonho, um desejo que eu queria muito ter em minhas mãos. Fazer uma pesquisa narrativa, tendo a oportunidade de relacionar-me com vocês e poder partilhar nossas histórias de vida e histórias escolares foi além do meu sonho. As meninas da EJA me deram a chance de poder compreender mais como é ser professora na EJA e como posso estar atenta ao caminho individual que cada uma de vocês passou para estarem na EJA e conquistarem o sonho de também finalizarem uma etapa educacional. Durante o tempo que passamos juntas, contando nossas experiências, eu sempre revisitava o meu Eu de professora naquele contexto narrado por cada uma de vocês. Muitas vezes, eu não me via apenas como professora, mas como estudante e mãe. As experiências que vocês trouxeram me permitiram conhecer um pouco de vocês estudantes, mães, filhas e também a mim mesma professora, mãe, filha e pesquisadora.

Vivemos nossas histórias secretas de risos e conversas durante a pandemia, era aquela “Comunicação”, histórias que não eram tão secretas assim, afinal, o público familiar estava ali, presente. Talvez secreta para o ensino remoto que previa uma história sagrada, com datas marcadas e atividades bem definidas. Entendo que burlamos essas histórias de currículo conteudista e utilitário e vivemos nosso currículo misturado.

Tudo que vivi nessa relação, pesquisadora e alunas da EJA, bateu forte em mim quando revisei e reli o capítulo do livro de pesquisa narrativa; “O pesquisador entrando no campo de pesquisa caminhando por entre as histórias”. Eu tive a sensação em alguns momentos dos nossos encontros de que talvez eu tenha chegado tarde demais. Eu deveria ter ouvido mais as histórias que vocês tinham como alunas antes da escrita da minha tese, eu já era professora na EJA. Eu talvez tivesse tanta pressa em finalizar PETs e tempos impostos pelo ERE que deixei de viver muitas possibilidades de ensino e aprendizagem. Sei que chega um tempo que temos que finalizar a pesquisa, que devemos negociar entradas e saídas, mas as vezes torna-se um movimento difícil, é um desapegar que parece em certos momentos impossível.

Minhas meninas da EJA contaram suas histórias de vida, mergulhadas de quem são, compartilharam comigo alegrias e angústias. Eu entendo, depois das experiências narradas, que é preciso ter um olhar acolhedor e amoroso proposto por Lugones para ouvir, entender e narrar

as histórias. Clandinin e Connelly (2000, 2011) discutem o viver, contar, recontar e reviver das histórias e afirmam que o recontar das histórias é tão árduo quanto o contar. Hoje entendo melhor o porquê de tal afirmação. Compreendi que é árduo e dolorido, porque eu aprendi que minhas meninas da EJA tinham muito mais para contar e eu não soube como ouvi-las eu me deixei levar pela minha acelerada busca por mostrar: que eu era a professora e que eu sabia o que estava fazendo, usando as experiências narradas por elas para me definir como professora. Isso dói muito. Paro e penso: uma pesquisadora narrativa, que ainda não sabe fazer pesquisa com “gente dentro”. Eu, uma pesquisadora narrativa que finaliza o doutorado com um desejo aprender a fazer pesquisa com participantes. Por hora, eu queria dar um abraço apertado e beijo no rosto das minhas meninas da EJA, talvez fosse mais expressivo para dizer o quanto agradeço por partilharem suas experiências com essa professora EJA, que por vezes foi muito egoísta.

Bordadeira de mim?

Sou bordadeira de mim mesma?

Retalhos de mim e do outro.

Professora de LP: regras; pontos; leituras; marcações com hora e data; Meet, registros e gravações.

Um bordado que parece perfeito!

Calma. Espere! Linhas retas, traçados perfeitos, nada disso!

Retalhos...

Cortados, aparados, circulares, pontiagudos, tortos, mensurados, coloridos, pretos, brancos, escondidos, tristes, brilhantes, gloriosos, dolorosos ...

Nada de escolher! Eles surgem, marcam e se conectam.

Ana, Maria, Lúcia e Regina!

Colaram seus retalhos em mim!

Será que coleí os meus nelas?

Muitos retalhos: histórias interrompidas; identidade; currículo na família; currículo na escola; Currículo misturado; ensino remoto; tecnologia digital

Não sou bordadeira de mim mesma, sou constituída dos retalhos de mim; professora da EJA, com os retalhos de filha, aluna e pesquisadora, no relacionar com as alunas da EJA.

Um bordado gigante! Com vários bordados da conexão de ser professora com tantos retalhos!

(Poema retirado da tese)

Um último instante desse monólogo. Eu estava ansiosa por viver o momento da defesa, mas sei que esse momento não é um fim, mas uma etapa que deve ser encerrada e isso me deixa menos nostálgica, porque compreendo que posso visitar as experiências narradas na minha tese. Eu posso ler e voltar nelas quantas vezes achar necessário, a defesa é uma parada que faz parte do processo, é o tempo do papel, da etapa que deve ser finalizada. Desta forma, compreendo que por hora cheguei ao ponto que deveria estar, um instante de interromper minha

história no doutorado e pensar em outras possibilidades que a minha investigação narrativa me proporcionou para viver outras histórias. (Monólogo apresentado na defesa da minha tese)