www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/kjeef525

A arte e a literatura como instrumentos de resgate da memória e (re)construção da identidade na EJA

Art and literature as instruments for recovering memory and (re)constructing identity in youth and adult education

Laís dos Santos Doria[1]

Jéssica Cristina Miranda de Souza[2]

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro[3]

Rosana Gildo Vieira[4]

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) reúne sujeitos com diferentes trajetórias, saberes e experiências, cujas histórias pessoais e coletivas constituem parte fundamental da aprendizagem. Este artigo analisa de que modo práticas pedagógicas que aproximam arte e literatura podem favorecer a valorização da memória e os processos de construção e reconstrução da identidade dos estudantes. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, e toma como referência central a tese de Pinheiro (2021), em diálogo com estudos de Paulo Freire, Ecléa Bosi, Marie-Christine Josso, Rildo Cosson, Miguel Arroyo e Antonio Candido. O arcabouço normativo fundamenta-se no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2025. A discussão indica que textos literários, músicas, fotografias, desenhos e narrativas autobiográficas podem aproximar os conteúdos escolares das vivências dos educandos, ampliando as oportunidades de expressão, escuta e autoria. Conclui-se que essas linguagens, quando trabalhadas com intencionalidade pedagógica e respeito à singularidade, podem contribuir para uma educação mais dialógica, significativa e comprometida com o reconhecimento dos estudantes da EJA como produtores de conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Arte; Literatura; Memória; Identidade.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) brings together people with diverse life paths, knowledge, and experiences, whose personal and collective histories shape learning. This article examines how pedagogical practices connecting art and literature can support the appreciation of memory and

[1] e-mail de contato: dorialais57@gmail.com

the construction and reconstruction of students' identities. The study adopts a qualitative bibliographic and documentary approach, drawing primarily on Pinheiro's (2021) thesis and engaging with studies on education, memory, narrative, and literature. It also considers Opinion CNE/CEB No. 11/2000 and Resolution CNE/CEB No. 3/2025, as amended by Resolution CNE/CEB No. 6/2025. The discussion suggests that literary texts, music, photographs, drawings, and autobiographical narratives can connect school content with learners' experiences, expanding opportunities for expression, listening, and authorship. It concludes that these forms of expression, when guided by clear pedagogical purposes and respect for each person's individuality, can contribute to a more dialogical and meaningful education that recognizes students as producers of knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education; Art; Literature; Memory; Identity.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constituída por pessoas que chegam à escola em diferentes momentos da vida e por caminhos diversos. Há quem retome os estudos depois de anos afastado da sala de aula; há quem concilie a formação escolar com o trabalho, o cuidado com os filhos e outras responsabilidades. Essas trajetórias podem incluir obstáculos econômicos, desigualdades sociais e dificuldades de acesso à educação. Ainda assim, os estudantes não chegam à escola sem conhecimentos: trazem aprendizagens construídas no trabalho, na família, na comunidade e nas relações que estabeleceram ao longo da vida.

A tese de Pinheiro (2021), intitulada "Referências *Viviográficas* na EJA: narrativas de memórias literárias discentes", contribui para essa reflexão ao investigar experiências de estudantes da EJA em uma escola pública de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa explora como a literatura pode mobilizar lembranças e estimular narrativas sobre a própria trajetória. Ao considerar os estudantes capazes de interpretar e compartilhar suas vivências, a autora amplia a compreensão do que pode ser reconhecido como referência e conhecimento no espaço escolar.

A partir desse entendimento, o artigo considera a escola um lugar de diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os saberes construídos na experiência cotidiana. A arte e a literatura podem abrir caminhos para a leitura crítica, a imaginação, a lembrança, a conversa e a produção de sentidos. Nesse contexto, formula-se a seguinte questão: de que maneira práticas pedagógicas que articulam arte e literatura contribuem para valorizar a memória e os processos de construção e reconstrução da identidade dos estudantes da EJA?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições de práticas pedagógicas que aproximam arte e literatura da valorização das memórias e da construção identitária na EJA. Especificamente, busca-se compreender a relevância dos saberes e das experiências dos educandos para o processo educativo; discutir as relações entre memória, narrativa, literatura e identidade; e apresentar possibilidades pedagógicas que incentivem a participação, a expressão autoral e o protagonismo discente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. A análise toma como referência central a tese de Pinheiro (2021), em diálogo com estudos sobre educação, memória, narrativa e literatura, além de documentos normativos relacionados à EJA. O estudo não envolve pesquisa de campo; busca relacionar as fontes consultadas às possibilidades de trabalho pedagógico com arte, leitura e narrativas de vida.

A escolha do tema está relacionada à necessidade de reconhecer a EJA como espaço de formação humana, e não apenas como oportunidade de concluir etapas da escolarização. Considerar as experiências dos educandos não significa abandonar os conhecimentos curriculares; significa criar condições para que eles sejam compreendidos em diálogo com aquilo que os estudantes já sabem, viveram e questionam. Nessa perspectiva, as práticas artístico-literárias podem favorecer aprendizagens que tenham relação com a vida e, ao mesmo tempo, ampliem a compreensão crítica do mundo.

2 EJA: SUJEITOS, EXPERIÊNCIAS E SABERES

O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a EJA se destina às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada própria. Essa definição legal é essencial, mas compreender a modalidade exige olhar também para as condições sociais e para a pluralidade de seus estudantes. Como discute Arroyo (2005), jovens e adultos devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, com histórias, responsabilidades, expectativas e conhecimentos que não podem ser reduzidos à ausência de escolarização.

2.1 FUNDAMENTOS NORMATIVOS: O PARECER CNE/CEB Nº 11/2000 E A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2025

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e constitui um marco para compreender as especificidades dessa modalidade. O documento contribui para superar a ideia de que a EJA seria apenas uma forma de compensar estudos não realizados na idade regular. Em vez disso, orienta a construção de propostas educativas que considerem as características dos educandos, suas condições de vida e a função social da educação. Essa perspectiva requer práticas que respeitem a diversidade dos percursos escolares e reconheçam a educação como direito ao longo da vida.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA e menciona o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 entre seus fundamentos. A resolução reafirma o direito de jovens, adultos e idosos à Educação Básica e aborda aspectos como acesso, permanência, organização curricular, inclusão, avaliação e reconhecimento dos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais e profissionais. O documento foi alterado pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025; por isso, sua leitura deve considerar essa atualização ao verificar a regulamentação aplicável.

Os dois documentos ajudam a situar o tema deste artigo em uma perspectiva de direito, diversidade e reconhecimento das experiências dos educandos. A resolução de 2025 destaca que os currículos devem considerar as experiências de estudantes e professores e que a avaliação precisa acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, admitindo diferentes formas de expressão dos conhecimentos. Tais princípios se aproximam de propostas com círculos de leitura, relatos autobiográficos, músicas, fotografias, desenhos e produções poéticas. Essas atividades, quando articuladas aos objetivos curriculares, podem ampliar a participação e permitir que os estudantes relacionem os conteúdos escolares às próprias vivências, tal como aponta Pinheiro (2021).

Essa diversidade pede uma prática pedagógica que reconheça os jovens, adultos e idosos como sujeitos com autonomia, responsabilidades e repertórios próprios. Muitos conciliam estudo e trabalho, sustentam suas famílias ou retornam à escola após longos períodos de afastamento. Por isso, a organização do ensino precisa evitar abordagens infantilizadas ou baseadas apenas no

que os estudantes supostamente não sabem. A EJA deve partir de suas condições concretas e oferecer oportunidades reais para a ampliação de conhecimentos e perspectivas.

Tomar a experiência como ponto de partida não significa limitar a aprendizagem ao cotidiano. Trata-se de estabelecer relações entre os saberes dos educandos e os conhecimentos produzidos socialmente. Essa concepção dialoga com Freire (1989), para quem a leitura da palavra se relaciona à leitura do mundo. A escola pode acolher o que os estudantes conhecem e, ao mesmo tempo, problematizar essas compreensões, oferecendo instrumentos para interpretar a realidade de maneira mais ampla e crítica.

Histórias familiares, lembranças da infância, experiências profissionais, transformações do bairro, músicas marcantes e acontecimentos coletivos podem integrar atividades de leitura e produção artística. Ao serem trabalhados com cuidado, esses elementos aproximam o currículo da realidade dos estudantes sem reduzir o ensino a relatos pessoais. O objetivo é construir pontes entre experiência, conhecimento e reflexão, mantendo o compromisso com a aprendizagem e com o respeito à diversidade de cada turma.

3 MEMÓRIA, NARRATIVA E IDENTIDADE

A memória não é um arquivo imutável no qual o passado permanece guardado tal como aconteceu. As lembranças são retomadas e interpretadas a partir das questões do presente. Bosi (1994) contribui para compreender esse caráter vivo da memória, vinculada às relações sociais e aos sentidos que atribuímos ao que vivemos. Recordar, portanto, envolve selecionar acontecimentos, reconstruir significados e olhar para a própria história desde outra posição.

Na EJA, essa compreensão permite considerar as narrativas como oportunidades de aprendizagem. Ao revisitar uma experiência, o estudante pode perceber aspectos que antes não havia nomeado, reconhecer conhecimentos desenvolvidos ao longo do tempo ou reconsiderar escolhas e acontecimentos. Na pesquisa de Pinheiro (2021), as memórias narradas a partir de estímulos literários são tratadas como possibilidades de elaboração e partilha, e não como simples reprodução de fatos passados.

Memória e identidade se relacionam porque a maneira como contamos nossa história participa da compreensão que construímos sobre nós mesmos. Bragança (2011), conforme discutida por Pinheiro (2021), aproxima narrativa e formação, enquanto Josso (2010) destaca o

potencial formativo da reflexão sobre as experiências de vida. A identidade, nessa perspectiva, não é fixa: transforma-se nas relações sociais, nas aprendizagens e nas interpretações que fazemos de nossa trajetória. Na EJA, reconhecer essa dinâmica significa compreender que os estudantes não são definidos apenas pelas interrupções escolares ou pelas dificuldades vividas. Ao narrar, reler e compartilhar experiências, podem atribuir novos sentidos ao passado, reconhecer capacidades desenvolvidas ao longo da vida e ampliar as formas como se percebem e projetam o futuro. A reconstrução identitária, portanto, não consiste em apagar a história anterior, mas em ressignificá-la no encontro com novos conhecimentos, vínculos e possibilidades.

Para alguns estudantes, falar da própria história pode envolver lembranças de trabalho precoce, mudanças de cidade, responsabilidades familiares, desigualdades ou interrupções escolares. Compartilhar essas experiências pode favorecer reconhecimento e troca, mas não deve ser uma exigência. Quando há espaço para escolher o que contar e como fazê-lo, a narrativa pode aproximar memória individual e experiência coletiva, valorizando a singularidade de cada pessoa sem expô-la indevidamente.

4 LITERATURA E ARTE COMO DISPARADORAS DE MEMÓRIAS

Na tese de Pinheiro (2021), a literatura aparece como possibilidade de encontro entre texto e experiência. Essa perspectiva se aproxima de Candido (1995), que discute a literatura como dimensão importante da formação humana. Uma obra literária pode apresentar situações, imagens e personagens que despertam identificação, estranhamento ou questionamento. O sentido não está apenas no texto nem somente na biografia do leitor, constrói-se no diálogo entre ambos.

Esse trabalho exige cuidado para que a leitura não seja reduzida a exercícios mecânicos. Soares (1999) chama atenção para os efeitos de uma escolarização que pode esvaziar a experiência literária quando a obra é usada apenas como pretexto para tarefas descontextualizadas. O estudo de aspectos linguísticos é relevante, mas pode conviver com a apreciação estética, a interpretação, a conversa e a relação entre literatura e vida.

Depois da leitura de um poema, conto ou crônica, o professor pode propor questões abertas: que imagem chamou a atenção? Algum trecho despertou uma lembrança ou uma dúvida? Que experiências sociais aparecem na obra? Essas perguntas não pressupõem que todos os

estudantes tenham a mesma reação. Ao contrário, reconhecem a pluralidade de interpretações e ajudam a desenvolver a leitura crítica, a oralidade e a argumentação.

Pinheiro (2021) descreve Círculos de Leitura nos quais textos ligados à memória servem de ponto de partida para narrativas dos estudantes. A leitura é acompanhada por momentos de conversa, recordação e produção, formando um percurso em que cada participante pode elaborar sua resposta à obra. Essa dinâmica pode fortalecer a comunidade leitora e mostrar que a interpretação literária se enriquece quando diferentes perspectivas são ouvidas.

A arte amplia as possibilidades de participação porque oferece linguagens diversas. Música, fotografia, desenho, colagem, poesia e dramatização podem apoiar estudantes que ainda não se sentem seguros na escrita convencional ou que preferem outra forma de expressão. A escolha dos recursos deve respeitar as condições da turma e não transformar a intimidade dos participantes em objeto de avaliação ou curiosidade. O foco pedagógico permanece na criação, na reflexão e na aprendizagem.

5 CÍRCULOS DE LEITURA, *VIVIOGRAFIA* E AUTORIA

Entre as estratégias analisadas por Pinheiro (2021), destacam-se os Círculos de Leitura, relacionados aos estudos de Cosson (2014). Organizados como espaços de partilha em torno de uma obra, eles favorecem a circulação de interpretações e deslocam a aula de um modelo em que somente o professor produz sentidos. A mediação docente continua essencial: cabe ao educador organizar a conversa, ampliar as leituras e assegurar que as diferentes vozes sejam respeitadas.

A preparação, a realização, a produção e a avaliação podem orientar o planejamento dessas atividades, mas não devem se transformar em etapas rígidas. A proposta precisa dialogar com os objetivos de aprendizagem, o repertório cultural da turma, os recursos disponíveis e as formas de participação dos estudantes. Na EJA, essa flexibilidade é especialmente importante para acolher ritmos, necessidades e experiências distintas sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Um exemplo apresentado por Pinheiro (2021) parte do poema “Saudade”, de João Guimarães Rosa. A leitura favorece conversas sobre infância, pessoas queridas, sonhos e acontecimentos marcantes. A atividade foi desdobrada em uma oficina de cartas e na criação de uma cápsula do tempo. Ao escrever para si no futuro, o estudante pôde relacionar lembranças,

momento presente e expectativas, transformando a produção textual em exercício de reflexão sobre a própria trajetória.

A música também pode atuar como disparadora de narrativas. Na atividade denominada "Viviossonografia", descrita por Pinheiro (2021), os participantes selecionaram canções ligadas às suas histórias e explicaram as razões das escolhas. As músicas evocaram diferentes temas, como luta, perda, esperança, fé e projetos de vida. A experiência sugere que a oralidade pode apoiar a produção escrita: a conversa sobre uma canção, por exemplo, pode ajudar o estudante a organizar ideias e transformá-las em relato ou texto autoral.

A noção de *Viviografia*, central na tese, valoriza as referências que os próprios estudantes constroem a partir de suas experiências. Isso não significa substituir o conhecimento científico ou bibliográfico por relatos individuais. A proposta consiste em colocá-los em diálogo, reconhecendo que a vida cotidiana também oferece questões, saberes e perspectivas que podem ser examinados criticamente. Experiências de trabalho, deslocamento, cuidado, pertencimento e retorno à escola podem, assim, tornar-se matéria de reflexão educativa.

A *Viviografia* demonstra as potencialidades de referências advindas de vivências, as chamadas referências *viviográficas*, um embasamento por experiência de vida, por meio de narrativas de memórias inspiradas pelo literário. A tese de Pinheiro (2021) não é apenas fundamentada em teóricos renomados da área de pesquisa, as conhecidas referências bibliográficas, mas principalmente em contribuições dos próprios alunos da EJA, os colaboradores da pesquisa, as referências *viviográficas.* É, portanto, um estudo que valoriza as contribuições de seus colaboradores, de modo a representá-los de forma corpórea textualmente

> A Viviografia é a consubstanciação entre a ideia defendida em uma pesquisa que considera os princípios qualitativos e sua própria concretização escrita, em que as narrativas dos envolvidos e colaboradores não são meros objetos de pesquisa, figurando tão somente em uma seção designada a uma aplicação e aos resultados para se comprovar uma hipótese. Entendemos por corporificação textual o sentido de dar corpo, de materializar, na escrita, a ideia ou o conceito de algo. No caso da Viviografia, se defendemos o foco nos discentes ou, em termos mais abrangentes, nos colaboradores de uma pesquisa [que geralmente são chamados de objetos ou sujeitos da pesquisa], é coerente que a narrativa esteja em concordância com o que se preza. Esperamos, pois, a concretização das ideias defendidas encarnadas na própria elaboração do texto escrito. As reflexões da pesquisa direcionaram-se aos alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do município de São Gonçalo/RJ. Esses alunos esbanjam experiências que mobilizam saberes em partilha e que se (trans)formam em inspiração, referência e aprendizagem coletiva. Através da leitura de textos curtos da literatura brasileira de temáticas memorialísticas, foi possível inspirar narrativas discentes acerca de suas vivências, promovendo

> letramento literário e autoria no desenvolvimento da Viviografia, conceito insurgente na defesa da importância das narrativas orais e escritas das histórias de vida e memórias dos alunos para sua formação dentro e fora do espaço escolar, com status de referências viviográficas e para estudos na área (Pinheiro, 2021).O estudo de cunho viviográfico se desenrola pela tessitura das contribuições das referências bibliográficas da área e das referências viviográficas, ou seja, os próprios a(u)tores da pesquisa, os alunos da EJA, com narrativas que se enredam e se entrelaçam nas tramas e nos dramas da vida real. Desta forma, as narrativas e experiências dos alunos foram apresentadas na supramencionada tese de Doutorado não apenas como resultados da pesquisa, mas também como fundamento teórico-viviográfico que justifica e embasa a própria pesquisa construída e escrita junto com os alunos da EJA em processos emancipatórios de identidade. Assim sendo, deparamo-nos tanto com o modelo já conhecido de referências bibliográficas conforme as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como também com o modelo de referência viviográfica criado e desenvolvido pela docente pesquisadora Pinheiro (2021). (Pinheiro; Fontoura, 2023)

Quando encontram condições favoráveis para ler, narrar, criar e escutar, os estudantes podem ocupar diferentes posições no processo educativo: leitores, intérpretes, narradores e autores. Organizar uma lembrança em forma de texto, imagem ou apresentação exige escolhas e elaboração de sentidos. Ouvir as produções dos colegas também permite reconhecer semelhanças e diferenças, ampliando a compreensão sobre si, sobre os outros e sobre a realidade social.

6 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A EJA

Uma possibilidade é organizar um círculo de memórias a partir de objetos, imagens ou palavras escolhidos voluntariamente pelos participantes. Após a apresentação, a turma pode produzir pequenos relatos, poemas ou registros visuais, relacionando as narrativas a temas curriculares. Outra proposta é criar uma caixa de memórias com textos, desenhos ou fotografias acompanhados de legendas e comentários. A participação deve ser livre, e ninguém precisa compartilhar lembranças que prefira manter privadas.

A leitura de um poema ou conto pode dar origem a uma produção autobiográfica, a uma carta para o futuro ou a uma composição artística. Autorretratos, colagens e fotografias podem ser acompanhados de textos explicativos, enquanto canções podem servir de base para atividades de oralidade, interpretação e escrita. Essas propostas precisam ser planejadas com objetivos claros, critérios de acompanhamento e alternativas para que estudantes com diferentes habilidades e necessidades possam participar.

Nessas experiências, o docente assume a função de mediador e articulador da organização pedagógica. Longe de prescrever o que cada sujeito deve recordar ou de tutelar a interpretação de suas vivências, compete ao professor construir um ambiente de acolhimento e confiança, formular questionamentos instigantes e vincular as produções dos estudantes aos saberes curriculares. Desse modo, a escuta sensível, o respeito à alteridade e a intencionalidade pedagógica asseguram que a dimensão afetiva dessas atividades se integre ao trabalho educativo.

7 DESAFIOS E CUIDADOS PEDAGÓGICOS

Atividades que mobilizam lembranças exigem atenção ética. Algumas experiências podem estar associadas a perdas, conflitos, situações de violência ou outros acontecimentos delicados. Por isso, é fundamental garantir que ninguém seja obrigado a narrar aspectos íntimos da própria vida. O estudante deve poder escolher o que compartilhar, recorrer a uma obra fictícia ou participar por meio de outra linguagem. A confidencialidade e o respeito às produções dos colegas precisam ser combinados desde o início.

Também é necessário evitar a idealização das trajetórias dos estudantes. Reconhecer seus saberes não significa ignorar as desigualdades que dificultaram ou interromperam a escolarização. Uma prática comprometida com a EJA acolhe as experiências, mas também oferece acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e às ferramentas necessárias para interpretar criticamente a sociedade. A experiência pessoal constitui um ponto de partida, não um limite para a aprendizagem, além de um meio para construção, reafirmação e fortalecimento de identidade.

A realização de propostas artístico-literárias demanda planejamento e formação docente. O professor precisa conhecer as obras escolhidas, prever diferentes formas de participação e relacionar as atividades às aprendizagens pretendidas. Também é importante desenvolver uma postura de escuta que não confunda acolhimento com ausência de intencionalidade pedagógica. Dessa forma, a valorização das histórias dos educandos pode caminhar junto à ampliação de repertórios culturais e ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou como práticas que aproximam arte e literatura podem contribuir para a valorização da memória e para os processos de construção e reconstrução da identidade na Educação de Jovens e Adultos. A leitura da tese de Pinheiro (2021), em diálogo com outros autores e com documentos normativos, permitiu compreender que as experiências dos educandos podem integrar o processo de aprendizagem sem ocupar o lugar dos conhecimentos curriculares.

A memória, entendida como construção que ganha novos sentidos no presente, pode tornar-se um recurso formativo quando é trabalhada com sensibilidade e propósito educativo. A leitura literária pode despertar lembranças, identificações e perguntas; a narrativa, por sua vez, oferece oportunidades para organizar experiências e refletir sobre elas. Esses movimentos não produzem resultados iguais para todos, mas podem abrir caminhos para uma relação mais pessoal e crítica com a leitura e a escrita.

Música, fotografia, desenho, poesia e outras linguagens ampliam as formas pelas quais os estudantes podem se expressar. Os exemplos discutidos por Pinheiro (2021), como os Círculos de Leitura, as cartas e as atividades com canções, ilustram maneiras de articular obra literária, experiência e autoria. Para que essas propostas sejam efetivas, devem respeitar a liberdade de participação, a privacidade e a diversidade dos percursos individuais.

Conclui-se que arte e literatura podem colaborar para uma EJA que reconheça cada estudante como sujeito de direitos, portador de saberes e capaz de produzir conhecimento. Essa contribuição depende de planejamento, mediação qualificada e respeito aos limites individuais. Por ser bibliográfica e documental, a presente investigação não pretende generalizar resultados de práticas específicas; aponta, antes, possibilidades que podem ser aprofundadas em estudos futuros e em pesquisas de campo sobre experiências artístico-literárias em diferentes contextos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-15, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2025. Seção 1, p. 16. Alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. **Referências Viviográficas na EJA**: narrativas de memórias literárias discentes. 2021. 162 f. Tese (Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo; FONTOURA, Helena Amaral da. Viviografia: Conceito teórico-metodológico para pesquisas narrativas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 65, p. e22184, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22184. Acesso em: 25 out. 2026.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.