



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CAMPUS CAJAZEIRAS - PB



ANTÔNIA PATRÍCIA DE SOUSA COSTA

**CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE A MULHER NEGRA NA
LITERATURA: PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 8º E 9º ANO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS - PB

2024

ANTÔNIA PATRÍCIA DE SOUSA COSTA

CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE A MULHER NEGRA NA LITERATURA: PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 8º E 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras - PB, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias

Linha de pesquisa: Estudos Literários

CAJAZEIRAS-PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

C837c	<p>Costa, Antônia Patrícia de Sousa.</p> <p>Caderno de atividades sobre a mulher na literatura: promovendo o letramento literário no 8º e 9º ano da Educação De Jovens e Adultos (EJA) – Ensino fundamental / Antônia Patrícia de Sousa Costa. – Cajazeiras, 2024. 138f. : il.</p> <p>Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Ensino de literatura. 2. Letramento literário - EJA. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Feminismo Negro. 5. Desigualdade racial. 6. Educação inclusiva. 7. Caderno de leitura literária. 8. Mulheres negras na literatura. 9. Literatura e ensino. 10. Leitura literária. 11. Estudos literários I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU – 82:37(043.3)</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

ANTÔNIA PATRÍCIA DE SOUSA COSTA

CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE A MULHER NEGRA NA LITERATURA: PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 8º E 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Proletras - da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras - PB, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Estudos Literários, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 18 de março de 2024

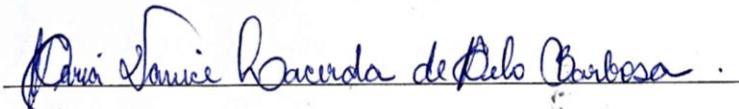
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)
Orientadora



Prof.^a Dra. Edinaura Almeida de Araújo (UFCG)
(Examinadora 1)



Prof.^a Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFCG)
(Examinadora 2)

Prof.^a Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG)
(Suplente)

*Dedico este trabalho aos meus filhos, Luís Víctor e Moisés,
minhas fontes de inspiração, aqueles que despertam o melhor de mim.*

AGRADECIMENTOS

As palavras não serão suficientes para agradecer ao Deus Todo-Poderoso, único digno de receber toda honra e glória, ao Príncipe da Paz, àquele que me criou, me salvou, me capacitou, me deu forças e coragem para enfrentar todos os desafios de minha vida. Sem Ele, nada poderia ser realizado. Por isso, minha eterna gratidão e subserviência à Sua vontade.

Agradeço aos meus pais, Pedro Costa e Luciene, por terem me ensinado o sentido das palavras humildade e trabalho para conquistar os meus objetivos. Foram eles que me educaram no temor ao Senhor e me mostraram o caminho para conquistar uma vida digna.

Aos meus avós, *in memoriam*, Luís Costa, Alice, José Manoel e Maria.

Agradeço e dedico essa conquista aos meus irmãos, Luís Paulo, Pedro Júnior e Paula Costa, pois estiveram sempre presentes em minha vida e me incentivaram a avançar, a levantar a cabeça nos momentos difíceis de minha vida e a não olhar para trás, mas seguir de cabeça erguida e na fé de que os desafios são degraus para aprendizagem. Foram esses, os meus pilares para construção de uma vida como mulher realizada.

Agradeço também ao meu esposo Wagner Abílio, o homem que me encorajou e acreditou em mim, quando nem eu mesma achava que este sonho seria possível. Meu companheiro de todas as horas, meu confidente, meu amigo e meu amor. O homem que me presenteou com dois filhos Luís Vítor e Moisés. Aproveito para agradecer aos meus filhos, minhas fontes de inspiração, os responsáveis pelos meus maiores sorrisos, pelo amor mais puro e pelo melhor de mim. Peço-lhes perdão pelas minhas ausências, pelos momentos que não pude ser uma mãe presente, mas tudo o que fiz e faço é por vocês e para nossa família. Rogo ao Senhor que possamos juntos desfrutar e celebrar essas conquistas por muito tempo.

Se eu cheguei até aqui, foi graças à uma rede de apoio que esteve ao meu redor me fortalecendo. E para representar esse suporte, registro minha eterna gratidão à tia Lourdes, minha companheira e cooperadora nos momentos que precisei me ausentar para ir à luta, a tia-avó que cuida dos meus filhos com todo amor e paciência.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Daise Lilian. Um exemplo de pesquisadora e de orientadora presente, que caminhou comigo desde o início e não largou minha mão em nenhum momento. Obrigada pela acolhida, pelos ensinamentos, pela paciência, pelas orações, pela responsabilidade, por me incentivar a ingressar no mundo da pesquisa e por ser um suporte essencial nessa caminhada acadêmica. Guardarei, com muito carinho, cada palavra proferida pela senhora. Que o Senhor retribua a sua humildade e o seu amor pelo que faz em bênçãos espirituais.

À banca examinadora pelas contribuições e apontamentos importantes para a pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS/CFP da UFCG, campus Cajazeiras, por me fazerem enxergar a sala de aula como um ambiente de pesquisa e de transformação social. Obrigada por contribuírem para a minha formação, compartilhando momentos de discussões, experiências, risadas e muita aprendizagem. Com certeza, a acolhida e a sintonia coletiva tornaram esse processo de construção de conhecimento mais leve e produtivo.

Agradeço aos meus colegas da Turma 8 do PROFLETRAS/UFCG/Cajazeiras, pela partilha de experiências que nos renderam muita aprendizagem, pelo companheirismo nos momentos de luta, pelas risadas difíceis de controlar, pela amizade, enfim, por sonharem um projeto juntamente comigo. Não tenho dúvidas que o PROFLETRAS me deu grandes amigos que levarei para a vida. Em especial “as meninas” Josy, Aleksandra, Janne e Úrsula que foram grandes companheiras de viagens. Lembrarei eternamente das nossas conversas, conselhos e altas gargalhadas ao longo do percurso. Conviver com vocês tornou esse processo mais emocionante e prazeroso.

Aos meus alunos, a razão dessa pesquisa e o coração da escola, porque são eles que me fazem pulsar enquanto educadora.

À CAPES pelo incentivo e financiamento da pesquisa.

À educadora que me apresentou o mundo das letras: professora Elza Vital, alfabetizadora que foi essencial na minha formação, por isso tenho por ela grande estima e gratidão eterna.

Ao recordar as pessoas importantes na minha vida, lembrei quando concluí minha alfabetização e do momento em que fui oradora da turma durante a cerimônia de entrega do certificado “Doutor do ABC”. Nesse evento, aos seis anos de idade, fiz um juramento que até hoje trago comigo: “Prometo a Deus, aos meus pais, à comunidade brasileira, cumprir meus deveres de estudante, procurando ser boa aluna, amar e ajudar o meu país a crescer”. Essas palavras marcaram minha trajetória acadêmica, profissional e humana. Foi uma promessa que me orientou e me deu a certeza de que não é em vão a função que escolhi seguir: ajudar meu país a crescer! E assim vou seguindo, procurando deixar uma marca naquilo que busco fazer que é educar através do que eu aprendi a partir da leitura e das experiências de vida. Pois o mundo letrado foi um dos fatores determinantes para a construção do meu projeto de vida e para minha formação consciente enquanto sujeita política da minha existência. Portanto, minha eterna gratidão a todos que passaram na minha vida e aos que permaneceram, pois sou parte de cada um e certamente deixarei minha marca naqueles que consegui tocar de alguma forma.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

RESUMO

O objetivo deste estudo é pesquisar e refletir sobre a importância do letramento literário no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA- Ensino Fundamental), visando construir um caderno de leitura literária, com obras escritas por mulheres negras, na tentativa de utilizar aspectos do feminismo (negro) no texto literário como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica, e inclusão das questões de gênero em turmas de 8º e 9º ano da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, pretendemos oportunizar práticas de leituras em sala de aula com obras de autoras negras da África e do Brasil, que tratam de questões femininas negras, denunciam o racismo estrutural, contestam a supremacia do patriarcado, resistem a diversos tipos de violências e encorajam outras mulheres a lutar por justiça social. As obras selecionadas são o conto “No seu pescoço” (2009), da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; o cordel “Maria Firmina dos Reis” (2020), da cearense Jarid Arraes; a crônica “A menina linda” (2022), da mineira Cidinha da Silva, e o diário *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960), da mineira Carolina Maria de Jesus. Selecionamos estas autoras por serem referências a nível nacional e/ou internacional de representatividade negra tanto no aspecto literário quanto social e ainda por tratarem de gêneros literários diversificados e temáticas que vão ao encontro das vivências dos educandos da EJA. Eles são estudantes com déficit nas habilidades de leitura e em condições vulneráveis que buscam na educação a subversão das exclusões sociais que enfrentam. Nossa proposta de intervenção está fundamentada em discussões sobre processos de alfabetização, letramento, multiletramentos, letramento literário e na relevância da leitura para construção de uma sociedade mais crítica e humana. Além disso, discutimos questões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como os desafios que essa modalidade enfrenta para promover uma educação inclusiva e transformadora. Ademais, suscitamos discussões sobre o feminismo negro na literatura, como uma estratégia de valorização racial e de gênero por ser uma dívida dos programas de estudos, mas presentes no cotidiano dos estudantes. Diante do exposto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, com base no método científico dialético, visando reunir, explorar e discutir as principais teorias sobre ensino de literatura, no contexto da escola pública, numa perspectiva dialógica e social, promovendo a conscientização sobre as questões presentes no *corpus*. Dessa forma, Como produto desse estudo, propomos um caderno de atividades de leitura com obras de diferentes gêneros literários a fim de auxiliar os professores a abrirem as portas da sala de aula com estratégias de leitura engajadoras para que os estudantes utilizem esses gêneros como instrumento de formação humana e apreciação literária, agregando valor ao contexto social em que estão inseridos. Para tanto, contamos como o aporte teórico de Soares (2021), Kleiman (1995), Cosson (2021), Cope e Kalantzis (2000), Mortatti (2006), Colomer (2007), Candido (1989), Freire (1983), Duarte (2003), Adichie (2009), Arraes (2020), Jesus (1960), Silva (2022), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Letramento literário. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Feminismo Negro.

ABSTRACT

The objective of this study is to research and reflect on the importance of literary literacy in the school context of Youth and Adult Teaching (EJA – Elementary Level), aiming at building a book of literary activities about works of black female writers, as an attempt to use aspects of black female feminism in the literary text as a pedagogical resource for the development of a critical reading, and insertion of gender issues in classes of 8th and 9th grades of Youth and Adults Education (EJA). We intend to providing opportunities for reading practices in the classroom with literary works by black female authors from Africa and Brazil, who deal with black female issues, denounce structural racism, question the supremacy of patriarchy, resist various types of violence and encourage other women to fight for social justice. The selected works are the short-story “The thing around your neck” (2009), by the Nigerian Chimamanda Ngozi Adichie; the cordel “Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis” (2020), by Jarid Arraes; the chronicle “A menina linda e outras crônicas” (2022), by Cidinha da Silva, and the diary *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), by Carolina Maria de Jesus. We selected these female writers because they are references in national and international levels of black representativity in the literary and social aspects and also because they deal with different and diversified literary genres and themes that are linked to the life experiences of many EJA students. These students lack some reading skills and came from vulnerable life conditions and seek in education the subversion of the social exclusions they face. Our intervention proposal is supported by studies on literacy processes, literacy, multiliteracies, literary literacy and the relevance of reading for building a more critical and humane society. Furthermore, we discuss issues related to Youth and Adult Education (EJA), such as the challenges this modality faces in promoting inclusive and transformative education. We also raise a debate about black feminism in literature, as a strategy of racial and gender valorization as it is a debt of study programs, but present in the students' daily lives. In view of the above, we developed a bibliographical research, based on the dialectical scientific method, aiming at gathering, exploring and discussing the main theories on literary teaching, in the context of public schools, from a dialogic and social perspective, in addition to seeking solutions to the issues present in the *corpus*. As a product of this study, we propose a book of reading activities with works from different literary genres in order to help teachers open the doors of the classroom with engaging reading strategies so that students use these genres as an instrument of human and literary appreciation, adding to the social context in which they are inserted. For such discussions, we count with the theoretical contributions of Soares (2021), Kleiman (1995), Cosson (2021), Cope e Kalantzis (2000), Mortatti (2006), Colomer (2007), Candido (1989), Freire (1983), Duarte (2003), Adichie (2009), Arraes (2020), Jesus (1960), Silva (2022), among others.

Keywords: Literature teaching. Literary literacy. Youth and Adult Education (EJA). Black Feminism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Campanha de Educação de Adultos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GLD	Guia do Livro Didático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INL	Instituto Nacional do Livro (INL)
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento da Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
PAS	Programa de alfabetização Solidária
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização

PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ONU	Organização das Nações Unidas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 PANORAMA DA PESQUISA	14
1.2 ASPECTOS DA PESQUISA	17
2 LITERATURA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA.....	20
2.1 DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS: PERSPECTIVAS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO	20
2.2 O LIVRO DIDÁTICO: PONTE OU LACUNA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA?.....	38
2.3 O CONTEXTO FEMININO DA EJA: LEITURA LITERÁRIA, SOCIEDADE E A MULHER NEGRA	52
3 AS MÚLTIPLAS FACES DAS MULHERES NEGRAS NA LITERATURA: CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA	68
PREPARAÇÃO PARA AS ATIVIDADES.....	72
CAPÍTULO 1 - CONTO: “NO SEU PESCOÇO” (2009), DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE.....	75
CAPÍTULO 2 - CORDEL: “MARIA FIRMINA DOS REIS” (2020), DE JARID ARRAES.....	87
CAPÍTULO 3 - CRÔNICA: “A MENINA LINDA” (2022), DE CIDINHA DA SILVA.....	98
CAPÍTULO 4 - DIÁRIO: <i>QUARTO DE DESPEJO</i> : DIÁRIO DE UMA FAVELADA (1960), DE CAROLINA MARIA DE JESUS.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

1.1 PANORAMA DA PESQUISA

Esta dissertação sobre o ensino de literatura produzida por mulheres negras, surgiu das experiências pessoais de uma mulher, cristã, mãe, filha, esposa e profissional, enquanto professora de Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º ano, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. João Uchoa de Albuquerque, da Rede Pública de Ensino Fundamental, na cidade de Acopiara-Ce. Na tentativa de desempenhar sua função social escolhida, de educar através da arte literária, essa educadora reflete sobre a necessidade de explorar as potencialidades do texto literário em sala de aula, na perspectiva das múltiplas faces das mulheres negras, que representam a resistência feminina a diversos tipos de injustiças sociais, para construção de experiências reflexivas a partir dessas leituras e vivências.

Embora a representatividade feminina negra não seja em número expressivo, quando analisamos em proporção a outras classes, precisamos ressaltar os espaços de fala conquistados pelas mulheres negras que conseguiram romper as barreiras dos estereótipos, pois elas representam a resistência de uma cultura escravocrata, que liderou no Brasil por séculos. Em consequência disso, a escravidão custou muito caro para vidas negras, em especial à vida das mulheres negras, que além de encarar a tradição patriarcal, ainda foram obrigadas a conviver com o racismo que açoitava e aprisionava as condições dignas de vida feminina. Nesse sentido, para tratarmos dessa temática hoje, devemos elevar a coragem de muitas negras que em meio ao caos do preconceito, a sua maneira, levantaram a bandeira do empoderamento feminino e reivindicaram as questões de interesse negro.

Dessa forma, a história nos revela que os espaços de escravidão literal e simbólica ficaram pequenos para tamanha coragem, força, talento e resiliência feminina negra, pois a representatividade dessas mulheres suscitou a conscientização de que elas podem abolir a condição de subalternas e ocuparem o espaço que desejam em qualquer ordem/instância, seja na política, na cultura, no jornalismo, no meio empresarial, na literatura entre outros.

Podemos elucidar como exemplo: Dandara dos Palmares (1654- 1694), da Capitania de Pernambuco, que encabeçou a luta feminina contra a escravidão durante o tenebroso período Colonial no Brasil; Antonieta de Barros (1901- 1952), catarinense, primeira negra a ocupar o cargo de Deputada Estadual no Brasil em 1934, no estado de Santa Catarina; Elza Soares (1930 - 2022), nascida no Rio de Janeiro, cantora e compositora de grande sucesso no Brasil; Zezé

Motta (1944 -), nascida no Rio de Janeiro, atriz expoente da cultura afro-brasileira no país; Glória Maria (1949 - 2023), nascida no Rio de Janeiro, renomada jornalista brasileira; Sueli Carneiro (1950 -), paulista, intelectual, doutora em Educação pela USP, empreendedora e atuante no Instituto da Mulher Negra; Rosa Parks (1913 - 2005), nascida no Alabama - EUA, ativista americana, que lutou contra o sistema de segregação racial denominado *Apartheid*; Kamala Harris (1964 -), da Califórnia - EUA, atual vice-presidente dos Estados Unidos; Chimamanda Ngozi Adichie (1977 -), escritora nigeriana; Carolina Maria de Jesus (1914 - 1977), de Minas Gerais, escritora e poetisa brasileira; Conceição Evaristo (1946 -), mineira, professora, pesquisadora universitária e influente literata no Brasil; Cidinha da Silva (1967 -), mineira, escritora e ativista; Jarid Arraes (1991 -), cearense, cordelista, poetisa e autora de várias obras, dentre tantas outras mulheres negras que são referências de superação locais e mundiais.

É evidente que ainda há muito o que contestar, quando nos referimos ao tratamento e aos espaços ocupados pelas mulheres negras. Infelizmente, as personalidades citadas acima ainda são minorias, pois muitas meninas negras não têm acesso à educação, à saúde da mulher, à segurança, à assistência social e isso vai repercutir diretamente na sua formação intelectual, profissional, na escolarização e nos espaços ocupados por elas.

Nessa perspectiva, este trabalho se torna relevante mediante os diálogos com os discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre as circunstâncias que os levaram a uma prévia evasão escolar. Dentre as justificativas dos alunos, percebemos a recorrência da não identificação com as práticas de ensino promovidas pela escola, dificuldade de leitura e compreensão, além de questões sociais como gravidez precoce, trabalhar para ajudar no orçamento familiar, casamento, alcoolismo, violência doméstica, dentre outras. Assim, por refletir sobre depoimentos inconcebíveis, mas reais, de injustiças sociais que envolvem racismo, assédio, machismo, misoginia, preconceitos sofridos pelas mulheres, na maioria das vezes a matriarca e provedora do lar, narrados por essas alunas de acordo com suas vivências familiares e comunitárias, bem como assistindo noticiários chocantes de feminicídios na sociedade brasileira, vivenciando diariamente a triste realidade da desigualdade de gênero e sendo fruto de uma sociedade patriarcal, sentimos a necessidade de usarmos o espaço escolar para tocar nessa ferida social, fomentar reflexões sobre os papéis sociais das mulheres e suscitar o empoderamento feminino, a partir da representatividade literária negra, como forma de resistir e protagonizar mudanças dessas realidades em nossa comunidade.

É na escola que as feridas supuram a dor e o amargor sentido por essas mulheres, alunas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que deixaram de estudar devido uma gravidez precoce, para prover o sustento da família, cuidar dos filhos ou pelo fato de seu parceiro não aceitar que

sua companheira estude, anulando o poder de decisão da mulher. Em pleno século XXI, infelizmente ainda existem muitos desses testemunhos em nossa comunidade. São guerreiras que não desistiram de lutar por sua dignidade e tentam diariamente resistir as marcas de uma herança patriarcal. É na sala de aula que elas externam as angústias, as máculas emocionais, os receios e os sabores causados por uma infecção histórica, social e política. Então, é nesse ambiente escolar que essa ferida pode começar a ser tratada, para quem sabe um dia haver a possibilidade de cicatrização. As sequelas são inevitáveis e inegáveis, mas precisamos agir enquanto mulheres, cidadãs, professoras e donas do nosso direito de existir e resistir a um círculo vicioso de injustiça que massacra as mulheres, em especial, a mulher negra.

Dessa forma, a escola se torna um ambiente de acolhida de diversas questões atinentes às relações de gênero que são reproduzidas na comunidade. Por isso, ao pensarmos no conteúdo e na metodologia das aulas de Língua Portuguesa nas turmas da EJA, convém levar em conta os seguintes questionamentos: Como o letramento literário pode auxiliar os alunos na construção de uma perspectiva crítica/formal de leitura do texto literário e do mundo? Que estratégias o professor pode utilizar para abordar o feminismo negro, a partir do texto literário de maneira a contribuir para reflexões e entendimentos sobre os papéis sociais das mulheres? Que especificidades do texto literário/temáticas, produzido por mulheres negras, podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero e valorização social da mulher?

Mediante o exposto, esta dissertação tem como objetivo geral construir um caderno de leitura literária, com obras escritas por mulheres negras, visando utilizar aspectos do feminismo (negro) no texto literário como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica, e inclusão das questões de gênero em turmas de 8º e 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental. Além disso, temos como objetivos específicos: promover o letramento literário tanto ao abordar aspectos da forma do texto literário, quanto ao oportunizar discussões sobre suas temáticas sociais; elaborar estratégias de leitura para a abordagem das relações de gênero a partir do texto literário, de maneira a contribuir para reflexões e entendimentos sobre os papéis sociais das mulheres e, ainda, analisar no texto literário as diversas realidades do feminismo (negro) e sua contribuição no enfrentamento das desigualdades de gênero e valorização social da mulher.

Para repertório do produto dessa pesquisa, selecionamos autoras negras com culturas diversificadas: estrangeira, nordestina, mineiras etc, com narrativas de resistência a uma cultura marcada pelos resquícios da escravidão e machista. Também optamos por escritoras que sejam referência literária tanto a nível nacional como mundial e ainda justificamos a escolha de autoras pela tentativa de explorarmos o máximo de gêneros literários para proporcionar ao

aluno o contato com a leitura de diversos gêneros: conto, cordel, crônica, diário etc. Com base nessas considerações, elaboramos um caderno de leitura composto por obras literárias que tratam da temática da mulher negra, a saber: capítulo 1, conto: “No seu pescoço” (2009), da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (1987 -); capítulo 2, cordel: “Maria Firmina dos Reis” (2020), da cearense Jarid Arraes (1991 -); capítulo 3, crônica: “A menina linda” (2022), da mineira Cidinha da Silva (1967 -) e o capítulo 4, diário: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), da mineira Carolina Maria de Jesus (1914 - 1977).

1.2 ASPECTOS DA PESQUISA

No que tange aos procedimentos metodológicos de investigação, este trabalho seguirá alguns caminhos para o seu desenvolvimento, que será delineado a seguir, como sua tipologia, os aspectos dos quais tratará o *corpus* de acordo com as análises da fundamentação teórica, assim como os procedimentos e instrumentos para investigação da literatura e as etapas que serão realizadas.

Ademais, o *corpus* desta pesquisa, o ensino literário e as questões de gênero, surgem das experiências pessoais e também das vivências docentes ao observar as relações políticas na comunidade e a rejeição da leitura pelos alunos, em destaque a leitura literária. Isso nos levou a questionar sobre o que poderia ser realizado nas práticas escolares que pudesse contribuir para a leitura e ao mesmo tempo promovesse a reflexão e a tomada de consciência sobre o que se ensina e aprende.

Salienta-se que a pesquisa e a reflexão sobre a literatura na educação básica se fazem necessárias para romper sistemas engessados e refutar padrões dominantes, pois a literatura tem caráter livre e forma pessoas mais sensíveis, reflexivas e críticas no que concerne à cidadania. Sabemos também que é possível aprimorar nossas práticas pedagógicas, valorizar a arte e fomentar o diálogo sobre as diversas manifestações culturais.

Dito isso, entende-se por pesquisa uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente (Lima; Mioto, 2007). Dessa forma, propomos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática deste estudo, com o objetivo de empreender uma investigação das informações relacionadas à alfabetização, leitura, letramento, multiletramentos, letramento literário, e ao ensino de literatura na EJA (Educação de Jovens e Adultos) - Ensino Fundamental, com base no método científico dialético. Por isso, esta pesquisa é considerada bibliográfica, visando reunir e discutir as principais informações, procurar

soluções para as questões presentes no *corpus* e produzir uma proposta de intervenção mediante a análise do estado da arte.

Quanto aos objetivos do estudo, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois busca desenvolver e esclarecer determinado problema a partir de um levantamento bibliográfico e construir hipóteses sobre ele (Gil, 2008). Neste caso específico, nosso trabalho visa ampliar leituras e discussões acerca da abordagem do texto literário no processo de letramento, no contexto da escola pública, numa perspectiva dialógica e social.

Com relação aos procedimentos e instrumentos da pesquisa, convém frisar que podemos entender o método como o caminho, a forma e a maneira de pensar. É a maneira de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. E ainda, a sistematização de processos ou operações mentais empregados na pesquisa (Prodanov, 2013). Assim, os métodos são etapas com técnicas planejadas de forma ordenada para investigar um objeto de estudo e atingir os objetivos determinados.

Diante do exposto, uma vez que o nosso objeto de pesquisa é o ensino literário e as questões de gênero com base na literatura, elencaremos nesta dissertação algumas ações articuladas que contribuirão para a execução do trabalho.

Sobretudo, como este estudo emerge com teor bibliográfico, faz-se necessária a leitura do aporte teórico (livros, trabalhos acadêmicos etc.), concebidos a partir de materiais publicados, para apropriação das temáticas e fundamentação, realizando fichamento de cada texto. Em seguida, a revisão da literatura buscando o entendimento do estado da arte sobre o *corpus* da pesquisa. Para isso, pesquisaremos na plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como em livros, revistas, tanto impressas como em meio digital, a partir do método científico dialético, com interpretações dinâmicas da realidade educacional e política relacionadas à leitura e ao feminismo. Também se faz necessária, a releitura das obras literárias, que tratam do feminismo (negro) e a contextualização das autoras e suas obras na representatividade literária feminina, a fim de identificar os aspectos pretendidos nos objetivos, colhendo os excertos e analisando-os.

Após essas etapas, definiremos as ações das categorias, desenvolvimento da escrita e consolidação dos capítulos da dissertação, sintetizando os argumentos com a análise do ensino literário em sala de aula, nas turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental - EJA. E como procedimento metodológico de abordagem literária na escola, produziremos um caderno de leitura literária com obras de autoras majoritariamente negras, de matriz africana ou nordestinas, com obras de variados gêneros literários, visando discutir a temática da mulher negra sob diferentes pontos de vistas, tanto de escritoras nacionais quanto estrangeiras.

Portanto, livros, revistas e trabalhos acadêmicos sobre letramento literário, obras literárias que tratam do feminismo (negro) são instrumentos necessários para utilização e execução desse trabalho.

2 LITERATURA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA

2.1 DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS: PERSPECTIVAS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO

Nas sociedades contemporâneas, a aquisição e socialização da leitura e escrita em diferentes situações, se constituem direitos universais essenciais para que todo sujeito possa exercer sua cidadania efetivamente e para que as nações se desenvolvam nos diversos aspectos sociais, culturais e políticos. É através da educação, em específico da escola, que se realiza o acesso ao direito de aprender a ler e escrever para utilizar essas competências nos diversos contextos sociais. Dessa forma, cada sociedade carrega sua história, com marcos políticos, sociais, religiosos, econômicos, intelectuais, tecnológicos, sociais etc. Essa história se encarrega de revelar os sabores e dessabores que constroem e desconstroem as nações. O Brasil contemporâneo é produto dessas relações sociológicas com o tempo. No que tange à educação e produção intelectual, nosso país é marcado por atos de resistência que direcionam a várias mudanças, dentre elas os processos de alfabetização e letramento, no intuito de promover a aprendizagem e garantir o direito constitucional de acesso à cultura letrada.

Ao analisar o contexto histórico da alfabetização no cenário nacional, nos reportamos como uma das referências a *História dos métodos de alfabetização no Brasil* (2006), da escritora e pesquisadora Mortatti. Em sua participação no Seminário "Alfabetização e letramento em debate", realizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, no Distrito Federal em 2006, a autora coloca em evidência que desde o término do século XIX, a cronologia da alfabetização vem sendo marcada por complexas discussões sociais, políticas, pedagógicas e metodológicas, mas apontando para o mesmo desafio: a dificuldade que os estudantes têm para aprender a ler e escrever, principalmente nas instituições públicas de ensino. Essa história também destaca a disputa pela hegemonia de específicos métodos paulistas, advindos do caráter modelar estabelecidos pelas iniciativas educacionais desse estado, com um processo sistemático de ensino para apropriação da leitura e escrita.

Após a proclamação da República no Brasil, a educação tomou destaque como utopia contemporânea. A escola configurou-se como um espaço institucionalizado para formação das gerações no sentido de atender às demandas de um Estado republicano, sedento de uma nova organização política e social. Por isso, essa instituição assume um papel fundamental de instruir sua vasta população iletrada para modernizar o Estado, rumo ao progresso nacional.

Conforme afirma Mortatti (2006), a partir de então o acesso à cultura e ao mundo letrado desconstrói os ideais republicanos, cuja leitura e escrita eram pautadas numa perspectiva assistemática e privativa para uma minoria privilegiada, para construir paulatinamente fundamentos de uma escola obrigatória, laica e gratuita com o ensino organizado, sistemático, demandando profissionais especializados, com a tarefa fundamental de inserir os indivíduos num mundo público da cultura letrada, promovendo a reflexão, socialização, além da participação cidadã crítica e efetiva na sociedade.

Além disso, é válido ressaltar que a atuação e desempenho da escola e do processo de alfabetização é um assunto antigo, bastante polêmico, urgente e alvo de múltiplos questionamentos como o método de ensino (disputas entre métodos modernos e tradicionais), o sistema escolar, as condições sociais, as políticas públicas, os alunos, os profissionais, dentre outros, pois mesmo diante dos esforços intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, dos administradores públicos e da comunidade escolar, para superar os diversos problemas que impedem a plenitude da alfabetização, nos deparamos com baixos índices de aprendizagem no que se refere às competências de leitura e escrita. E isso causa uma ferida social, cuja cicatrização ainda se encontra num moroso processo, devido a tratamentos incipientes quando se trata de contribuir para a construção de uma sociedade intelectualmente ativa.

Quando analisamos as mudanças na história da educação, percebemos a insistência dos estudiosos/especialistas em desconstruir a versão passada e desqualificá-la como uma herança atrasada, que resiste à inovação. Por isso, para compreendermos qual caminho já percorremos, de onde viemos e onde queremos chegar, é importante conhecermos as “estradas” pelas quais passamos. Para melhor entendimento desse processo, Mortatti (2006) divide esse momento em quatro períodos caracterizados pelas disputas hegemônicas de algumas temáticas, normatizações e realizações pertinentes ao ensino de leitura e escrita: 1º momento: entre os anos de 1876 a 1890, com os métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) aplicados no ensino de leitura e escrita; 2º momento: em 1890 até metade da década de 1920, o método analítico baseado nas disputas entre o *tradicional sintético* e o *inovador analítico*; 3º momento: ocorreu depois de 1920 até o final de 1970, com a alfabetização sob medida, conforme a maturidade necessária para aprendizagem, e 4º momento: meados da década de 1980 a 1994, alfabetização baseada no construtivismo e desconstrução dos métodos e testes de maturidade.

De acordo com Mortatti (2006), no primeiro momento, em meados do século XIX, ocorreu a *metodização* do ensino da leitura, denominada de “aulas régias”, onde os ambientes de ensino eram improvisados, abrigando alunos de todas as séries, com difíceis condições de trabalho, exigindo muito mais do professor e aluno para subsistir aquele modelo. O precário

material era produzido na Europa e posteriormente por professores paulistas e fluminenses com base em suas experiências pedagógicas. Nessa perspectiva, o ensino inicial de leitura sucedia com adoção das “cartas de ABC”, que se lia com *método sintético* (da parte para o todo): apresentando as letras e seus nomes, envolvendo as famílias silábicas e a soletração, geralmente de acordo com a ordem crescente de dificuldade. Dessa forma, esse ensino era tratado como uma discussão de ordem didática que depende da ordem linguística da época.

O segundo momento, em 1890, foi marcado pela *institucionalização do método analítico*, em que o estado paulista foi modelo para início da reforma da instrução pública com a reestruturação da Escola Normal de São Paulo. Essa reforma centrava-se nos novos métodos de ensino para leitura: o método analítico. A maioria dos professores paulistas, embora não concordassem com o método alegando lentidão nos resultados, eram obrigados a utilizá-lo em suas práticas pedagógicas. Nessa metodologia, o ensino da leitura partia do “todo”, texto, para as partes constitutivas do vocábulo. Assim, entendia-se a expressão “todo” como uma organização de palavras/frases que se relacionam com sentidos coerentes e com fundamento/princípio para o ensino da leitura.

Em vista disso, as cartilhas de alfabetização desse período se baseavam no método analítico (processos de palavração e sentencição). Nessa mesma época, surgiram várias inquietações e discussões sobre qual método seria mais apropriado (o tradicional sintético ou a inovador analítico), mas tal disputa era centrada no ensino de leitura, pois a escrita era considerada apenas como uma questão de grafia e modelo de letra utilizada, demandando treino, cópias e ditado. Foi também por volta de 1910 que a expressão “alfabetização” começou a ser mencionada em referência ao ensino de leitura e escrita, como uma questão de ordem didática.

Em seguida, a *alfabetização sob medida* surge no terceiro momento após 1920, proposta pela “Reforma Sampaio Dória”, na qual o professor assume uma postura de alfabetização mais autônoma, aliando os métodos sintético e analítico, conforme a necessidade, urgência e eficiência do processo. Segundo Mortatti (2006), essa relativização dos métodos decorreu da repercussão das revolucionárias e inovadoras bases psicológicas da alfabetização apresentadas na obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), produzida por M. B. Lourenço Filho, a qual defendia o método de alfabetização relativo ao nível de maturidade dos educandos. Nesse período, as cartilhas passaram a ser produzidas baseadas na fundamentação dos métodos mistos (analítico-sintético), com a elaboração de manuais para o professor e a prática do “período preparatório”. Além disso, a escrita permanecia conceituada como uma competência de caligrafia e ortografia, que devia ser atrelada ao ensino de leitura.

De acordo com os conceitos de Cagliari (1999, p. 82), “A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando esses três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização”. Dentro da concepção do autor supracitado, concluímos que a alfabetização é um processo complexo, que envolve múltiplas habilidades, por isso, quando nos referimos a materiais didáticos voltados para alfabetização, precisamos analisar se a proposta contempla atividades que contribuirão para o desenvolvimento da fala, leitura e escrita e por consequência promove o acesso à alfabetização.

Sob a perspectiva de Mortatti (2006), a partir do princípio dos anos 1980, com os objetivos de encarar o fracasso da escola no processo de alfabetização das crianças, atender as urgentes demandas políticas e sociais que a educação emergia como mudança para superar as disparidades de aprendizagem, surgiu no Brasil o pensamento construtivista, objeto de pesquisa da psicóloga e escritora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, cuja investigação pautava-se na *psicogênese* da língua escrita. Assim, o *construtivismo* surgiu como uma ruptura dos métodos antigos de alfabetização e propôs um novo conceito desse processo, a fim de abolir as práticas tradicionais, dentre elas, o uso das cartilhas.

Nesse momento, a autora Mortatti (2006) observa que surge a desmetodização da alfabetização, decorrente do destaque de *quem aprende e como aprende* a leitura e escrita, com uma certa omissão relacionada à ordem didática, adotando uma teoria de aprendizagem autônoma de ensino.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram a obra *Psicogênese da língua escrita* (1986) e inovaram o conceito de alfabetização com pesquisas e investigações sobre a aquisição da língua escrita pautada na epistemologia psicogenética de Jean Piaget. Para esclarecer, essa teoria detalhava como um indivíduo aprendia a ler e escrever independentemente da metodologia adotada. Ferreiro defendia que todo conhecimento tem uma origem e que a aprendizagem da escrita não está condicionada à fala, pois a atividade estruturante do sujeito contribui para as construções de esquemas que auxiliam no entendimento sistemático da escrita.

Pelo retrospecto feito, podemos entrever que ao longo da trajetória de alfabetização, percebemos a recorrência de mudanças discursivas entre modernos e antigos métodos de ensino de leitura em nome da disputa e hegemonia pelo método mais adequado. Sempre na perspectiva de desqualificar o anterior/tradicional para buscar espaço no novo e “melhor” método. Porém, é importante salientar que quando pensamos no sentido da palavra modernidade, ao longo da história, percebemos que esse movimento coincide com diferentes modernidades e, ao abordar as semelhanças e diferenças desses métodos, eles sempre voltam para a mesma questão: a

eficácia da alfabetização. Por isso, o processo escolarizado, sistemático e intencional não pode abolir o método, nem os conteúdos e objetivos, tendo em vista que eles têm a sua importância. Porém também existem outros fatores considerados essenciais nesse processo, como afirma Mortatti (2006, p.14):

A questão dos métodos é tão importante [...] quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode considerar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

Por outro lado, Soares (2003) reserva que a alfabetização é o acesso ao universo da escrita. Essa aquisição linguística se dá pela apropriação de uma técnica de codificar e decodificar, pois a leitura e a escrita envolvem a associação dos sons (fonemas) e letras (grafemas) correspondentes, além de adquirir habilidades sensório motoras como segurar um lápis e escrever da esquerda para direita, de cima para baixo. Na sua obra *Alfabetização e letramento*, Soares (2021) reforça o debate em relação à alfabetização sob três perspectivas: o sistema da língua grafada (ler e escrever); a compreensão e elocução de significados como atividades individuais e os aspectos sociais, pois alfabetizar é um processo com funções e objetivos diferentes e variáveis conforme as características culturais, econômicas e tecnológica de cada sociedade. Dessa forma, alfabetização é um conjunto de habilidades, é a aquisição sistemática de conhecimentos dos instrumentos utilizados para se ler e escrever, que não devem ser ignorados, mas associados à autonomia em relação à língua oral e escrita, bem como as mais variadas práticas sociais denominadas de letramento.

Para Soares (2021, p. 20), “a natureza do processo de alfabetização” envolve o desenvolvimento e reunião de estudos e investigações com diferentes facetas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Nessa perspectiva, os aspectos psicológicos são apontados como fatores indispensáveis para apropriação das habilidades de leitura e escrita. Partindo dessa constatação, historicamente, a alfabetização foi condicionada à inteligência e/ou às questões fisiológicas, neurológicas e psicológicas das crianças. Essa concepção prevaleceu por longo prazo no cenário educacional brasileiro, justificando o fracasso da educação pelas “disfunções psiconeurológicas” atribuídas aos indivíduos que não compreendiam o processo simbólico da leitura e escrita. Outro aspecto relevante é a perspectiva psicolinguística, voltada para as investigações de problemas relacionados à articulação da língua e da memória, bem como à maturidade linguística da criança para aprender a ler e escrever. Já a sociolinguística

compreende a alfabetização como um processo diretamente associado com a utilização da língua em função comunicativa, nesse âmbito também se evidencia as variações dialetais. Além disso, a alfabetização envolve a natureza linguística que é responsável pela associação do sistema fonológico ao sistema ortográfico, um exercício indispensável para a aprendizagem da leitura e escrita. Assim, a concepção linguística torna o processo de alfabetização em uma progressiva consciência das regularidades e irregularidades da língua.

Entretanto, os desafios da alfabetização transcendem as características interdisciplinares e consideram também questões políticas e sociais para condução de uma teoria condizente com o alfabetizar e conseqüentemente para a construção de estratégias pedagógicas sustentáveis para a formação de leitores.

Por outro lado, ao longo dos estudos Tfouni (2004) compartilha o pensamento de que não se tratava apenas da alfabetização como aquisição do código linguístico para o uso efetivo da língua. Tinha algo a mais que precisava ser discutido, como o contexto social dos indivíduos para utilizar esse código linguístico em função comunicativa. Então, suscita a questão do letramento no Brasil. Esse termo surge em 1980 da necessidade de ressignificar práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassassem a dinâmica de ler e escrever.

Além disso, para Kleiman (1995), a discussão para conceituar letramento foi permeada nos centros acadêmicos, no sentido de distinguir os estudos sobre os efeitos sociais da escrita dos estudos que permeiam a alfabetização, em que a escola evidencia as competências individuais na aprendizagem da escrita. Dessa forma, letramento é a participação nas práticas sociais que utilizam a leitura e escrita.

Conforme Soares (2021, p 31-32), esse conceito já havia nascido em vários países ao mesmo tempo, na França *illetterisme*, Portugal *literacia*, Estados Unidos e Inglaterra *literacy*, chamando a atenção e provocando discussão nas áreas de linguagem e educação. Apesar das implicações sobre as práticas sociais de leitura e escrita terem emergido como temas essenciais nesses países, no mesmo momento histórico, é preciso levar em conta que eles apresentam um distanciamento geográfico, além de diferentes realidades sociais, políticas e culturais. Por isso, o tratamento dado as relações entre letramento e alfabetização nesses países aconteceram de forma particular.

Nos países de primeiro mundo, segundo Soares (2021), as pesquisas realizadas no final dos anos 1970 pela National Assessment of Educational Progress (NAEP) revelaram que jovens norte americanos não apresentavam dificuldades para ler e escrever (*illiteracy*), mas não dominavam a leitura e escrita em função das práticas sociais e profissionais que circundam a

língua (*literacy*). Sob esse enfoque, pode-se dizer que esses fatos evidenciam as especificidades e a independência entre alfabetização e letramento.

Para complementar essa ideia, Soares (2021) destaca que, enquanto nos países citados acima o entendimento de *literacy e illiteracy* é compreendido de forma independente, no Brasil a imprensa, as instituições responsáveis pelos dados estatísticos e até os pesquisadores, por vezes, confundem os conceitos de alfabetização e letramento, por associarem a aquisição do código linguístico e as aprendizagens iniciais ao pleno domínio e uso competente da língua. Isso se deve a uma questão histórica, cujo Censo de 1940 revelou como alfabetizado o indivíduo que identificasse e escrevesse o próprio nome, seguindo em 1950 por considerar alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete, exercendo tímidas práticas de leitura e escrita.

Atualmente, o censo apresenta através das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) o nível de alfabetização funcional, cujo critério é estabelecido pelos anos de escolarização, subtendendo que após alguns anos frequentando a escola, o aluno terá aprendido não só a ler e escrever, mas a fazer uso dessas competências no seu espaço social. E após a década de 1990, a mídia brasileira vem divulgando os dados do Censo sobre os números de alfabetizados, mas destacando o índice de “analfabetos funcionais, semianalfabetos, iletrados” (Soares, 2021, p. 35), fazendo uma crítica ao conceito político dado às pessoas consideradas alfabetizadas, que possuem habilidades mínimas de leitura e escrita. Dessa forma, a pesquisadora citada aproxima os conceitos de alfabetização e letramento.

No âmbito acadêmico, os termos alfabetização e letramento também são associados com bastante frequência. Em 1988, a autora Leda Verdianni Tfouni lançou a obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, ao passo que Roxane Rojo também organizou uma coletânea intitulada *Alfabetização e letramento* (1998), e ainda Ângela Kleiman publicou *Os significados do letramento* (1995). Kleiman (1995) afirma em sua obra que a relação desses termos é latente e, por vezes, necessária, porém os conceitos apresentam diferenças que devem ser destacadas como relevantes pelas suas especificidades. Dessa forma a autora Kleiman (1995, p. 10-19) compreende que:

Letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita [...] é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. [...] o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. [...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades.

Portanto, apesar desses conceitos terem se dado de formas diferentes de outros países como na França e nos Estados Unidos, a discussão do letramento no Brasil está sempre associada à alfabetização, com equivocadas interpretações que confundem e tendem a apagar o conceito de alfabetização que levou Soares (2021, p. 36) a tratar como a “desinvenção da alfabetização”.

À luz teórica da *desinvenção da alfabetização*, Soares (2021) aponta para o fato das escolas do Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, não mais considerarem os fatores inerentes ao processo de alfabetização. Segundo a autora, esse pode ser um dos motivos que justificam o fracasso na aprendizagem da língua escrita que a sociedade vem encarando há várias décadas. Essa triste realidade educacional era detectada antes pelos relevantes índices de reprovação e evasão escolar, oriundos do excesso de destaque dado exclusivamente aos sistemas fonológico e ortográfico. Depois, esse declínio educacional passou a se caracterizar pela perda da atenção necessária ao processo de codificar e decodificar, para ressaltar com exclusividade as questões do letramento, obtendo assim, resultados preocupantes percebidos pelas avaliações externas à escola como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Assim, segundo Magda Soares (2021), o conceito de letramento chegou ao Brasil com uma nova organização escolar, dividida por ciclos com progressão continuada e livre de reprovação. Essa concepção foi associada ao construtivismo, onde as crianças adquiriam as habilidades de leitura e escrita naturalmente, construindo o saber através de sua interação com o meio, com o objeto de conhecimento e levantando hipóteses de forma progressiva. Porém, esse método integral da aprendizagem gerou duras críticas à nível mundial pelos documentos oficiais e metodologias de ensino, pelos baixos resultados das avaliações sobre os níveis de alfabetização em decorrência também da proposta construtivista não dispor de uma teoria que fundamentasse essa prática. No entanto, vale salientar que tanto a teoria como o método são essenciais para alfabetizar, conforme Soares (2003 p. 18):

É preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. Existe também uma falsa inferência de que se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos [...]. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem que derivar um método que dê um caminho ao professor.

De acordo com Soares (2016), a partir dos anos 1990, nos Estados Unidos e também no Brasil, essa concepção global da aprendizagem passou a ser alvo polêmico e, por isso,

contestada pelo fato de negar o ensino direto do sistema alfabético e da ortografia, como também pelos baixos níveis de competência leitora, revelado nas avaliações e divulgadas pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), através do National Reading Panel: Teaching Children to Read. Essa instituição realizou estudos para identificar metodologias eficazes para ensinar e aprender. Assim, os relatórios produzidos indicaram que o domínio fonêmico, as relações fonema-grafema, a fluência em leitura, vocábulos e compreensão são componentes indispensáveis para o processo de alfabetização. É com base nessas informações que surge a proposta de *reinvenção da alfabetização*.

Essa *reinvenção da alfabetização* é tomada de forma equivocada, como se para adotar os métodos tivesse que desprezar as experiências com práticas de leitura e escrita, dissociando a alfabetização do letramento. Destaca-se a expressão equivocada porque para “as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela alfabetização [...] e pelo letramento” (Soares, 2021, p. 44). No entanto, para Soares, esse equívoco produz uma das causas do fracasso da educação brasileira, tendo em vista que essa *reinvenção* é necessária na sala de aula, porém não exclusiva. Adotando esse ponto de vista, é preciso estabelecer uma conciliação das “multifacetadas” da aprendizagem de língua escrita e ao mesmo tempo a progressão da participação em diversas experiências de leitura para a ampliação do uso da língua e dos múltiplos gêneros textuais portadores de textos, para adoção de atitudes positivas diante dos desafios e vivências sociais.

A discussão acerca de letramento também está contemplada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (Brasil, 1998, p. 21), que consideram letramento “como o produto da participação nas práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever”. A partir dessa visão, apreende-se que nas sociedades contemporâneas é improvável que os indivíduos não vivenciem experiências sociais com a linguagem. Por isso, à escola cabe a função e compromisso de facilitar o acesso ao ensino-aprendizagem da língua, fator relevante para a comunicação, acesso à informação, defesa de pontos de vista, partilha de visões de mundo, produção de culturas e o exercício de cidadania de todos os alunos.

Assim, o ambiente escolar é o espaço ideal para reflexão, produção e reprodução das atividades que envolvem os conhecimentos sociolinguísticos concebidos como importantes para as práticas sociais que incluem a cultura letrada. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 43):

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc [...]Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória.

Rajo (2009) também afirma que, os termos “alfabetismo” e “letramento” foram interpretados com sentidos muito semelhantes e por vezes utilizados indiferentemente como sinônimos. Porém, para a autora, é preciso ressaltar que a palavra “alfabetismo” está relacionada às competências cognitivas e linguísticas individuais, desenvolvidas principalmente na escola, e por isso mais valorizada, enquanto o termo “letramento” endereça os usos e convenções sociais que implicam a linguagem e a escrita aprendidas na escola ou nos meios sociais, podendo ser valorizado ou não, numa perspectiva antropológica, sociológica e sociocultural.

Esses conceitos ficaram mais compreensíveis a partir da obra de Street (1984), que aborda os novos estudos de letramento e divide em duas perspectivas: a autônoma que trata do letramento como independente do cenário social e a ideológica que vê as práticas de letramento conectadas às diferentes atividades culturais e sociais de leitura e escrita¹.

Partindo dessa definição, Soares (1998) analisa as reflexões de Street (1985) e sugere respectivamente uma *versão fraca* e uma *versão forte* para esses dois conceitos de letramento. A *versão fraca* está relacionada à perspectiva autônoma como uma forma de adaptação dos indivíduos às necessidades sociais para empregar a leitura e escrita a fim de interagir em sociedade. Já a *versão forte* refere-se a uma visão revolucionária e crítica da alfabetização, tendo em vista que não objetivaria a adaptação dos sujeitos às exigências sociais, mas contribuiria para a formação de identidades fortes, para a autonomia desses sujeitos e construção de suas culturas, sejam estas valorizadas ou não.

Sob essa perspectiva, os estudos mais recentes de letramento apontam para a heterogeneidade da língua com suas atividades culturais e sociais de leitura e escrita desenvolvidas por uma sociedade letrada. Por isso, o conceito de letramento se torna plural: letramentos ou múltiplos letramentos, tendo em vista a complexidade de significados e utilização dessas práticas numa sociedade moderna.

Para empreender nossa análise, Cope; Kalantzis, (2000, 2009) consideram que o termo multiletramento surge em meados da década de 1990, quando um grupo de renomados teóricos da linguística e educação, autodenominados de New London Group, reuniram-se em Nova

¹ Para mais esclarecimentos sobre a distinção de letramento, *vide* Kleiman (1995).

Londres, nos Estados Unidos para discutir sobre as fragilidades e desafios que o sistema educacional vivenciava. Durante esse encontro, os pesquisadores produziram um documento intitulado “Manifesto pragmático” (Cope; Kalantis, 2000, p. 164), cujos temas principais cerceavam na crescente diversidade linguística e cultural em atividade, consequência da globalização e da pluralidade dos canais e meios comunicativos (semióticos) que as tecnologias da informação possibilitavam. Esses fatores contribuíram para a construção do prefixo “multi”, do termo multiletramentos. A partir de então, em Connecticut, Estado Unidos, como resultados dessas discussões, surge a pedagogia do multiletramento, direcionada para o contexto contemporâneo das diversidades sociais e culturais impulsionadas também pelas tecnologias que repercutem no meio social e chegam ao ambiente escolar.

Dessa forma, elevou-se a necessidade de a escola tratar dos novos letramentos que emergiam socialmente e inserir no currículo escolar as diversidades culturais afloradas pelos educandos envolvidos numa sociedade globalizada. Nesse cenário, Rojo (2012) se refere ao conceito de multiletramentos sob duas perspectivas, a multiplicidade de culturas e multiplicidade de linguagens. A multiplicidade de culturas está relacionada às manifestações culturais letradas produzidas socialmente, como uma série de textos híbridos de variados letramentos, desde a língua padrão a linguagem popular, cabendo ao indivíduo o processo de escolha pessoal e política de reprodução linguística.

Por outro lado, em referência à multiplicidade de linguagens, percebe-se que os modos ou semioses nas produções textuais em circulação acontecem de diversas maneiras, como o texto impresso e as mídias audiovisuais, isto é, a “multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p.19).

Assim, a Coleção Educação no Século XXI da Fundação Telefônica apresenta o artigo “Cenários futuros para as escolas”, no qual Rojo (2013, p.21)² conceitua Multiletramentos como:

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois

²Fonte: https://fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2022.

incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

Em vista disso, multiletrar é oportunizar nossos educandos a desenvolverem sua capacidade cognitiva de utilizar a linguagem para produzir e compreender textos em diferentes modalidades. Portanto, compreende-se como atividades de multiletramentos, as práticas sociais em que utilizamos os diversos gêneros linguísticos para investir na comunicação efetiva e necessária aos sujeitos sociáveis. Esse multiletramento ocorre no processo de aprendizagem de todas as disciplinas, promovendo a compreensão e utilização desses saberes.

Essas questões despertam a responsabilidade da escola para considerar e incluir nos currículos a variedade cultural presente na sala de aula, advinda do mundo globalizado para minimizar a intolerância em relação às diversidades culturais. Dionísio (2010, p.164-165) chama a atenção para o fato de que:

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal [...] que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento!

Como vimos, o letramento é um processo complexo que envolve diversos aspectos: pessoais, sociais, culturais, tecnológicos, econômicos, históricos, entre outros. Assim, os letramentos envolvem o uso da linguagem e sua aplicabilidade social em função produtiva e sociointeracional e produz conhecimentos, habilidades, interação e práticas. Esses fatores levam a construção de multiletramentos, como por exemplo, o letramento científico, letramento matemático, letramento digital, letramento linguístico, letramento literário etc. Como o alvo do nosso estudo é a leitura de textos literários, nos deteremos a tratar do letramento literário.

O letramento literário é voltado para as práticas de leitura do texto literário. Através da literatura, o leitor se apropria de diversos gêneros literários para reflexão de ideias, análise de valores culturais e construção de identidades. Assim, Cosson (2021, p.120) defende o trabalho com a literatura em sala de aula para formação crítica, ampliação de sentidos e construção de valores:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura

literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Como se sabe, a leitura está presente no mundo contemporâneo, em diversas situações de nossas vidas. Para Solé (1998), a leitura é uma ferramenta que sintoniza o leitor e o texto. Então, para ser um bom leitor, é importante que os sujeitos pratiquem o exercício de ler, a fim de despertar possibilidades de interpretar o mundo em que vive. Logo, o papel da leitura está intimamente ligado ao conceito de letramento literário. Candido (1989, p. 174) ressalta a importância da literatura para compreensão do letramento literário:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Dessa forma, o letramento literário faz parte da complexidade que envolve o universo dos letramentos, mas direcionado para o trabalho de produção estética da língua, na perspectiva ficcional e na recepção subjetiva das ideias, resgatando objetivos culturais, produzindo sentidos a partir do texto literário e reproduzindo uma funcionalidade considerável no domínio da leitura e escrita. Por isso, o letramento literário não se resume apenas ao conhecimento de autores e movimentos literários, “mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza; Cosson, 2011, p.103).

Sob essa perspectiva, tendo em vista a necessidade da leitura literária como prática social, portanto, responsabilidade da escola, os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs*, nos orientam sobre a essencialidade do texto literário:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (Brasil, 1998, p. 26).

Quanto ao posicionamento da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2018), documento de referência para alinhar as políticas de formação, avaliação e produção dos conteúdos educacionais e criação dos currículos das escolas, no tocante ao letramento literário, o referencial sugere o envolvimento dos educandos com experiências que promovam a aquisição dos diversos tipos de letramentos, inclusive o artístico-literário, possibilitando ações

significativas nas práticas sociais promovidas pela oralidade, leitura, produção escrita, análise linguística e semiótica através das vivências em sociedade. No percurso da educação básica, a BNCC (2018) orienta que os educandos devem ter acesso às aprendizagens básicas a fim de contribuir para o desenvolvimento das dez competências gerais, dentre elas o campo artístico literário:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Portanto, durante o Ensino Fundamental, o ensino artístico-literário é assegurado pela BNCC (2018), na qual enfatiza o contato com as manifestações artísticas e em destaque a arte literária, ofertando condições para que o discente seja capaz de valorizar e vivenciar essas manifestações. Nesse sentido, o propósito é a formação de um leitor literário, que evidencia a condição de estética desse tipo de leitura, que convida o leitor a perceber nos textos a diversidade dos sentidos, respondendo as suas expectativas e adquirindo hábitos protagonistas de leitura. Para isso, as habilidades de formação literária, perpassam pela aprendizagem dos gêneros poéticos e narrativos que podem ser desenvolvidos em decorrência da apreciação dos gêneros e seus elementos.

E ainda com ênfase na perspectiva de tornar os conteúdos comuns a todos os estudantes, para garantir as aquisições específicas tanto de competências como de habilidades, durante os últimos anos do Ensino Fundamental, a BNCC (2018) sugere no ensino de língua portuguesa práticas que oportunizem o desenvolvimento de habilidades que envolvam o texto literário:

(EF69LP53)³ Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva [...] (Brasil, 2018, p. 161).

³ (EF69LP53) Código de identificação para especificar as habilidades da BNCC: EF (Ensino Fundamental), 69 (6º ao 9º ano), LP (Componente curricular de Língua Portuguesa), 53 (numeração sequencial da habilidade conforme o campo de experiência para faixa etária).

Diante do exposto, o letramento literário é uma forma de construir sentidos a partir de experiências com os textos literários e conhecer diferentes linguagens que potencializam a estética desse tipo de texto. Como observa Marcuschi (2007, p. 25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. Logo, a formação do leitor literário está associada não só ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, como também a autonomia, a criticidade e sensibilidade para apreciação estética e iniciativa voluntária para literatura. Consoante (Paulino, 1998, p. 56), “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”.

Em vista disso, letramento literário é uma atividade social progressiva em que os sujeitos constroem sentidos sobre as diversas experiências da vida e do outro através da literatura. Seu objetivo se alcança pela produção de leitores capazes de organizar sua filosofia de vida, construir sentidos para o mundo em que vive, se relacionar em uma comunidade e construir sua identidade cultural em meio a cultura do outro.

Nesse cenário, Cosson (2021, p. 20) ressalta que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. Então, levar literatura para sala de aula se faz importante pela forma artística de usar a palavra para educar. A autora Regina Zilberman (1990), ressalta que muito antes da escola, os dramaturgos utilizavam o teatro para apresentar as tragédias gregas, com a intenção não só de entreter, mas de educar moral e socialmente os sujeitos. Essa tradição permanece na escola com o ensino da língua, no intuito de atender tanto as competências de leitura e escrita quanto para formação cultural dos sujeitos.

Porém, apesar da nobre missão de formação intelectual e cidadã que o ensino literário pode promover, existe uma relação comprometida entre literatura e educação. Cosson (2021) alerta para as fragilidades desse ensino em sala de aula e suscita alguns desafios quando analisa o tratamento dado a literatura na escola. Primeiro, através da divisão do ensino de literatura pela faixa etária dos alunos, como por exemplo, a separação entre literatura infantojuvenil e outras literaturas ou pelos desencontros no que se entende por literatura nos níveis de ensino. Depois, pela adoção de textos curtos e midiáticos para atrair a atenção do aluno, como exemplo estão os gêneros jornalísticos, digitais, entre outros. Essas realidades presenciamos diariamente através do livro didático, que investe em propostas de diversos gêneros textuais, mas apresenta timidamente alguns trechos fragmentados de obras literárias. Não temos a intenção de censurar tais gêneros, mas ressaltar que os gêneros literários devem ter seu espaço na sala de aula.

Em seguida, pela segregação da literatura no ensino de língua, como se o texto literário não fizesse parte da disciplina de Língua Portuguesa, sob a justificativa do texto literário ser livre de padrões que regem a norma culta do Português e, por isso, não atender as questões necessárias para análise e aprendizagem das regularidades que constituem a língua. E ainda, o ensino limitado de literatura no Ensino Médio, reduzindo-se a Literatura Brasileira e sua história literária, destacando os estilos de época, biografia dos autores, informações teóricas sobre os gêneros e alguns fragmentos de obras canônicas para relacionar as características do período literário. Também, pelo tempo pedagógico destinado as aulas de literatura, reduzido a uma aula de 50 minutos por semana ou quando “sobra” tempo no final dos períodos letivos. E por último, mas não menos relevante, pela falta de formação literária dos profissionais da educação, em especial, o professor, pois o mesmo replica o ensino e aprendizagem que vivenciou ao longo de sua formação estudantil e acadêmica (Cosson, 2021).

Conforme Colomer, na obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), a autora reflete como os livros e os professores articulam coletivamente um caminho para leitura e como esse percurso possibilita as gerações modernas a vivenciar experiências de vida e oportunizar a compreensão de mundo através da literatura. Colomer ainda salienta que a relevância da literatura é essencial e inevitável para construção social dos indivíduos. Todavia, a autora ainda destaca o desinteresse dos jovens pela leitura em fase escolar e inclui a escola nas instituições responsáveis por essa depreciação, seja pela condução dos métodos didáticos, seja pelo tempo limitado destinado a leituras, entre outros fatores.

Essas questões levantadas por Cosson (2021) e Colomer (2007) repercutem negativamente, pois limita o contato com a arte literária dentro do espaço escolar, e quando esse contato existe, é fragilizado e mal direcionado, gerando o desinteresse da leitura por fruição, principalmente entre os jovens em idade escolar.

Não há dúvidas de que essas discussões causam um paradoxo na educação: Como uma instituição legalmente responsável pela formação literária do estudante pode distanciá-lo do objetivo ao qual foi incumbida? Percebemos a urgência em romper esses ciclos tradicionais no que diz respeito ao ensino literário, pois, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2021, p. 23). Portanto, é preciso quebrar a barreira da prioridade conteudística/sistemática da língua, para considerar que o ensino da literatura transcende o conhecimento de movimentos literários e passa para a dimensão da experiência artística-literária prazerosa e com causa, pois a literatura é a representação da vida

com todos os aspectos bons e ruins. Assim, a ficção nos fornece uma visão do ser humano na sua complexidade. Afinal:

A experiência literária, não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. [...]. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro (Cosson, 2021, p. 17 e 27).

Na obra *Direitos Humanos e Literatura*, Candido (1989) afirma que os direitos humanos asseguram a conservação da vida e a integridade espiritual. São eles ligados às necessidades básicas como alimentação, saúde, moradia, lazer, amparo da justiça, liberdade individual, resistência à opressão, assim como o direito à crença e à opinião. Candido ainda assevera que a literatura é ou deveria ser um direito de todo ser humano, pois se manifesta universalmente pela palavra, através do ser humano.

Dentro dessa concepção, promover espaços de leitura literária é um ato político, na perspectiva de que o aluno não tem “obrigação” de conhecer movimentos literários, ele tem o “direito” de conhecer literatura, pois em todos os tempos esse acesso literário oportuniza aos leitores a análise crítica do que existe de mais belo ao mais desgracioso na nossa sociedade, ainda que metaforicamente. Assim, a ficção desperta, denuncia, satiriza, comove, distrai, diverte, e contribui para a formação e transformação humana, por isso o texto literário está associado à reivindicação pelos direitos fundamentais à sobrevivência:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Candido, 1989, p. 122).

Em vista disso, é necessário pensar em práticas de leitura que fomentem a apreciação literária, promovam a reflexão, oportunizem o conhecimento das especificidades do texto e do letramento literário, despertem a sensibilidade através da arte da palavra, aflorem as relações socioemocionais, valorizem histórias de vida, despertem valores como o respeito e compreendam cada ser nas suas individualidades e pluralidades.

Dentro dessa concepção, o crítico literário Vicent Jouve nos surpreende com sua obra intitulada *Por que estudar literatura?* (2012). Nesse livro, o autor aborda discussões sobre a literatura como arte da linguagem, a significação artística, o ensino de literatura, entre outras questões. Ele ressalta que, apesar de a pergunta parecer rude, ela se faz necessária,

principalmente diante de currículos escolares repletos de conteúdos que acabam levantando a questão do que é prioridade na sala de aula.

Para Jouve (2012), se os estudos literários se concentrassem apenas na dimensão estética do texto, caberia ao professor ensinar a apreciação estética da obra. Nessa perspectiva, o autor alerta que essa missão, além de impossível, seria também inútil, pois as obras literárias não existem apenas como uma produção estética, mas como objetos de linguagem que expressam culturas, ideias e uma interação com o mundo, por isso merecem atenção. Entretanto, essa dimensão estética pode/deve ser considerada, mas não de forma autônoma e sim pela forma como ela significa e representa a vida.

Combinando esses últimos pontos de vista, constatamos que a particularidade do texto literário, no sentido de objeto cultural, perpassa tanto pela natureza dos conteúdos expressos por ele, quanto pela maneira como esse texto comunica. Por isso, segundo Jouve (2012, p. 136), “a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter”. Então, o teórico demonstra nessa obra que a literatura tem um valor peculiar e representativo que legitima estudos literários, inclusive na escola. O contato com textos literários requer um trabalho dinâmico e ativo de leitura, enriquece nossa percepção de mundo, favorecem o espírito crítico e ainda a liberdade de juízo. Entre outras razões:

O valor dos textos literários é resultante da natureza e da originalidade que eles veiculam. A literatura, pela liberdade que funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (Jouve, 2012, p. 164-165).

Para corroborar essas ideias, a obra *Leitura de literatura na escola* (2013), das autoras Maria Améli Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, discutem sobre o ensino de literatura na escola, no sentido de aproximar a literatura da educação. Partindo dessa constatação, as autoras sugerem um trabalho integrado, compreendendo a leitura e escrita literária, o ensino de literatura para promoção do sujeito leitor de textos literários, os instrumentos didáticos e a preparação de professores para adoção de métodos de ensino que estimulem a apropriação literária em sala de aula.

No que se refere aos aspectos metodológicos para o ensino de literatura, Annie Rouxel (2013) salienta que é necessário definir a finalidade desse ensino. Para a autora, essa formação é o produto da aliança entre a literatura ensinada, os textos/obras e a atuação do professor, que se torna essencial nas seleções didáticas e mediações pedagógicas. Por isso, devemos instituir o aluno como sujeito leitor, partindo da recepção discente, desafiando-o a ingressar numa

aventura interpretativa com riscos, que podem favorecer a apropriação das competências leitoras, dentre elas: saberes sobre o texto (conhecimento dos gêneros, funcionamento dos discursos), saberes sobre si (pensamento pessoal, exercício da subjetividade na leitura) e os saberes sobre o exercício lexical (equilíbrio entre a subjetividade do leitor e os limites de interpretação a partir do e dentro do texto).

Dentre os aspectos elencados por Rouxel (2013) que contribuem positivamente para uma abordagem metodológica exitosa no ensino literário destacam-se: a escolha das obras que devem apresentar uma diversidade de gêneros literários que confrontem, estimulem o conhecimento e formem o gosto dos estudantes pelas literaturas; seleção de obras marcantes no âmbito existencial, que promovam a reflexão ética e estética, suscitando a (não) identificação dos estudantes e ainda a análise do grau de dificuldade dos textos literários, considerando o interesse e as experiências leitoras dos discentes.

Portanto, ao analisar o contexto histórico da alfabetização e do ensino de literatura, constatamos que muitos caminhos foram percorridos para chegarmos à educação que temos hoje. Ao longo desse estudo, percebemos que os processos de leitura são complexos e envolvem múltiplos aspectos como a alfabetização, o letramento, o letramento literário, os multiletramentos, entre outros. Talvez essa complexidade seja uma das razões para tantos desafios no processo de aquisição das habilidades de leitura, em especial do texto literário, mesmo diante de tantas teorias. Então, as informações analisadas ao longo desse estudo nos levam a concluir que embora vivemos numa sociedade que não tem o hábito de leitura, é na escola que a maioria dos alunos deve ter os primeiros/maiores contatos com as obras literárias. Assim, essa instituição se torna responsável por planejar eventos de leituras que aproximem os discentes dessas experiências, ao ponto de adquirirem hábitos protagonistas de leitura, seja para deleite, para compreensão de mundo, para exercício da subjetividade, para vivência em sociedade, formação intelectual ou seja para construção do seu projeto de vida.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO: PONTE OU LACUNA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA?

Apesar de muitas instituições escolares estarem diretamente ligadas ao contexto social, político e tecnológico, com a disponibilidade de diversos instrumentos como a internet, aplicativos, plataformas digitais, dispositivos de áudio, TVs, mapas, enciclopédias, quadros, dentre outros, o livro didático ainda é um grande aliado do professor no processo de ensino-

aprendizagem. Ressaltamos que é um aliado pelo fato de que, muitas vezes, é o único livro em que o aluno tem contato permanente e também por os professores terem como o principal instrumento de trabalho, pois muitos desses profissionais vivenciam uma rotina pedagógica estressante com sobrecarga de aulas, falta de material escolar, desenvolvimento de projetos, preenchimento de planilhas para as secretarias de educação, registros de dados em plataformas digitais, dentre outras burocracias que demandam tempo e mais atrapalham do que contribuem para um planejamento de qualidade voltado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, que façam sentido para os estudantes e promovam aprendizagens efetivas. Esses e outros fatores ocupam todo o tempo do docente e no final, resta o livro didático como suporte facilitador, visto que as propostas já estão prontas para serem realizadas.

Tendo em vista essas questões, o livro didático pode ser um instrumento facilitador para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades de aprendizagem dos estudantes. Por isso, esse material precisa ser bem planejado, para que venha auxiliar na promoção dos diversos letramentos, dentre eles o literário.

É pertinente ressaltar que este capítulo tem entre os objetivos discutir e analisar a disponibilidade do livro didático para a modalidade EJA e como este recurso pode auxiliar no desenvolvimento do letramento literário. Portanto, não temos como finalidade tratar o uso desse material como certo ou errado, pois para tais afirmações, seriam necessárias outras segmentações da pesquisa. Todavia, o que queremos destacar é a ideia do uso desse suporte como uma possibilidade para auxiliar professores e alunos a alcançarem objetivos de aprendizagem com abordagens adequadas que estimulem a reflexão e o sentido de inclusão nas práticas sociais como trabalhar, usar mídias digitais, consumir, se relacionar, exercer cidadania, dentre outros. Para melhor evidenciar, Santos (2014, p. 66) destaca que é:

[...] evidente que as mudanças em torno dos objetos da leitura, dos usos que dela fazemos e dos suportes dos quais lançamos mãos para a sua efetivação estão sempre em constante mutação [...]. Esses suportes nos encenam determinados modos de ler. Não poderia ser diferente quando tomamos o livro didático como suporte para o exercício das práticas de leitura. Sendo assim, a leitura enquanto prática social, ao adentrar a escola, torna-se objeto a ser ensinado e, como tal, é, na maioria das vezes, nesse suporte no qual se debruçam professores e alunos.

Para melhor evidenciar, Stray (1993) argumenta que o livro didático é um produto complexo que envolve a cultura, a educação, elaboração editorial e a sociedade. Assim, ele vem da cultura escolar, no final do século XV, quando os livros eram raros e de acesso restrito aos intelectuais e estudantes que produziam seus livretos.

Com o surgimento da imprensa, os livros foram impressos em séries para serem consumidos pelas camadas sociais mais favorecidas e seu conteúdo tinha por função a instrução moral através de narrativas edificantes. Já em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) no Brasil, com o objetivo de legitimar o livro didático nacional para que ele chegasse até as escolas brasileiras, com a criação de dicionários nacionais, enciclopédias, e edição de obras literárias para formação cultural da população. Isso significou um grande avanço, uma vez que a educação nacional dependia de materiais estrangeiros.

Porém o acesso aos livros ocorreu a passos lentos, com várias intervenções políticas, sociais e educacionais até chegarmos ao que temos hoje com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma política responsável por um conjunto de ações direcionadas para distribuição gratuita, contínua e massiva de livros didáticos, obras pedagógicas e literárias, assim como materiais de apoio às práticas escolares desenvolvidas por alunos e professores das escolas públicas que atendem a educação básica no Brasil. Essas obras devem ser escolhidas em assembleias nas escolas, pelos professores das disciplinas, através do Guia do Livro Didático (GLD). Portanto, cabe aos docentes analisarem e escolherem a proposta didática que mais se adeque a realidade da comunidade escolar.

Assim, algumas publicações didáticas foram produzidas para atender ao PNLD EJA até o ano de 2014. Em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2008), as instituições devem garantir oportunidades educacionais adequadas para homens e mulheres que não consumaram as etapas de escolarização na idade regular. Atendendo também as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2005, p. 19), nº 9.394/96, em seu § 1º do art. 37, no qual estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado [...]”. Portanto, o acesso a uma educação gratuita e adequada conforme as necessidades do aluno é uma garantia legal. De acordo com o Conselho Nacional de Educação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental [...], em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais. A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar (Brasil, 2008, p. 8).

Partindo dessa constatação, a Resolução Nº 1⁴ do Conselho Nacional de Educação, datada em 28 de maio de 2021, oficializa as Diretrizes Operacionais da EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal, alinhando a oferta da EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e às orientações da BNCC. Esse documento também nos instrui com relação à duração do curso, modalidade de ensino, idade mínima, avaliação e certificação para alunos da EJA. O objetivo proposto nesse documento é garantir o acesso, a subsequência e o seguimento dos estudos daquelas pessoas que suspenderam ou não iniciaram seu processo de escolarização.

Para corroborar a ideia anterior, o Artigo 13 dessa resolução, compreende que os currículos dos itinerários da EJA devem assegurar a formação integral necessária para segurança das aprendizagens correspondentes às competências e habilidades estabelecidas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA)⁵ e pela BNCC, dando destaque aos elementos indispensáveis para o ensino de Língua Portuguesa, conhecimento matemático e inclusão digital. Assim, em conformidade também com o Artigo 30, as entidades executivas e competentes, no que concerne à oferta do ensino, devem articular ações afirmativas para efetivação da EJA, garantindo a oferta de materiais, inclusive o livro didático, formações aos professores, estruturas físicas e metodológicas para cumprirem com a missão de resgatar o tempo e as oportunidades de aprendizagem que não foram garantidos na idade certa, ensinar os indivíduos, melhorar sua qualidade de vida e incluí-los no mundo do trabalho formal.

Por outro lado, apesar de haver uma iniciativa legal em ofertar o ensino aos alunos dessa modalidade, os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm enfrentado grandes desafios quando se trata da produção e disponibilidade de livros didáticos e materiais para formação leitora do público em questão, pois falta a efetivação de políticas para apoiar a escolarização daqueles que não tiveram assistida a garantia dos direitos à educação. Observamos que existe relativo cuidado da gestão pública em promover a formação de leitores da Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio, entretanto, não percebemos a mesma seriedade/ação quando se trata de desenvolver e aplicar essas estratégias na EJA, uma modalidade que requer atenção especial para formação de leitores.

Na última década, segundo o relatório “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA⁶”, divulgado em setembro de 2022, coordenado pelo Centro de Estudos e

⁴Resolução CNE/CEB 1/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

⁵Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

⁶Fonte: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), essa modalidade vem sofrendo um sucateamento devido à falta de investimentos necessários para garantir o acesso e a qualidade do atendimento, causando um declínio no número de matrículas e de ofertas por meio das escolas públicas. O número de instituições públicas que disponibiliza a EJA decresceu de 38.769 repartições no ano de 2010 para 27.472 em 2021.

Pelas estatísticas examinadas, não há dúvidas de que a gestão pública federal também não está atendendo as orientações da Constituição Federal de 1988, esgotando o programa nacional de livros didáticos para o ensino de jovens e adultos. Essa pesquisa analisa informações de órgãos como o Ministério da Educação (MEC), Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para analisar o cenário real da EJA e buscar alternativas de melhorias. Os dados apontam que o Brasil declinou com os investimentos da EJA por volta de R\$ 1,5 bilhão em 2012 para R\$ 38,9 milhões no ano de 2022. E de acordo com o documento publicado, as matrículas de estudantes da EJA também declinaram de 4,08 milhões em 2011 para 2,9 milhões em 2021, provocando uma queda significativa desses dados.

A pesquisa supracitada também ressalta o descaso com as garantias da LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e do PNLD EJA (Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos), que asseguram a disponibilidade de livros didáticos a cada triênio (2011, 2014, 2017, 2020 e 2023). Porém, segundo a mesma pesquisa, a última edição que chegou nas escolas foi no ano de 2014, para utilização até 2016. A partir de então, as instituições estão desprovidas de condições para ofertar ao aluno um material atualizado de acordo com as orientações da BNCC (2018). Então, aos docentes restam as alternativas de utilizar o material didático das séries regulares (que não atendem o público da EJA), ou reaproveitar os livros com data de “validade vencida”⁷, ou ainda criar propostas didáticas que se adequem à realidade dos discentes, porém o grande desafio é que, por vezes, os professores não estão preparados para elaborar materiais que venham efetivamente promover os letramentos e desenvolver as competências leitoras, até porque, academicamente, eles não foram preparados para tal função.

Não há dúvidas de que a aprendizagem dos indivíduos é um processo construído ao longo da vida, por experiências familiares, na escola e na sociedade. Por isso, as metodologias e ferramentas pedagógicas devem estar alinhadas às estratégias de ensino-aprendizagem, aos

⁷De acordo com o decreto nº 9099/2017, sobre os programas de material didático, o ciclo das coleções de livros didáticos consumíveis passou a ser de quatro anos.

saberes e necessidades dos sujeitos. Do contrário, estarão apenas replicando práticas excludentes, conectadas ao autoritarismo e incoerentes com as aprendizagens heterogêneas, contribuindo assim para o ciclo vicioso da negação ao direito à educação. Segundo análise de Gadotti (2014, p.17):

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

Essas e outras questões vão repercutir diretamente na sala de aula, pois a falta de propostas de qualidade que atendam à realidade dos discentes e a falta de formação dos professores para desenvolver e conduzir propostas que promovam os diversos letramentos causam uma lacuna na aprendizagem desses alunos e, muitas vezes, a evasão escolar, por não se identificarem e não vislumbrarem um sentido naquilo que estão estudando.

Dessa forma, promover um ensino que atenda às necessidades/especificidades do alunado da EJA tem se tornado um desafio tanto para o professor quanto para as instituições que encaram a educação de Jovens e Adultos com seriedade, entendendo que a sociedade precisa de cidadãos letrados e o mercado de trabalho pleiteia profissionais cada vez mais qualificados. Portanto, não se trata apenas de conquistar um diploma de ensino fundamental, mas de aprender a compreender o mundo através da leitura, das ciências e da escrita, para que esses jovens e/ou adultos conquistem sua autonomia e seu espaço de fala na sua comunidade.

A partir desses dados, eis que surge a pergunta: Como a gestão (educacional) pública está tratando os alunos da EJA? Onde está essa população que necessita de um atendimento educacional equânime? Eles existem! E estão representados nos 30% de brasileiros considerados analfabetos funcionais, com faixa etária entre 15 e 64 anos, segundo a pesquisa *Alfabetismo no Brasil*⁸ divulgada em 2018, pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Entretanto, essa pesquisa também aponta que a escolaridade é o principal mecanismo para elevação do nível de alfabetismo.

Dentre os caminhos que viabilizam a saída para esse caos na EJA, apontamos a efetivação das políticas públicas, entre elas, o financiamento e a produção de novas propostas didáticas que atendam aos critérios, diretrizes e pluralidades, como as pessoas com deficiência,

⁸ Fonte <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

a população do campo, povos originários, os privados de liberdade, as mulheres, dentre outros. Além disso, se faz urgente o efetivo investimento em políticas como suporte e garantia para que esse sujeito chegue à escola, permaneça, aprenda e seja um agente participativo das práticas sociais que a escolarização pode promover.

Por outro lado, apesar de termos acesso aos livros didáticos das séries regulares, percebemos que esse material apresenta temáticas, conteúdos e habilidades de leitura que não atendem a realidade do público da EJA. Todavia, com senso de responsabilidade e compromisso com a educação, muitos professores seguem sua missão de acordo com o contexto e condições disponíveis, utilizando materiais didáticos da EJA dos últimos PNLD, pesquisando e adaptando propostas didáticas, na tentativa de atender às necessidades dos discentes.

Mediante a discussão acima, apresentamos a seguir uma análise do livro didático *Caminhar e transformar – Língua Portuguesa*, do PNLD EJA (2014, 2015 e 2016), da autora Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, da editora FTD. Essa obra é dividida em quatro unidades, cada uma composta por quatro capítulos. Esses capítulos estão organizados nos tópicos: Para começar; Olhar para; Ampliando Saberes; Falando de; Um pouco mais; Mãos à Obra; Resumo do Capítulo; Avalie seu aprendizado e Mural.

A primeira unidade tem por tema “Iguais e diferentes”, que trata da identidade e diversidade. Para começar, a temática explora o gênero textual “carta” através do texto, *Carta de Caminha: A “certidão de nascimento” do Brasil*, de Oscar D’Ambrosio, porém não provoca nenhuma reflexão a seu respeito. Depois apresenta mais duas cartas: a primeira com a temática de fatos corriqueiros da vida, a segunda com um fragmento da “Obra completa de Machado de Assis”, cujo autor endereça uma carta à Carola, namorada do escritor na época. Em seguida, a autora explora a estrutura das duas últimas cartas e faz uma interpretação baseada em informações explícitas dos textos, como remetente, destinatário, assunto, saudação, despedida, dentre outros. Com base nesses pressupostos, percebemos que o texto literário foi utilizado como pretexto para ensinar aos alunos a estrutura e finalidade do gênero “carta”, o que não podemos afirmar que seja um ato equivocados, porém os sentidos desses textos literários ultrapassam as questões estruturais, apresentam valores, informações históricas e sociais do Brasil nos anos 1500, transmitem sentimentos e produzem conhecimentos.

O Capítulo 2 da primeira unidade, intitulado *Cordelista, o rei do verso ritmado*, aborda o gênero literário “cordel”. A princípio, a autora apresenta a imagem de folhetos de cordel e um trecho da obra *Vida rima com cordel* de César Obeid. Logo em seguida, o capítulo traz informações sobre a literatura de cordel. Por conseguinte, o tópico *Ampliando Saberes* apresenta o poema *Cordel em Versos*, do escritor Moreira de Acopiara, juntamente com

informações do escritor e do xilogravurista Erivaldo Ferreira da Silva. A atividade referente ao texto propõe a análise das características da literatura de cordel, com a identificação de versos, estrofes, rimas e substantivos, além de informações explícitas no texto. No entanto, é pertinente destacar que na literatura a forma e o conteúdo são indissociáveis, portanto, precisamos abordar esses elementos de forma harmônica e complementar.

Percebemos que o foco da atividade foi a análise dos elementos estruturantes que constituem o cordel, um texto que retrata muitas vivências do público da EJA. Nessa perspectiva, porém, tal proposta perdeu a oportunidade de tocar o aluno por meio da literatura popular, fazendo com que os sujeitos percebam que o texto literário pode representá-los e contar suas histórias. Além disso, esse poema apresenta a possibilidade de transformar essas experiências de vida em arte, promovendo a valorização dessas histórias e o letramento literário. Conforme Colomer (2007, p.70):

a literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente.

Por conseguinte, o Capítulo 4, da mesma unidade, tem por tema *Mito e Identidade*. Essa proposta traz discussões sobre o gênero literário “mito” e apresenta informações sobre os quilombos. A seção *Ampliando Saberes* exhibe dois mitos intitulados “O dia em que o arco-íris estancou a chuva” e “Orixanlá cria a Terra”, recontados pelo autor Reginaldo Prandi. Em seguida apresenta a atividade de interpretação textual pautada em elementos da narrativa: os personagens, o tempo, o espaço, o conflito, a solução, o clímax e o desfecho. Após esse exercício de interpretação textual, a narrativa é usada para explorar os aspectos gramaticais: artigo e numeral. E para finalizar o capítulo, é orientada a atividade de pesquisa de um mito para ser apresentada oralmente para a turma. Nessa proposta didática, noticiamos mais uma vez a tentativa de levar o gênero literário para sala de aula, porém com uma exploração rasa do texto e sem desafiar o aluno a pensar além das informações explícitas. Percebemos que essa temática é considerável para tratar os mitos como uma possibilidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a história e a cultura afro-brasileira e ainda instigar a curiosidade sobre os fenômenos da natureza, a criação das coisas, do homem e do universo, de acordo com cada cultura.

E assim, seguem todas as sequências das unidades desse material didático, apresentando gêneros literários como a crônica, o conto e o poema, trazendo informações sobre os autores, explorando os elementos que constituem os gêneros textuais, as informações explícitas do texto

e a análise linguística. Não fazemos uma crítica negativa da obra por explorar esses aspectos, pois é uma possibilidade para os discentes perceberem como a língua pode ser articulada numa perspectiva linguística e artística. Porém, as atividades propostas tratam timidamente ou desprezam os elementos literários, a construção de sentidos e o efeito do texto no leitor. Cabe enfatizar que não estamos banindo a análise linguística por meio do texto literário, até porque é na escola que o aluno vai refletir sobre a estrutura da língua. O que destacamos é que a análise literária seja tão valorizada quanto os outros aspectos linguísticos. Como Azevedo (2007, p. 79) alerta:

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor.

Dessa forma, o livro didático não é um recurso suficiente para explorar a essência literária de compreender a ficção, a subjetividade, a fruição e outros aspectos, mas ele pode ser uma ponte de acesso para literatura, para que por meio dele o leitor conheça o texto literário e se sinta convidado a vivenciar outras experiências de leitura. Conforme Cereja (2013, p. 189) evidencia, “não se pode ver nos textos literários apenas a sua camada ideológica, seu conteúdo. Partilhar com jovens a leitura de um texto literário é ensinar a ler, função primordial das aulas de literatura”.

Uma outra questão é a presença de adaptação de obras literárias nos livros didáticos, cujas editoras vão considerar os seus interesses e não os propósitos literários dos escritores. Assim, as adaptações podem comprometer o real sentido literário, pois na maioria das vezes essa literatura é trazida por trechos de obras ou simplesmente pela apresentação da capa do livro, para atender outras finalidades como o pretexto de trabalhar análise linguística ou outras questões. Para melhor evidenciar essa questão, Chartier (1999, p.17) salienta que:

Todo esse trabalho de adaptação – que diminui, simplifica, recorta e ilustra os textos – é comandado pela maneira através da qual os livreiros e impressores especializados nesse mercado representam as competências e expectativas de seus compradores. Assim, as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada.

Convém ressaltar também que, de acordo com Fritzen e Muller (2022), embora o PNLD seja uma política voltada para a promoção de leitores, esse programa desperta diversos interesses, dentre eles a atenção do professor para o trabalho estético e pedagógico; assim como os valores morais e religiosos requisitados pelas famílias e ainda os interesses do mercado

editorial, com a atuação de uma indústria milionária interessada em angariar dinheiro público com a adoção e venda de livros. Dessa forma, os livros didáticos – PNLD passam a ser mercadorias cuja aquisição envolve interesses sociais, políticos, religiosos, pedagógicos e econômicos do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, dos professores, dos alunos, da família e de empresas privadas. A partir desse posicionamento, Oliveira (1998, p.10) observa que “os Livros Didáticos, ao sistematizarem áreas de conhecimento, sequenciando a transmissão de conteúdos e organizando o pensamento, não o fazem de uma forma neutra, pois privilegiam valores e verdades que se pretende transmitir”.

Com relação à análise do livro “Caminhar e transformar” (2013), da autora Priscila Ferreira, na perspectiva da mulher negra, percebemos que a obra elenca algumas temáticas voltadas para a *Identidade e Diversidade*, explorando a cultura dos povos afro-brasileiros, com a apresentação de imagens, por exemplo, a Festa dos indígenas Kuikuru na Aldeia Afukuri, o Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT) e o Grupo Folclórico Tambor Crioula de Leonardo, São Luís (MA).

Na Unidade 1, Capítulo 3, intitulado “Quem foi, quem é, quem será...” o livro traz na primeira página a imagem de Pelé, em seguida descreve sucintamente sua biografia. Depois apresenta respectivamente a biografia de Roberto Carlos, de Cora Coralina e, por último, a história e imagem de Carolina Maria de Jesus, uma mulher ímpar que pouco frequentou a escola, trabalhou na roça e posteriormente foi catadora de papel nas favelas de São Paulo. A biografia também salienta que Carolina registrou suas vivências em folhas de papéis simples que logo depois, foram publicadas na obra *Quarto de despejo*, em 1960, inclusive, no final do capítulo, está exposta a capa do livro citado com uma pequena descrição da narrativa. Entretanto, as atividades propostas nesse capítulo vão tratar brevemente da biografia das personalidades citadas e não da obra literária desta escritora negra.

Uma observação que fazemos no que se refere à sequência de apresentações dessas personalidades, é a representação das hierarquias vivenciadas desde os primórdios da humanidade. Primeiro um homem negro, Pelé, que venceu o preconceito e tornou-se um famoso jogador de futebol, seguido por Roberto Carlos, um cantor que representa a classe artística branca e elitizada, depois, Cora Coralina, uma mulher branca, que resistiu a uma sociedade patriarcal para ser escritora e, por último, Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, mãe solteira, catadora, que também resistiu a uma sociedade machista e preconceituosa para criar seus filhos e ser reconhecida como escritora. Logo, ao analisar a sequência de apresentação dos artistas, percebemos a representação do espaço que as mulheres negras ocupam numa sociedade patriarcal e racista: o último, a retaguarda, a sombra do masculino e da mulher branca.

Além dessas observações, ainda na Unidade 1, Capítulo 4: Mito e Identidade, apresenta imagens de criança negras brincando nas comunidades quilombolas Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru-Mirim (MA) e Alcântara (MA), como uma forma de predição para tratar dos mitos dos povos indígenas e africanos como contribuição para a identidade do povo brasileiro.

A Unidade 3 explora o Mundo do Trabalho, na perspectiva de trabalho e formação. A capa dessa unidade apresenta a obra *Operários* de Tarsila do Amaral, 1933. Essa tela apresenta a diversidade de trabalhadores, inclusive os negros como representatividade da mão de obra operária para modernização brasileira no século XX. Além disso, o capítulo 1, expõe uma charge cujo cenário é composto por uma TV e uma mulher negra de avental varrendo o chão da sala de estar. A TV está anunciando que vai começar o programa da mulher brasileira e imediatamente a empregada avisa: “Madame seu programa vai começar”. A atividade de interpretação proposta suscita a reflexão sobre a fala da personagem que revela a herança da escravidão e as disparidades sociais no Brasil. Nessa fala, a empregada doméstica, apesar de ser mulher brasileira, não apresenta o sentimento de pertencimento a essa categoria. Assim, a charge ironiza a exclusão social no Brasil e mostra as diferenças sociais no nosso país, vivenciadas pelas mulheres negras. Ainda nesse capítulo, a autora suscita sobre a escravidão no Brasil, apresentando um texto de Felipe Corrêa (2013), com o título: “Ainda existe trabalho escravo no Brasil?”. Esse texto apresenta algumas informações sobre as formas e os motivos que levam à escravidão e apresenta estatísticas sobre esse tipo de violência.

Ainda na Unidade 3, Capítulo 4, a autora expõe uma pintura de Candido Portinari, intitulada *O Café* (1934-1935). Nesse quadro, o pintor retrata trabalhadores negros numa plantação de café. A atividade provoca o aluno a refletir sobre a cena apresentada na tela e as condições de trabalho encaradas pelos trabalhadores. Portinari apresenta homens e mulheres predominantemente negros, com as mãos e os pés ampliados e desproporcionais ao corpo, para ressaltar a força física que a atividade da lavoura exigia. A tela também apresenta a divisão de trabalho nos cafezais, os escravos submissos e o capataz com o dedo apontado expressando autoridade. O exercício proposto fomenta a reflexão dos alunos sobre a representação social da obra de Portinari, ao retratar o cotidiano difícil de trabalhadores numa plantação de café, no período em que o Brasil tinha uma economia cafeeira. Nessa atividade, percebemos que a autora teve a preocupação de instigar a análise do aluno sobre a obra, associá-la ao contexto histórico, social e cultural, além de provocar a identificação ou não dessa imagem ao cotidiano de estudantes trabalhadores, fazendo um resgate das memórias pessoais dos alunos da EJA, relacionada ao trabalho da lavoura e suas vivências.

A Unidade 4, nomeada “Mundo cidadão”, vai tratar da temática “cidadania e direitos humanos”. Na apresentação da unidade é exposta uma imagem da índiazinha Boximana dando ovo de avestruz à avó, na Namíbia, África do Sul. Logo abaixo, outra imagem dos índios Xavantes de várias aldeias dispostos numa fila para votação. A unidade provoca no aluno a reflexão sobre o que significa ser cidadão, sobre igualdade de direitos e sobre o acesso à educação para exercício de cidadania. No Capítulo 1, intitulado “Vozes do Brasil, apresenta a imagem de um indígena da aldeia Xavante de Pimentel Barbo (MT). Também traz informações sobre a pluralidade cultural dos povos indígenas e a cultura nacional. Traz também uma entrevista com Joênia Wapichana, indicada pelo Comitê do Movimento Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz e ganhadora do Prêmio Reebok de Direitos Humanos em 2004. Ela foi a primeira indígena brasileira a graduar-se em direito no Brasil e defendeu oralmente a causa do seu povo na tribuna do Supremo Tribunal Federal. Essa entrevista foi realizada por Ítalo Nogueira, Revista do Terceiro Setor, 22/07/2005.

Por outro lado, no Capítulo 2, não observamos pautas voltadas para a negritude, todavia, esse capítulo aborda uma temática muito relevante sobre o idoso e seu estatuto. Ademais, a matéria em tela apresenta um casal de idosos brancos para retratar o protagonismo da terceira idade no cinema. Essa representação branca no livro didático é reflexo da realidade brasileira, onde a maioria dos atores de destaque são brancos. Segundo a pesquisa *Diversidade de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016*⁹, realizada pela Agência Nacional de Cinema (Ancine) em 2016, no Brasil, 54% da população é negra, porém, apenas 13% do elenco são pretos e 2,5% de homens negros são diretores e roteiristas, sem representação feminina negra na última profissão citada. De acordo com os dados, esses números se tornam reais por diversos fatores, dentre eles o preconceito estruturado que permeia no mercado das mídias audiovisuais para atender padrões impostos por uma sociedade atravessada pela herança escravocrata.

O Capítulo 3 da Unidade 4 apresenta a temática “identidade e diversidade”, com informações sobre “Os afrodescendentes na música e no cinema do Brasil”, Pixinguinha e Grande Otelo, além de “Preconceito no Brasil,” de Elisa Marconi e Francisco Bicudo. O capítulo ainda cita as Leis sobre diversidade, dentre elas, a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, entre outras. Para finalizar, no final dessa sequência a autora

⁹ Fonte: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/apresentacoes/diversidade-de-genero-e-raca-nos-lancamentos-brasileiros-de-2016>. Acesso em 05 janeiro de 2023.

disponibiliza o texto “O voto feminino”¹⁰ (com uma mulher branca ao lado), no qual trata resumidamente da luta feminina pelo direito a participar das decisões políticas de alguns países, dentre eles o Brasil.

Portanto, é perceptível a intenção da autora tratar sobre questões de gênero e raça em sua proposta didática, porém com abordagens superficiais, apenas a título de informação ou reflexão sobre algumas questões. Assim, a representatividade da mulher negra na obra é superficial.

Para ampliar essa questão, podemos entender representatividade como a maneira de atuação em nome do coletivo, é a partilha de ideologias, crenças, características físicas, culturais, sociais, religiosas que nos fazem se perceber (ou não) como integrante de um grupo.

Dessa forma, a escola deve levar informações de mundo que contribuam para a construção da identidade dos estudantes. Dentro dessa concepção, esse processo de ensino e aprendizagem deve garantir a pluralidade para que os sujeitos envolvidos se percebam e se sintam representados nesses espaços, inclusive no livro didático.

Por outro lado, o livro analisado é composto pela maioria de imagens masculinas. Enquanto isso, as mulheres negras aparecem em situações de vulnerabilidade, para retratar um período escravocrata ou para referenciar os povos primitivos do Brasil. Não observamos mulheres negras ocupando espaços sociais de fala, talvez pelo fato da escravidão e subserviência negra feminina falar mais alto no que diz respeito à construção sócio-histórica e política do nosso país. Não estamos sugerindo a negação desses fatos, até porque a história se encarrega de contar e o presente se encarrega, por vezes, de vivenciar cenas do passado. Mas o papel social da mulher negra não se resume à escravidão, existe toda uma luta política de construção do feminismo negro que precisa ser evidenciado como forma de resistência e representação do que foi conquistado pelo encorajamento e atuação sociopolítica das mulheres. A título de exemplo, temos autoras negras que representam essa resistência e superação de um regime político e social excludente.

Para melhor evidenciar esta questão no livro em análise, de seis imagens de mulheres negras, quatro são representadas em condições de subordinação. Portanto, não tem um espaço efetivo na obra didática para representar mulheres negras como agentes políticas, e muito menos como protagonistas de uma literatura brasileira. Assim, o racismo e o preconceito estruturado

¹⁰Fonte: Prefeitura de Mossoró. O primeiro voto feminino. Extraído de: www.prefeiturademossoro.com.br/mossoro_historia.php#voto. Acesso em 3 de maio de 2013.

comprometem a inclusão de temas que referenciam a mulher negra por outras perspectivas de representação.

Partindo dessa constatação, é preciso repensar esse discurso racista e preconceituoso, de privilégios brancos e masculinos, que se perpetua nos livros didáticos e nas mídias em geral, tendo em vista que o enfrentamento a essa visão colonial já conquistou a legitimidade pela Lei 10.639/2003¹¹, a qual fortalece o movimento negro para combate ao racismo. Além disso, essa Lei modificou a LDB (Lei 9.394), para incluir, compulsoriamente, no programa de ensino, o estudo sobre a história da África e a composição dos negros na formação cultural, social, econômica e política do Brasil, destacando as lutas, resistências e a relevância do povo negro para a construção da identidade do país. Tal regulamentação ainda orienta que os conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser contemplados em todo o currículo educacional, mas principalmente nas aulas de Educação Artística, Histórias Brasileiras e Literatura. Dentro dessa concepção, Romilson do Carmo Moreira e Cristina da Silva Viana (2015) ressaltam que a promulgação dessa lei declarou um marco histórico e político por resgatar parte de um patrimônio histórico e cultural negado aos descendentes de escravos no Brasil. Além disso:

Diante do modelo de discriminação racial ocultado no sistema de ensino, os movimentos sociais, em especial o movimento negro, passaram a reivindicar a presença da história, da Cultura dos Afro-Brasileiros e do continente Africano nos espaços escolares, que esses fossem trabalhados de forma contextualizada nos componentes políticos pedagógicos das escolas. Mesmo sendo deixado a própria sorte, historicamente, essa parte da população brasileira vem conquistando seu espaço e fazendo valer os direitos que são assegurados por lei, mas que não chega a todos os cidadãos brasileiros (Moreira; Viana, 2015, p. 155).

Essa lei objetiva informar e garantir o acesso às políticas sociais, além de outras ações que incluam as questões de raça nas pautas sociais e educacionais. Não podemos celebrar o fato de que foi necessário lutar por uma lei para garantir a igualdade/equidade de direitos, pois pela história do nosso país, deveríamos retratar, no mínimo gratidão, aqueles que deram o sangue para construir nossa nação, reconhecendo a importância da ancestralidade afro-brasileira. E ainda, nos redimir por um passado de injustiças sociais, buscando condições para que não haja mais retrocessos. Por isso, é preciso agir, informar e fiscalizar para que essas garantias não se limitem à teoria.

Dentro dessa concepção de Compagnon (2009), a literatura é a arte que preserva, conserva, informa e ultrapassa as fronteiras do tempo e do espaço através da palavra, independente de classe social, raça, religião, ideologias, ou outros fatores que constituem as

¹¹ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

diferenças, ela é um veículo de valores que pode agradar ou não, mas que nos sensibiliza e nos permite sentir as emoções dos outros. Logo, o teórico supracitado sugere que o texto literário é uma arte que se faz urgente na sala de aula. Em outras palavras Compagnon (2009, p. 47) postula,

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Portanto, o livro didático pode ser uma ponte para convidar o leitor a apreciar obras literárias a partir das temáticas elencadas nas propostas. Porém, não defendemos que o livro didático seja a única ferramenta para utilização do professor, até porque, ele por si só não contempla, nem promove todos os letramentos. E quando se trata de letramento literário, constatamos a sua lacuna, pois as obras literárias, os elementos paratextuais precisam ser tocados, lidos, sentidos e apreciados na íntegra para a construção de sentidos e para a percepção de si e das diversidades do outro por meio da palavra. Dessa forma, conclui-se que o livro didático pode ser um instrumento para anunciar a lacuna de um legado negado, como também pode ser um caminho para o enfrentamento do preconceito estruturado e uma ponte para a construção de conhecimentos, de liberdade e de humanização através da língua e da literatura.

2.3 O CONTEXTO FEMININO DA EJA: LEITURA LITERÁRIA, SOCIEDADE E A MULHER NEGRA

O cenário apresentado acima nos leva à algumas reflexões que ampliam nossa visão de mundo e perspectivas sobre os pontos em debate. Uma vez que empreendemos a tarefa de produzirmos um caderno de leitura literária sobre a mulher negra, convém destacarmos que, segundo a pesquisa de opinião “Violência Doméstica e Familiar contra a mulher” (2021), realizada pelo Instituto Datasenado em cooperação com o Observatório da Mulher, divulgada em dezembro de 2021, no site do senado brasileiro e em audiência pública na Comissão de Direitos Humanos¹², a violência doméstica e familiar contra a mulher aumentou cerca de 86% entre 2020 e 2021. Essa pesquisa ouviu 3 mil pessoas e revela um crescimento de 4% na

¹²Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contra-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em 08 de junho de 2022.

percepção das mulheres sobre a violência comparando-se à edição de 2019. Para 71% dos entrevistados, no Brasil ainda impera a cultura machista. Segundo o relatório, 68% das brasileiras conhecem mulheres que foram vítimas de violência doméstica e 27% afirmaram já ter sofrido alguma espécie de agressão masculina, seja em casa, no trabalho, na rua e até nos ambientes virtuais.

Já o Fórum Brasileiro de Segurança Pública anunciou em março de 2022, que o Brasil assistiu 2.451 casos de feminicídio e 100.398 casos de estupro vitimando o gênero feminino em 2021. Os dados foram coletados das delegacias de Polícia Civil dos 27 estados do país¹³. Esses índices foram extraídos dos boletins de ocorrência registrados pelas vítimas de violência doméstica e sexual.

Segundo análise das condições de vida da população brasileira, relatada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴ divulgado em 2021, fica evidente que apesar das mulheres terem o nível de escolaridade superior ao masculino, seu nível de ocupação é substancialmente inferior, pois enquanto o índice de ocupação dos homens em 2020 foi de 61,4%, o feminino foi de apenas 41,2%. Esses dados revelam tanto a maior participação masculina no mercado de trabalho como a dificuldade que as mulheres enfrentam para conseguirem um emprego.

Outro dado alarmante é com relação à desigualdade salarial. De acordo com o Relatório Global Gender Gap Report¹⁵ de 2020, o Brasil está nas últimas posições do ranking internacional de igualdade salarial. Em 2017, as mulheres ganhavam 20,7% a menos que os homens e em 2020 essa diferença aumentou para 22%. Esses dados marcam o problema da desigualdade salarial, uma vez que as mulheres recebem menos que os homens para executarem a mesma função.

E quando se analisa o mercado de trabalho por raça, as disparidades são ainda mais deploráveis, pois segundo a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios¹⁶, realizada pelo IBGE em 2020, o número de pessoas ocupadas por cor ou raça escancara o racismo estruturado que impera em nosso meio, pois, 45,6% da população branca tinha ocupação, e em sua maioria vinculada a atividades que demandam mais formação intelectual e maiores rendimentos. Em

¹³Fonte: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2022.

¹⁴Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2022.

¹⁵Fonte: https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2020/02/WEF_GGGR_2020.pdf. Acesso em 16 de junho de 2022

¹⁶ Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2022.

contrapartida, 53,5% da população negra atua no maior percentual de empregos com rendimentos inferiores e em atividades ligadas ao trabalho braçal como agropecuária, serviços domésticos e construção civil.

Por outro lado, ao investigar a história da alfabetização e sistematização do ensino, as dificuldades de aquisição da leitura e escrita já eram visíveis, porém, essa realidade se tornou mais desafiadora durante e após a pandemia da COVID-19, que distanciou os alunos da escola e dificultou o acesso aos processos didáticos, pedagógicos e ao mundo letrado, pois a maioria das famílias vinculadas à escola pública não tinham estrutura física, pedagógica e financeira para apoiar os discentes durante o ensino remoto. Consequentemente, o impacto da pandemia na alfabetização foi devastador para educação, tendo em vista que antes do período pandêmico a escola já não conseguia atender toda a demanda educacional e com o distanciamento social esses desafios se tornaram ainda mais perceptíveis. Dados divulgados pela Fundação Lemann¹⁷, em 08 de novembro de 2021, através dos diagnósticos realizados com crianças dos 2º e 3º anos do ensino fundamental, pela ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização e pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, indicaram que 73% dos estudantes não estão alfabetizados, e apenas 7% são considerados leitores fluentes.

Para corroborar esses dados, o contexto da Educação de Jovens e Adultos não está distante dessas realidades apontadas pelas pesquisas. Para melhor compreensão desses fatos, enredamos que a EJA se envereda por um passado distante e caminha junto com a história do Brasil colônia, com a chegada dos jesuítas na missão de catequizar os indígenas e introduzir a religião, a cultura, a língua e a educação europeia. Porém, como recorda Strelhow na sua pesquisa “Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil” (2010), por volta do século XVIII esse ensino entra em declínio, em virtude da expulsão dos jesuítas e, consequentemente, da educação popular ficar a cargo do Império. Por conseguinte, em 1882, foi instituída a Lei Saraiva, que assegurava a aquisição do título de eleitor, porém essa lei excluía, do direito ao voto, aqueles que não tivessem o conhecimento das letras. Dessa forma, desde os primórdios nacionais, a escolarização elucidou o reconhecimento de cidadania, enquanto o analfabetismo foi desqualificado e associado à ignorância.

No século XX, com o advento do nacionalismo e alarmantes índices de analfabetismo, emerge o alerta para a escolarização da população, em virtude da modernização nacional. Então,

¹⁷Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-impacto-da-pandemia-na-alfabetizacao-no-brasil#:~:text=Avalia%C3%A7%C3%A3o%20revelou%20que%2073%25%20dos,2014%20e%202016%20e%202019>. Acesso em 24 de junho de 2022.

a sociedade civil, intelectuais, artistas, burgueses, dentre outras classes, embebidos do patriotismo começam a mobilizar debates para promoção do acesso à educação como uma estratégia política de erradicar os problemas do país, pois a elite entendia que os problemas do país se concentravam nas pessoas que não tinham grau de instrução.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos começa a ganhar destaque no Estado Novo, por volta da década de 1930, com a elaboração do Plano Nacional de Educação, que constitucionalmente atribuiu ao Estado a obrigação de ofertar o ensino primário gratuito para adultos e difundir o ensino técnico-profissional a fim de qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho (Friedrich *et.al*, 2010).

Embora o debate sobre a urgência da alfabetização de adultos já tivesse iniciado, as estratégias abordadas até 1945 não foram eficazes para a erradicação do analfabetismo, o que gerou críticas e exclusões sociais. Como relata Di Pierro (2001), percebeu-se que essa questão continuava notória e persistente, por isso, após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO realizou intervenções, convocando os países a planejar estratégias para combater o analfabetismo a nível mundial. Então, a EJA emerge em discussão nacional como uma estratégia para alfabetizar grande massa da população que não tinha habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, o país investiu em algumas estratégias na empreitada de diminuir ou erradicar o analfabetismo, dentre elas o decreto 19.513 em 1945, que concedia o financiamento do ensino primário pelo governo federal; a Campanha de Educação de Adultos (CEA) divulgada em 1947; o I Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado pelo governo federal em 1947; o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) na década de 1950; o Movimento da Educação de Base (MEB) promovido pela CNBB nos anos 1960, e também o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pelo governo militar em 1967, na intenção de oferecer uma educação continuada a nível nacional. Entretanto, esse último movimento apresentava graves fragilidades, por exemplo, a contratação de pessoas alfabetizadas, mas sem formação pedagógica para exercerem a função de professores alfabetizadores.

Para melhor evidenciar, o Mobral tinha por slogan “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (Stephanou & Bastos, 2005, p. 270). Essa máxima revela um ensino pautado numa pedagogia ultrapassada, baseada na repetição, alienação, submissão e com ausência de práticas baseadas em teorias que realmente promovam uma alfabetização efetiva. Enfim, em 1985, o Mobral foi dizimado por denúncias de corrupção no programa, com o advento da Nova República e a substituição de outros programas de alfabetização liderados pela Fundação Educar, que posteriormente foi abolido no Governo

Collor, em 1990. Esse período de governo marca uma negação da competência federal para oferta de programas de alfabetização, desse modo, os municípios, universidade e movimentos sociais tiveram que assumir essa função. Então, nesse período surge o Movimento de Alfabetização (MOVA), que buscava alfabetizar a partir da realidade socioeconômica do educando (Strelhow, 2010).

Precisamos também considerar a importância das contribuições do pedagogo Paulo Freire para a construção de melhorias na EJA. Sua proposta, aliada aos movimentos sociais, foi inspiradora para os programas nacionais de alfabetização. Dessa forma, a pedagogia de Freire tomou destaque por anunciar que a aprendizagem efetiva deve partir das necessidades dos envolvidos no processo, tornando os educandos protagonistas desse conhecimento, além de buscar um sentido/funcionalidade para o objeto em estudo, em especial a alfabetização. Freire entendia que “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (Stephanou e Bastos, 2005, p. 268).

Diante do exposto, os movimentos sociais dessa época, atrelados ao pensamento de Freire, dialogavam com a conscientização e participação social, reconheciam e apreciavam o conhecimento e a cultura popular, entendendo que o analfabeto também é detentor de conhecimentos e que essa sabedoria deve ser valorizada e estimulada para galgar novos avanços intelectuais. Com a repercussão de sua filosofia educacional antropológica e suas práticas inovadoras, como alfabetizar um adulto em 30 dias, Paulo Freire foi convidado a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual criou o Plano Nacional da Educação, para ser disseminado por todo o Brasil, em 1963. Porém, como a história se encarrega de apontar, em 1964, o país vivia o início de um Golpe Militar e sofria com uma organização autoritária, então a proposta de alfabetização Freiriana foi fortemente coibida nesta época de Ditadura (Zanetti, 1999).

Além do mais, diante de sua teoria educacional politizadora e suas metodologias de inclusão, Freire foi preso e exilado no Chile de 1964 a 1979. Esse período de expatriação foi significativo para que o escritor registrasse a obra *Pedagogia do Oprimido* (1983). As ideias expostas nesse livro pressupõem que a pedagogia dominante em atuação, exercida pelas camadas de prestígio, não atendiam às necessidades da classe oprimida, trabalhadores e pessoas que sustentavam a base da pirâmide social. O filósofo insiste nessa obra que a educação deve ser realizada de forma reflexiva, dialógica e libertadora, livre de práticas bancárias, que não problematizam, não compartilham ideias e que só contribuem para alienação dos sujeitos, pois esses indivíduos podem superar a condição de subordinação através da humanização.

Entretanto, a República Nova representa um marco histórico para recuperação da democracia do Brasil. Nesse período resgata-se alguns direitos relacionados à escolarização de jovens e adultos, através da Constituição de 1988, como alerta Oliveira (2007, p.04):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e [...] à I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escola.

Dentro dessa visão, cabe destacar que a maior legislação do Brasil regulamenta que todos os sujeitos tenham o direito à escolarização, custeada pelos governos federal, estadual e/ou municipal. Essa garantia também é acentuada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece que o Plano Nacional de Educação esteja em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos e também com a resolução CNB/CEB Nº 1, datada em 5 de julho de 2000. Então, com base nessas regulamentações, a Educação de Jovens e Adultos se consolida legalmente enquanto modalidade de ensino gratuito para oferecer aos jovens e adultos o direito de uma educação coerente com suas necessidades.

Cabe observar ainda, que a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA V, realizada pela UNESCO, em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, representa um marco político importante ao reunir líderes intergovernamentais para debater a urgente pauta da educação das nações e concluiu-se que o desenvolvimento sustentável da humanidade está condicionado à educação de jovens e adultos. Nesse evento, foi lançada a declaração que reconhece a relevância do respeito aos direitos humanos, para estimular a participação social de homens e mulheres a enfrentarem e sobreviverem aos desafios do futuro. De acordo com a Declaração de Hamburgo (1997, p. 01)¹⁸:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico [...]. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida.

¹⁸DE HAMBURGO, Declaração. Agenda para o futuro. Brasília, DF: Sesi. 1999. Fonte: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confinteav%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2023.

Nessa Conferência também foi elaborado um plano de ação para ser desenvolvido nas futuras décadas, a partir de alianças para mobilização de recursos governamentais e não-governamentais, com o objetivo de oferecer a homens e mulheres a oportunidade de educação continuada, e assim, garantir o pleno exercício da democracia.

Em 1999, o Ministério da Educação lançou a publicação Educação do Trabalhador Nº 1, SESI-UNESCO¹⁹, para informar sobre o debate da Declaração de Hamburgo, da Agenda para o Futuro e os encaminhamentos da referida Conferência de 1997, com a parceria entre Brasil e UNESCO. Essa publicação reforça que as novas demandas sociais exigem formação continuada dentro das comunidades e no mercado de trabalho, por isso, a expectativa de crescimento profissional requer uma constante atualização de conhecimentos e habilidades. Dessa forma, o Estado, juntamente com a sociedade civil, deve intervir com políticas de combate ao analfabetismo, para reparar a ineficácia de políticas educacionais que foram implantadas anteriormente no país. A partir desse posicionamento, o Plano Nacional de Educação intenta a minimização do analfabetismo, entendendo, conforme Cury (2000, p.47)²⁰, que:

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. [...] Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.

De acordo com a retrospectiva de Vieira (2004), a partir de 1996 surgiram outros programas nacionais de alfabetização custeado pela federação. Dentre eles, o Programa de alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, que engloba o Projeto Escola de Fábrica (direcionado para formação profissional), o PROJOVEM em 2005, (voltado para qualificação profissional e ações comunitárias), como também o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA). Além disso, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) constituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação

¹⁹DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha: 1997). In: *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília, DF: Unesco, Mec, set. 2004, p. 41-82 (Educação para Todos). Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf> . Acesso em 04 de janeiro de 2023.

²⁰ Fonte: CURY,2000 In - MEC/CNE/ - PARECER sobre as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CURY. Carlos Roberto Jamil. Sala das Sessões, 10 de maio de 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

Básica (FUNDEB), em que as modalidades de ensino passam a ser financiadas pelos recursos financeiros reservados para educação (Brasil, 2007)²¹. Portanto, reforçamos que a EJA está munida de aparatos legais e se constitui de direitos e deveres inalienáveis a quem precisa consolidar suas aprendizagens e conquistar o espaço social.

Nesse cenário, convém frisar que a Constituição Federal de 1998 determina que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”, por isso, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma política voltada para inserção e acolhimento de alunos de classes populares, que muitas vezes são invisíveis e segregados socialmente. Então, são jovens, adultos e até pessoas de meia idade evadidos da escola por estarem às margens das camadas sociais, sem perspectivas de melhores condições de vida e, por isso, acabaram distanciando-se do ambiente escolar e, conseqüentemente, do mercado de trabalho.

Atualmente, esses alunos são trabalhadores (as) informais, que tentam resistir a essas desigualdades sociais e conquistar o mínimo de dignidade a partir da educação. Além disso, são sujeitos mais maduros, que tentaram viver às margens da educação e se depararam nas margens da sociedade, que colhem os frutos dessa desigualdade social e, por isso, sentiram a necessidade de retornar à escola com a esperança de resgatar sua dignidade e resistir a um sistema opressor excludente e desigual.

São propósitos como esses que nos movem a exercer a docência com responsabilidade. Os desafios existem, e são muitos: falta de estrutura física na escola; ausência de material didático de qualidade voltado para esse público da EJA, alunos cansados do trabalho braçal; desanimados com as dificuldades financeiras, angustiados por problemas de saúde mental, desestimulados pelas fragilidades de base na alfabetização, e a aprendizagem não acontece a curto prazo, mas com uma construção diária; falta de preparação do corpo docente para mediar a aprendizagem desse público adulto e, por isso, acabam reproduzindo práticas pedagógicas que tangenciam o aluno da sala de aula, dentre outros problemas. Mas precisamos fazer algo para que esse aluno não volte a ser um índice de evasão escolar e sim um sujeito que conseguiu conquistar sua autonomia através da educação. Tomemos como exemplo elementar as palavras de Ferrari e Amaral (2005, p. 13):

A escola precisa ser um ambiente onde o sujeito aprenda a vida social e democrática [...]. Deve propiciar aos jovens uma análise crítica da estrutura social, administrativa e política, para acompanhar as mudanças sociais de seu tempo [...]. Enquanto organizadora de novas perspectivas para os alunos, tanto no sentido de satisfação da

²¹ BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

necessidade pessoal mais imediata, como aprender a ler e escrever para atender à demanda de uma sociedade letrada e garantir a própria sobrevivência, quanto para alargar gradativamente a perspectiva de cidadão.

Por outro lado, por vezes, ou as políticas públicas são insuficientes ou a escola não está preparada para auxiliar os alunos na aquisição das aprendizagens mínimas, o que contribui mais uma vez para a evasão ou formação escolar fragilizada dos discentes, dificultando a concorrência no mercado formal de trabalho. Partindo dessa constatação Rojo (2012, p. 28) confirma que:

Embora, haja acesso, não há permanência [...] tanto no ensino Fundamental II como no ensino médio. Essa população que conquistou o acesso, ainda não conquistou, entretanto, a escolaridade de mais longa duração. E isso significa outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos e letramentos que o ensino geral tem alcançado no Brasil. Essa é a razão que justifica políticas públicas como a de ciclos e de progressão continuada, a de reserva de cotas, mas que são objetos de controvérsia na sociedade e na mídia.

Ao refletir sobre essas questões, observamos que essas fragilidades também são perceptíveis nas práticas de leitura dos educandos da EJA, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Acopiara-Ce, que apresentam resistência em leituras de textos literários, dificuldades de reflexão e construção de sentidos, além de déficit na aprendizagem dos aspectos sistemáticos da língua, por diversos fatores, dentre eles: culturais, já que estamos inseridos numa sociedade que não tem o hábito de leitura; econômicos, considerando que o poder aquisitivo das pessoas é exíguo para compra de livros e em muitas escolas o acervo da biblioteca é limitado; políticos, uma vez que não é interesse de grande parte da gestão pública a formação intelectual da massa popular e ainda pelo fator pedagógico, considerando a frágil formação literária do docente, o tempo limitado destinado ao contato literário, as metodologias ineficazes para abordagem da leitura literária, entre outras questões. Como observamos, ainda existem muitas barreiras que dificultam a relação entre literatura e educação no sentido de “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2021, p, 23).

Convém ressaltar que, de acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²² – Classe e Renda familiar, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, divulgada em 14 de setembro de 2019, o país está perdendo leitores. O estudo considera leitor a pessoa que leu no mínimo um livro nos três meses antecedentes a

²²Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em 12 de junho de 2022.

entrevista. A análise estima que o Brasil tem cerca de 100 milhões de leitores e que a porcentagem de leitura diminui conforme a classe social, considerando a porcentagem de leitores das classes A-67%, B-63%, C-53%, D/E-38. A pesquisa também aponta uma ampliação no número de leitores de literatura na faixa etária entre 5 e 10 anos, com índice de 67% (2015) à 71% (2019). Porém, conforme o aumento dessa faixa etária, o percentual de leitores declina. O estudo aponta o professor e as mães como principais influenciadores pelo gosto de ler (15%). E quando se trata do gênero literatura, o docente é o maior responsável por estimular o interesse dos alunos (52%).

Dessa forma, esse trabalho também se justifica pela urgência em ampliar a leitura literária no nosso país, pelos desafios que a escola enfrenta no processo de alfabetização, pois o desenvolvimento social e econômico do Brasil está relacionado ao combate do analfabetismo funcional. Esse desenvolvimento social é decorrente do país caminhar para uma grande transformação na sua base social em que até 2030 a maioria da população brasileira será idosa. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2030 os habitantes de 60 anos serão superiores aos de 14 anos, o que demanda tanto a necessidade de seguridade e saúde quanto o acesso à aprendizagem e formação cultural, que oportunizará mais qualidade de vida, bem-estar e emprego. Entretanto, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018 revelou que trinta por cento dos brasileiros entre 15 e 64 anos têm déficit de leitura, o que denuncia a necessidade de mais estudos e intervenções político-pedagógicas direcionadas para conscientização da importância da leitura nos diversos aspectos intelectuais, sociais e comunicativos da língua (Failla, 2021).

Por isso, o ambiente escolar deve ser um espaço democrático e “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2021, p.29). Portanto, diante das realidades citadas anteriormente, essa pesquisa é importante para investigação e enfrentamento dos desafios de promover condições para o encontro dos alunos com a literatura, estimular análises e reflexões dos diversos sentidos do texto literário, o qual representa a descrição artística e crítica de uma conjuntura histórica, política e social, dentre elas os diversos papéis sociais das mulheres, entender os caminhos já percorridos e como podemos protagonizar a mudança de paradigmas, com vista em um futuro menos desigual.

É nesta ordem, que suscitamos a ideia de evidenciar o Feminismo Negro Literário como recurso pedagógico para leitura e inclusão das questões de gênero na sala de aula, entendendo que a escola é o ambiente favorável de acolhimento e escuta de diversas realidades que a

constitui, para reflexão e construção de valores, hábitos e atitudes com o objetivo intimamente pedagógico, político e social.

Nesse sentido, consideramos pertinente trazer para este espaço algumas inquietações advindas dessas vivências, entre elas: Que especificidades do texto literário ou temáticas produzidas por mulheres negras podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero e valorização social da mulher? Como o letramento literário pode auxiliar no trabalho com os aspectos formais do texto? Que estratégias o professor pode utilizar para abordar o feminismo negro a partir do texto literário de maneira a contribuir para reflexões e entendimentos sobre os papéis sociais das mulheres?

Assim, consideramos essencial o encontro da arte literária, sociedade e escola, uma vez que a última é um ambiente pedagógico transformador que contribui para o desenvolvimento de homens e mulheres críticos e atuantes, capazes de conquistar o seu espaço respeitando o direito do outro, pois é no chão da sala de aula que podemos associar as práticas pedagógicas ao letramento literário, ao conhecimento sistematizado da língua e o enfrentamento social que desnaturalize as diversas injustiças sociais vividas e testemunhadas diariamente por todos nós.

Nesse cenário, é importante considerar que o feminismo brasileiro enquanto movimento social legítimo moderno foi marcado pelo dinamismo de lutas políticas, mobilizações sociais, superações e conquistas. O caminho percorrido até aqui marca uma trajetória de mulheres americanas, europeias e latino-americanas que não se calaram diante de uma sociedade patriarcal e reivindicaram por direitos, tendo como marco a luta sufragista, no início do século XX e, posteriormente, em 1960, com a discussão do tema “pessoal e político”, a qual fomenta reflexões sobre os conceitos de política adotados pela sociedade, divididos entre o público (Estado/instituições) e o privado (vida pessoal/doméstica). Essa bandeira denunciou o caráter político da opressão feminina, redefiniu o poder político e ressignificou os conceitos de política privada e doméstica, como destaca Álvarez (1990, p. 23):

O movimento feminista, apesar de inserir-se no movimento mais amplo de mulheres, distingue-se por defender os interesses de gênero das mulheres, por questionar os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres, pela definição da sua autonomia em relação a outros movimentos, organizações e ao Estado, e pelo princípio organizativo da horizontalidade, isto é, da não-existência de esferas de decisões hierarquizadas.

Como se vê, no século XX as mulheres brasileiras já exerciam uma grande representatividade no trabalho industrial. Assim, o contato com operárias imigrantes socialistas influenciou as reivindicações contra as discriminações em decorrência das condições de gênero, organizou o coletivo feminino tanto em defesa de melhores condições de trabalho

quanto por questões sociais como voto, educação, saúde, segurança etc, além de discutir e propagar os direitos das mulheres. Segundo Constância Duarte (2003, p. 152):

o feminismo poderia ser compreendido em um sentido amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo.

Esse movimento também viveu momentos questionadores sobre a feminilidade, fases sombrias durante a Ditadura Militar, e passou por períodos de fragilidade e de ressignificação sobre as questões políticas e ideológicas relativas a gênero.

O ano de 1975 foi um marco para o segundo período do movimento feminista brasileiro. A ONU – Organização das Nações Unidas consagrou a década de 1975-1985 como a década Internacional da Mulher, no México, depois de realizar a Conferência Internacional da Mulher, que reuniu representantes de diversos países, inclusive brasileiras, para analisar a situação da mulher no mundo e planejar ações para melhorar as condições de vida delas. Esse fato encorajou o movimento feminista a atuar na esfera pública para discutir temas de interesse feminino como violência, sexualidade e participação política.

Contudo, em 1985, no III Encontro Feminista da América Latina e do Caribe, realizado em São Paulo, as mulheres negras reivindicaram a ausência de representatividade e pautas de discussão de interesse racial. Esse momento favoreceu a apresentação das necessidades referentes à luta política feminina negra no combate ao racismo no mercado de trabalho, a violência doméstica, mortalidade materna, além de saúde sexual e reprodutiva. Já em 1995, na IV Conferência Mundial Feminina, em Pequim, a atuante participação das mulheres negras resultou na inclusão das questões de raça na Declaração Final de Ação de Beijin, contra as discriminações raciais praticadas no país. Dessa forma, o feminismo negro brasileiro surge do movimento feminista, por pontuar temas polêmicos e de interesse racial, como a saúde reprodutiva da mulher, que envolvia a prática cirúrgica de esterilização para controle de natalidade de pessoas negras, promovidas pelo Estado (em diversos países), sem considerar a opinião da mulher negra e a representação feminina negra na política do país (Damasco, Maio e Monteiro, 2012).

Nos anos 1990, segundo Costa (2005), houve uma disseminação das organizações (ONGs) feministas voltadas para mulheres pobres, moradoras de bairros periféricos, operárias, trabalhadoras rurais, por meio de associações e sindicatos, intitulados feminismo popular. Esse movimento destacava as mulheres negras que vivenciavam na periferia os diversos tipos de

violência de gênero, que sentiam na pele as consequências dessas desigualdades e buscavam reagir coletivamente na luta pelos direitos a espaços de falas e lugares de atuação, incorporando identidades feministas que defendiam o negro. Logo, “...a existência de muitos feminismos era amplamente reconhecida, assim como a diversidade de pontos de vista, enfoques, formas organizativas e prioridades estratégicas feministas nos anos noventa” (Álvarez, 1994, p. 278).

Porém, depois dos anos 2000, as ONGs perderam essa centralidade em virtude dos programas governamentais voltados às desigualdades sociais e outras questões, surgindo assim, novos formatos de ativismo, como o empoderamento feminino e a representação política de mulheres afrodescendentes. Essa representatividade potencializa o destaque de identidades sociais que são diminuídas em detrimento do racismo, sexismo e outros meios de opressão. Porém, sabemos que essas questões estão longe de um consenso nacional, tendo em vista diversos tipos de resistências culturais e políticas que nos desafiam diariamente, mas as conquistas até aqui nos mostram que esse movimento é real e possível. Conforme Duarte (2003, p. 151):

Feminismo foi um movimento legítimo que atravessou várias décadas, e que transformou as relações entre homens e mulheres [...]. Pode-se dizer que a vitória do movimento feminista é inquestionável quando se constata que suas bandeiras mais radicais se tornaram parte integrante da sociedade, como, por exemplo, mulher frequentar universidade, escolher profissão, receber salários iguais, candidatar-se ao que quiser.... Tudo isso, que já foi um absurdo sonho utópico, faz parte de nosso dia a dia e ninguém nem imagina mais um mundo diferente.

Por outro lado, essa repressão custou caro à literatura, visto que muitas escritoras temiam os preconceitos da época que associavam a imagem de feminista à mulher machona, mal-amada, feia e despida da “essência feminina” estereotipada socialmente. Isso fez com que muitas autoras brasileiras evitassem o título de feminista, embora abordassem essas questões em suas obras, seja de forma sutil ou evidente.

Vale destacar uma grande desbravadora da luta feminista no Brasil: Nísia Floresta, que escreveu, em 1832, o livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, uma tradução livre de um importante panfleto feminista inglês, *A vindication of the rights of women* (1792), de Mary Wollstonecraft. Floresta foi uma das primeiras mulheres brasileiras a escrever textos sobre direitos feministas e a encorajar outras mulheres a abordar essas temáticas em defesa de necessidades básicas como educação e trabalho. Cerca de um século depois, a romancista Júlia Lopes de Almeida (1862- 1934) foi uma das principais articuladoras para a criação da Academia de Letras do Brasil, um salto elevado nas conquistas femininas. Na verdade, o século XIX viu nascer a tão sonhada tradição literária de autoria feminina, e isso ocorreu tanto na Inglaterra

quanto nos Estados Unidos e no Brasil, graças aos esforços de inúmeras autoras desconhecidas e renomadas.

Como o feminismo se intensificou a partir do Pós-colonialismo, observa-se a relação dialética entre metrópole e colônia utilizada nos discursos por autores feministas que tendem a subverter os conceitos entre patriarcalismo e a condição da mulher (Greene; Kahn, 1985). Na cronologia da fundamentação teórica feminista contemporânea, as décadas de 1960 e 1970 foram marcantes para discussões sobre a representação feminina em diversos aspectos. Assim, existe uma crítica aos teóricos, europeus e norte-americanos sobre a exclusividade que se dá ao tratar das questões da mulher branca, classe média e anglo-saxã e marginalizar as questões feministas de outras raças e classes. Dessa forma, a primeira fase da consciência pós-colonialista é a consideração da mulher marginalizada, desafiando a hegemonia patriarcal e alteração de estruturas dominantes para apresentação das vivências femininas em troca do cânone priorizado pelo masculino (Bonnici, 2012, p. 184-185).

Quando se analisa a trajetória percorrida pelas escritoras até aqui, percebemos que a atuação de cada uma, nas escritas de livros, em edições de jornais e revistas, foram pilares para a construção coletiva da literatura que temos hoje. Entre elas Gilka Machado, em 1918, com a publicação do livro *Meu glorioso pecado*, uma produção de poemas eróticos que estimulou a ruptura dos padrões morais e contribuiu para emancipação da sexualidade feminina. Em seguida, Rosalina Coelho Lisboa vai representar a intelectualidade feminina brasileira de sua época, com a publicação da obra *Rito pagão*, em 1921. Destacou-se também Mariana Coelho, que evidenciou a história intelectual da mulher brasileira na obra *A evolução do feminismo: subsídios para a sua história* (1933). E ainda Rachel de Queiroz, autora do romance *O quinze* (1930), grande protagonista da literatura brasileira que se destacou pela produção de romances e crônicas que evidenciavam as realidades nacionais de sua época e emancipação social da mulher do século XX no Brasil. Portanto, as autoras citadas acima representam mulheres brasileiras e a força literária do feminismo no nosso país, cada uma, marcando a literatura feminista à sua maneira e à sua época (Duarte, 2003).

Nesse cenário, destacam-se também as seguintes autoras das tradições africana e afro-brasileira: a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (1987), autora das obras “No seu pescoço” (2009) e *Meio sol amarelo* (2006); a mineira Cidinha da Silva (1967), escritora de *Um Exu em Nova York* (2018) e *A Menina Linda e outras crônicas* (2022); a mineira Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977), que escreveu o *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) e *Pedaços de fome* (1963) e a cearense Jarid Arraes (1991), que produziu “Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis” (2020) e *Redemoinho em dia quente* (2019).

Pelo retrospecto feito, podemos entrever que a análise crítica dos discursos na perspectiva de reconhecer as representações das mulheres na sociedade por meio da literatura, nos revela tradições culturais e estilos de vidas diferentes de acordo com o período histórico, com a sociedade e com os gêneros dos autores, pois a predominância dos discursos de escritores de gênero masculino registra na ficção literária as fantasias masculinas centradas na mulher. De acordo com Brandão (2006, p. 33):

A mulher representada na literatura, entrando num circuito, produzindo efeitos de leitura, muitas vezes acaba por se tornar um estereótipo que circula como verdade feminina. Presa de representações viris, a mulher pode se alienar nelas, conformando-se em ajustar-se a esses estereótipos, pois a ideologia das representações confunde significante e significado e busca estabelecer uma comodidade do signo com a realidade.

Por toda a discussão apresentada, verifica-se que ao longo da história, a literatura nos revela que, por séculos, a mulher vivenciou o silenciamento e a exclusão, com atuação e dominação masculina nos diversos aspectos: religiosos, artísticos, culturais, econômicos etc, resguardando aos homens os lugares de destaque, de fala e o poder de decisão. Em detrimento disso, à personagem feminina no texto literário está reservado o papel de zelar pela família, maternidade, cuidar das tarefas domésticas, ser símbolo de beleza, imagem angelical, submissa, objeto de desejo masculino, ou como loucas e marginais. Por isso, nas representações tradicionais, essas personagens se enquadram nos estereótipos sociais de feminilidade e são representadas por vários rótulos, mas não pela mulher real. Entretanto, devido a várias intervenções sociais e políticas produzidas pela luta feminina negra, essa conjuntura patriarcal e racista está sendo modificada paulatinamente. Assim, o feminismo negro aos poucos vem ganhando espaço na literatura, revelando uma mulher real e autêntica que transcende os estereótipos disseminados pela literatura canônica. Logo, a pauta do feminismo negro na literatura deve ser debatida e apreciada através do texto literário, como uma estratégia de informar, educar e resistir.



Design produzido por Antônia Patrícia de Sousa Costa e Antônio Lucas Estevão, aluno egresso da EEEP Alfredo Nunes de Melo em 2018. Imagens disponíveis em <https://br.pinterest.com/pin/1093178509536393949/> e https://br.freepik.com/vetores-premium/sinal-de-rota-de-madeira_2096160.htm. Acesso em 08 de abril de 2024.

3 AS MÚLTIPLAS FACES DAS MULHERES NEGRAS NA LITERATURA: CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA

Prezado Professor, Prezada Professora:

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto [...] ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar os passos que foram dados para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem sempre. O viajante volta a pé. José Saramago (1997, p. 488).

A partir de agora, você está convidado a experimentar novas rotas e viajar nas possibilidades de levar a literatura para aulas de Língua Portuguesa da EJA. Tendo em vista a dificuldade de encontrar material didático que envolva a literatura para esse público, encaramos o desafio de produzir um caderno de atividades de leitura, com obras escritas por mulheres negras, visando utilizar aspectos do feminismo (negro) no texto literário como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica, e inclusão das questões de gênero em turmas de 8º e 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental. Além disso, pretendemos também promover o letramento literário tanto ao abordar aspectos da forma do texto literário, quanto ao oportunizar discussões sobre suas temáticas sociais, como as histórias de mulheres negras. Tudo isso para expandir os limites do que já conhecemos, acessar universos diferentes, questionar sobre nossas convicções, construir e desconstruir o autoconhecimento. Em vista disso, apresentamos uma síntese teórica das discussões que orientaram a produção do caderno, para fundamentação das teorias utilizadas e facilidade na condução das atividades.

Não há dúvida de que existem várias razões para se considerar que a escola deve promover a leitura literária. Primeiro, como ressalta Machado (2002), pelo prazer em viajar, pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pelo poder de decifração, para apropriação das diversidades. Depois, porque é um direito assegurado pelo documento norteador da educação BNCC (2018), em seguida, pelo caráter humanizador como afirma Candido (2004) no seu artigo “O direito à literatura” e, conseqüentemente, pela função essencial que a escola democrática tem de formar cidadãos protagonistas, críticos e reflexivos de sua atuação cidadã. Portanto, concebe-se que a leitura literária é uma importante ferramenta para promoção do exercício de cidadania e desenvolvimento social.

Assim, em concordância com Andruetto (2012), é preciso refletir sobre a urgência em promover espaços de leitura literária para compreensão das contradições humanas. O leitor

viaja no universo da expressão artística por meio da palavra e estabelece conexões entre a linguagem verbal e suas vivências sociais. Dessa forma, o texto ficcional promove uma forte ligação entre o mundo real e o imaginário, de maneira a explorar as potencialidades da palavra, a descoberta de diversos mundos e a possibilidade de experimentar outras vidas. Para empreender essas considerações, Andruetto (2012, p. 54) entende que:

Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis.

Porém, como observa Paulino e Cosson (2009), no decorrer do percurso estudantil, no Ensino Fundamental, percebemos lacunas que desconstroem a apreciação literária que as crianças adquiriram no processo de alfabetização, com a constante contação de histórias. Essa leitura realizada com propósito pedagógico de letramento, mas sem artificialidade, desperta a fantasia, o senso crítico, o conhecimento de mundo, bem como as possibilidades de criar e recriar. Entretanto, com o passar dos anos, essa fantasia vai se perdendo, os eventos de leitura literária se tornam escassos, os livros didáticos não contemplam as narrativas de forma efetiva, os professores reproduzem sua formação literária limitada, as metodologias nas práticas de leitura perdem o sentido e muitos adolescentes se dispersam do texto literário, causando um grande prejuízo na formação do jovem e conseqüentemente para sociedade. Dentro dessa concepção, Cademartori (2010, p.15) considera que:

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação [...]. O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação.

Por outro lado, é preciso desmistificar na classe discente, que literatura se limita às obras canônicas ou que é disciplina complexa, utilizando-a apenas como instrumento para análise da Língua Portuguesa e suas regras. Ao contrário desses estereótipos que se construíram ao longo da história, a leitura literária tem o poder de ampliar o conhecimento, a visão de mundo e a criticidade acerca dos fatos e possibilidades. Dentre essas possibilidades, está a de promover eventos de leitura para análise de diversos temas de relevância social, como o preconceito, a violência, o machismo, a política, dentre outras questões de gênero reproduzidas socialmente.

Você pode estar se questionando agora: Qual o destino dessa viagem? Pois bem, esse passeio transcende os muros da escola, quebra as barreiras do tempo e rompe padrões. Pretendemos levar para sala de aula, temáticas pertinentes a toda sociedade, como os lugares de fala das mulheres, inclusive na literatura, até porque, por muito tempo a figura feminina foi narrada sob o ponto de vista masculino. Portanto, é evidente o prejuízo causado pela ausência de representatividade feminina na literatura. E quando se trata da negritude, essa dívida aumenta sem precedentes. Mas concordamos que desde os primórdios da humanidade, embora silenciadas, elas já existiam e contribuíam para a evolução da sociedade que temos hoje. Por isso, precisamos tratar sobre essa representatividade feminina na literatura para reflexões e entendimentos sobre os papéis sociais das mulheres ao longo da história.

Para isso, assumimos o desafio de falar sobre autoras negras que fizeram e fazem a diferença no meio literário. São mulheres revestidas com a essência do empoderamento, que não se calam diante de uma sociedade machista e que lutaram através da arte da palavra para que hoje tivéssemos esse espaço de fala. Dessa forma, para enriquecer o caderno de atividades e ampliar as possibilidades de leitura, buscamos diversificá-lo com vários gêneros e obras literárias. Dentre elas, capítulo 1 conto: “No seu pescoço” (2009), da nigeriana Chimamanda Adichie (1987 -); capítulo 2 cordel: “Maria Firmina dos Reis” (2020), da cearense Jarid Arraes (1991); capítulo 3 crônica: “A menina linda” (2022) da mineira Cidinha da Silva (1967-) e o capítulo 4 diário: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), da mineira Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977).

Procurando justificar a organização do caderno na ordem acima, dividimos em quatro capítulos para que sejam utilizados respectivamente nos quatro períodos do ano letivo. Assim, estabelecemos para o primeiro período o conto “No seu pescoço” (2009) e adicionamos mais informações teóricas sobre as etapas para que o professor associe teoria e prática. Já no segundo período, selecionamos o cordel: “Maria Firmina dos Reis” (2020), pelo fato do gênero cordel dialogar com as festas juninas realizadas nessa época do ano. No terceiro período trabalharemos com a crônica “A menina linda” (2022), por ser um gênero atrativo para os estudantes e, no quarto período propomos a leitura do diário *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), dispomos essa obra no final do caderno por ser um texto mais extenso e considerar que os estudantes já estarão mais familiarizados com a rotina de leituras.

Portanto, este trabalho propõe um breve passeio literário para promover a apreciação da arte da palavra e ao mesmo tempo pensar sobre as questões de gênero e raça na sala de aula. Afinal, como diz Mia Couto (2006, p. 65), “a viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores”.

SUMÁRIO

PREPARAÇÃO PARA AS ATIVIDADES.....	71
CAPÍTULO 1 - CONTO: “NO SEU PESCOÇO” (2009), DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE.....	74
CAPÍTULO 2 - CORDEL: “MARIA FIRMINA DOS REIS” (2020), DE JARID ARRAES.....	85
CAPÍTULO 3 - CRÔNICA: “A MENINA LINDA” (2022), DE CIDINHA DA SILVA.....	97
CAPÍTULO 4 - DIÁRIO: <i>QUARTO DE DESPEJO</i> : DIÁRIO DE UMA FAVELADA (1960), DE CAROLINA MARIA DE JESUS.....	109
PARA FIM DE CONVERSA.....	121
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE.....	124

PREPARAÇÃO PARA AS ATIVIDADES

Produzimos propostas de atividades inspiradas na sequência básica de Cosson, apresentada na sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2021). A saber: atividades de pré-leitura, atividades de leitura, atividades de pós-leitura para análise dos textos, atividades de intervalo e atividades culturais para ampliação do repertório sociocultural do aluno.

Também adotamos como referência a metodologia de ensino defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, em outras palavras, definem a sequência didática como um agrupamento de exercícios sistematizados voltados para um gênero textual, seja este oral ou escrito, objetivando oportunizar o estudante avançar sua aprendizagem nas práticas de linguagem, contribuindo, assim, para que o aprendiz possa adequar o seu discurso aos diversos contextos comunicativos. Segundo os autores de Genebra, a sequência didática é um método organizado em quatro etapas: a primeira trata da exposição do tema a ser discutido; a segunda constitui o diagnóstico da aprendizagem já concretizada; a terceira no desenvolvimento de práticas que auxiliem os estudantes a superarem suas dificuldades e a quarta etapa na prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência, para exercício e avaliação do processo. Salientamos que essas etapas são importantes para o êxito na realização dos exercícios e alcance dos objetivos pretendidos. Portanto, sugerimos a sequência direcionada abaixo.

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

As atividades de pré-leitura possibilitam levantar hipóteses, organizar os conhecimentos prévios e antecipar os aspectos inerentes à temática e aos gêneros literários, para instrumentalizar o leitor na recepção e envolvimento com o texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que esse processo é significativo antes de iniciar os eventos de leitura, para identificar o que os alunos já sabem sobre o tema, criar expectativas sobre as narrativas e chamar a atenção da turma para o texto que será lido em seguida. Além disso, Cosson (2021) também ressalta que esse momento é oportuno para apresentar o título da obra, a autora e o contexto social, histórico e político em que a obra foi escrita. Cabe também ressaltar que existem várias estratégias para motivar e preparar a turma para a leitura como apresentação de vídeos, imagens, músicas, textos relacionados a obra.

ATIVIDADES DE LEITURA

Atividade de leitura é o encontro do autor, do texto e do leitor. Cosson (2021) destaca que é o exercício de decifração das ideias desencadeadas pelos autores e da forma estética na construção do texto, agregada aos conhecimentos de mundo do leitor. Portanto, esse exercício envolve a compreensão e interpretação através da leitura e da discussão oral acerca das temáticas dos textos. Dessa forma, a leitura deve ser estimulada e direcionada pelo professor, para que este auxilie nas dificuldades de entendimento que o texto venha apresentar e alcançar os objetivos pré-definidos.

ATIVIDADES DE INTERVALO

Segundo Cosson (2021), a atividade de “intervalo de leitura” consiste na pausa da leitura para que os estudantes apresentem os resultados de suas leituras, seja através de um simples diálogo sobre a percepção da história e sobre os aspectos que envolvem a narrativa, seja com didáticas de natureza variada, como por exemplo a leitura de outros textos que repercutem a mesma temática e que aproximem as discussões.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Essa atividade envolve a ampliação dos sentidos construídos de forma individual e coletiva, a partir dos textos. Cosson (2021) dialoga que é a ligação da obra com outras obras, com os aspectos estéticos e sociais narrados na ficção e com a realidade do leitor para difusão do letramento literário. Para a teoria da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) essa etapa estimula o desenvolvimento e a superação das dificuldades encontradas pelos discentes no processo inicial, como exemplo a dificuldade de compreender os gêneros e a produção linguística. Portanto, as experiências de reflexão e construção de sentidos devem ser adequadas pelo docente para construção crítica das possibilidades de mudança que o estudante pode encontrar como solução.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA

Esta é a etapa em que os estudantes registrarão, de forma escrita e intencional, as ideias e os conhecimentos consolidados por meio das discussões realizadas. Para Antunes (2005), a produção textual é uma atividade de prática sócio comunicativa que estimula o estudante a se comportar como sujeitos produtores e receptores do discurso através do texto, portanto é uma atividade complexa, que envolve múltiplas habilidades e competências como cognitivas,

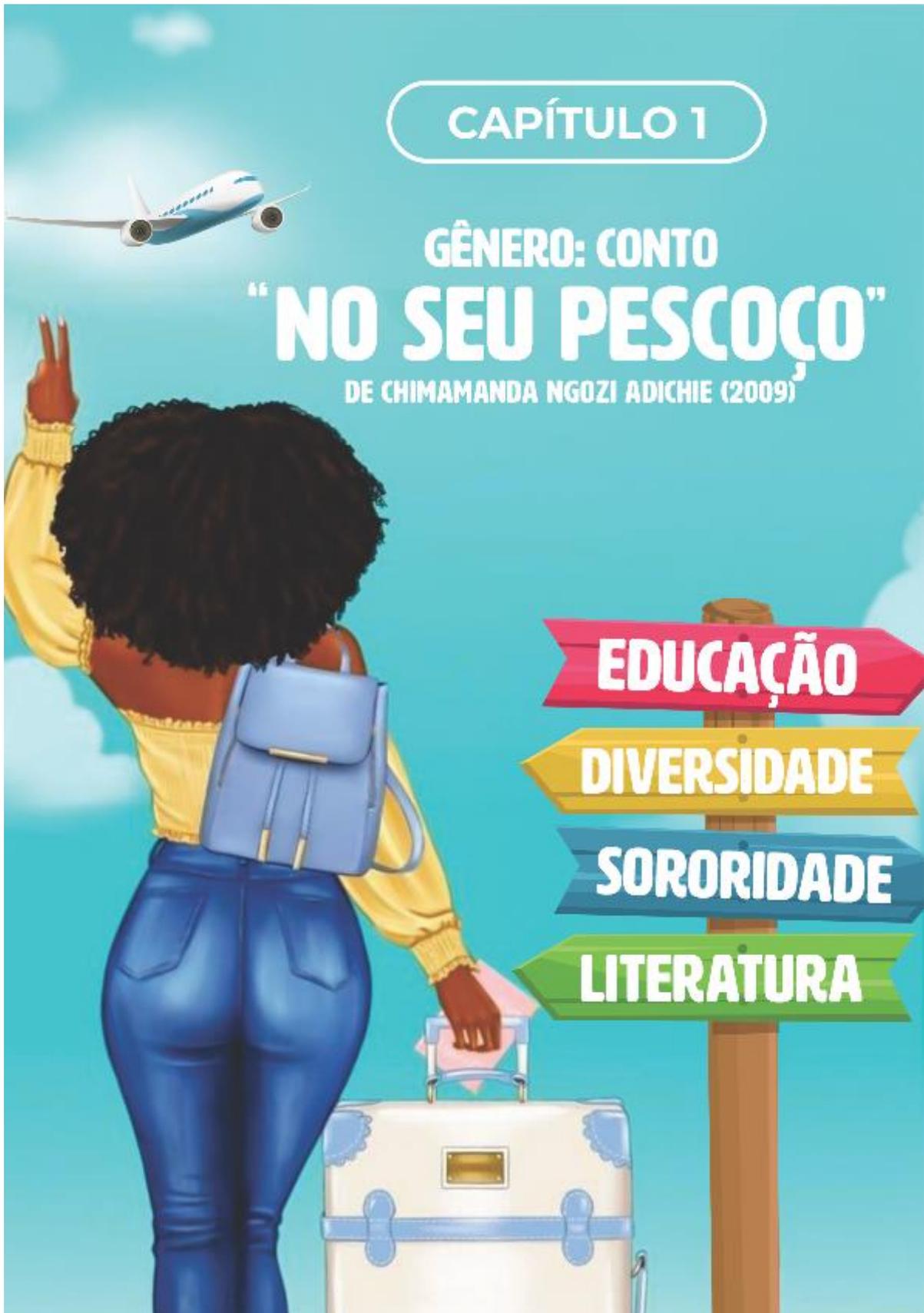
linguísticas, discursivas e textuais. Por conseguinte, esse momento promoverá a reflexão sobre a estrutura e função sócio comunicativa dos gêneros estudados (como começo, meio e fim, objetivos definidos, escolha lexical, tema abordado e modalidade textual), além de fomentar a criatividade na escrita literária.

ATIVIDADES CULTURAIS

As atividades culturais propõem exercícios que transcendem a sala de aula, são atividades que estimulam o aluno olhar para o texto literário, relacioná-lo com as produções artísticas e sociais do mundo à sua volta e reproduzir o entendimento desse texto de forma livre. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta é a etapa para externar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo, utilizando a linguagem oral ou escrita nas práticas sociais. Assim, sugerimos como atividades culturais, eventos que fomentem a apreciação e produção literária como visitas a bibliotecas, museus, cinemas, manifestos literários, saraus, festival de músicas, teatro, cordel etc. Portanto, esse momento deve ser integrador e envolver a participação dos alunos e, quando possível, da comunidade escolar.

AUTOAVALIAÇÃO

No final dos capítulos, o aluno terá um momento para realizar a autoavaliação. Esta é a ocasião em que o discente refletirá sobre o que foi dialogado e analisará os conhecimentos que foram ampliados ou não. Segundo a teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a avaliação é instrumento em que o docente pode analisar a evolução dos estudantes e repensar novas estratégias para o progresso das aprendizagens. Além disso, é uma oportunidade para o estudante pensar na sua participação durante as atividades a fim de encontrar sentidos nas leituras e assim, ampliar sua criticidade. Essa autoavaliação não objetiva atribuir notas aos alunos, mas analisar a qualidade da aprendizagem, quais estratégias foram relevantes para construção e socialização de ideias e ainda elencar sugestões que possam melhorar as próximas propostas de trabalho com o texto literário.



Design produzido por Antônia Patrícia de Sousa Costa e Antônio Lucas Estevão, aluno egresso da EEEP Alfredo Nunes de Melo em 2018. Imagens disponíveis em <https://br.pinterest.com/pin/1093178509536393949/> e https://br.freepik.com/vetores-premium/sinal-de-rota-de-madeira_2096160.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Professor e/ou professora:

O desejo de levar o aluno a perceber a importância da literatura para ampliação das habilidades de leitura e escrita nos direcionou a tratar neste capítulo do gênero narrativo “conto”, por entender que a escola é um espaço favorável para potencializar os trabalhos literários. Assim, este capítulo tem como objetivos ampliar o repertório literário, promover experiências leitoras e despertar o gosto pela apreciação de narrativas, para formação crítica e interpretação coerente, tanto da ficção como de mundo.

De acordo com Kleiman (2005), quando uma criança, um jovem ou adulto aprende a ler e escrever, esse aprendiz está se apropriando das práticas de letramento que integram a sociedade. Nessa perspectiva, o letramento é a apropriação da leitura em virtude da compreensão articulada do ser e do conviver, pois a formação crítica envolve a construção social e as relações humanas na sociedade. Nesse cenário, é importante considerar o que Eça de Queirós (2001, p. 208) afirma:

Contar histórias é uma das mais belas ocupações humanas. [...] Todas as outras ocupações humanas tendem mais ou menos a explorar o homem; só essa de contar histórias se dedica amorosamente a entretê-lo, o que tantas vezes equivale a consolá-lo.

Essa visão do autor diz respeito ao prazer da fruição literária, ou seja, ao prazer que a leitura proporciona. Existem consideráveis estudos teóricos que tentam definir o gênero literário “conto” como uma das formas narrativas mais antigas que permeiam na sociedade. Entretanto, de maneira mais genuína, podemos afirmar que esse gênero emerge da necessidade humana de interação, de contar e ouvir histórias. Gotlib (1990, p. 5) ressalta que:

[...] a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e [...] contam casos. Ou perto do fogão de lenha, ou simplesmente perto do fogo.

A título de exemplo temos as narrativas bíblicas e as histórias contadas nas antigas sociedades gregas e romanas como a *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero. A propósito, Machado (2002) considera importante e recomenda que se respeite a tradição religiosa dos alunos, considerando que boa parte deles tem contato com narrativas a partir das histórias bíblicas.

O que se verifica também, é que desde os primórdios, antes mesmo dos registros escritos, o conto foi criado e recriado com estórias contadas oralmente e hoje se faz presente na literatura. Então, com a evolução das sociedades, por volta do século XIV, essa narrativa foi ganhando estética escrita. Logo após, a partir do século XIX, o enaltecimento da cultura medieval, as investigações folclóricas e a disseminação da imprensa fomentaram a produção e divulgação dos contos modernos, além da análise de várias teorias à luz dos contos de fadas dos Irmãos Grimm e do escritor americano, Edgar Allan Poe. De maneira mais compreensível podemos reconhecer o conto como um gênero de características facilmente reconhecidas, dentre elas a narrativa breve, a exposição do tempo e do espaço, um enredo relatado por um narrador e os personagens que dão vida aos diversos tipos de contos: populares, de terror, de fadas, infantis, realistas, fantásticos, psicológicos, entre outros. Segundo J. Berg Esenwein (*apud* Gotlib, 1990, p. 32), “o conto é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão”.

Algumas razões para a apropriação e utilização da ficção na sala de aula é devido ao conto investir na criação, ter o poder da fantasia, trazer leveza na escrita, criar e recriar personalidades, estimulando a imaginação e ao mesmo tempo a lucidez a respeito das narrativas. Além disso, por se tratar de uma estória em prosa e sucinta, as leituras dessas narrativas não demandam muito tempo, nem uma análise mais complexa para entendimento do enredo. Por isso, esses fatores auxiliam o trabalho com a leitura na escola, promove o deleite na interpretação das narrativas e amplia o repertório sociolinguístico do educando.

Ademais, é preciso considerar que os contos estão presentes na vida dos educandos desde os anos iniciais, quando começam a ouvir histórias contadas pelos pais, familiares, professores ou mesmo através dos desenhos animados. Esse contato também se torna evidente com a exposição dos clássicos contos de fadas, histórias de princesas brancas, de mulheres frágeis que precisam de um cavalheiro branco para salvá-las e viverem felizes para sempre. Porém, a presente proposta rompe com esses estereótipos e trata de histórias próximas das realidades de muitos alunos da escola pública do Brasil. Por isso, resolvemos iniciar o estudo desse caderno pelo conto “No seu pescoço” (2009), que dá título à coleção *No seu pescoço* (2009), da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (1977 -). Essa obra é uma coletânea de 12 contos, que discutem temas relevantes socialmente, como as questões de gênero, racismo, opressão, corrupção política, religião, violência e imigração. A autora usa suas memórias e vivências para exprimir narrativas que discorrem desde a infância de uma garota negra nigeriana até a experiência pessoal de ser imigrante nos EUA.

Além disso, Chimamanda Adichie reproduz uma literatura pós-moderna. A expressão pós-modernismo é entendida por vários estudiosos como um movimento crítico, um novo tempo e uma nova concepção ideológica (Chia, 1995). Esse termo também tem sido aplicado em uma grande diversidade de áreas: acadêmicas (teoria crítica literária), artísticas (música, artes visuais etc) e também nas ciências (sociologia, filosofia, antropologia etc). Porém, o novo conceito divide opiniões e é interpretado pelos teóricos como uma epistemologia controversa que estabelece e subverte as próprias concepções (Butcheon, 1993).

De acordo com Dufour (2000), as crescentes mudanças da vida moderna repercutem em todas as esferas sociais, políticas, geográficas etc, inclusive na arte literária. A exemplo do declínio das narrativas moralizantes, políticas, das vanguardas e das ideologias imperantes. Ao mesmo tempo, presenciamos a evolução do individualismo, o reinado da filosofia capitalista com a moderação do Estado, a supremacia do dinheiro, as mudanças culturais, o avanço das tecnologias, a crise dos recursos naturais, a valorização estética do corpo, a desconstrução dos valores familiares, as questões de identidade, dentre tantas outras questões que vão de encontro com a vida contemporânea e conseqüentemente com a literatura, uma vez que esta arte é o reflexo escrito da sociedade que a produz.

Dessa forma, nos tópicos a seguir, o docente será orientado a mediar as atividades que serão realizadas com os alunos, a partir do conto “No seu pescoço” (2009), da autora Chimamanda Ngozi Adichie. É importante ressaltar que esta proposta não é uma cartilha de atividades que deve ser seguida com fidelidade, mas que pode ser adaptada à realidade de cada turma.

<p>PROPOSTA DE ACORDO COM AS HABILIDADES DA BNCC</p> <p>(2018 p. 185 -187)²³:</p> <p>(EF69LP07); (EF69LP38); (EF69LP44); (EF69LP46); (EF69LP50); (EF69LP53); (EF89LP24); (EF89LP25); (EF89LP27); (EF89LP32); (EF89LP33); (EF89LP35).</p>	<p>NESTE CAPÍTULO, VAMOS...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura do conto: “No seu Pescoço”, de Chimamanda Ngozi Adichie; - Compreender a estrutura do gênero conto e os elementos que compõem a narrativa; - Conhecer mais sobre a autora Chimamanda Ngozi Adichie e suas obras; - Ampliar o repertório de leitura e análise crítica dos alunos; - Refletir sobre as temáticas imigração e migração, diferenças culturais, racismo, relações familiares etc.
---	--

²³ Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS NECESSÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE:
Atividade de Pré-leitura - 2 h/aulas	- Livro físico / capa do livro impressa ou por meio digital; - Datashow ou TV, computador/celular e internet para acesso as mídias; - Conto “No seu pescoço” (2009), da autora Chimamanda Ngozi Adichie; - Folha de papel A4 para as produções.
Atividade de Leitura - 4 h/aulas	
Atividade de Intervalo - 3 h/aulas	
Atividade de Pós-leitura - 2 h/aulas	
Atividade de Produção escrita - 2 h/aulas	
Atividade Cultural - 2 h/aulas	

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor/a, este é o momento para chamar a atenção do aluno para a temática e estimular a participação da turma para o desenvolvimento das propostas. Por isso, inicie esse momento dialogando com os alunos sobre a importância da literatura para a construção de conhecimentos, formação de opiniões, análise de questões sociais, como forma de entretenimento, entre outras questões. Ressalte a temática do caderno, destacando a relevância de conhecer a literatura produzida por mulheres negras e explique que neste primeiro capítulo, dialogaremos sobre o gênero narrativo conto, através da obra “No seu pescoço” (2009), da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

ENTRANDO NO TEMA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) - 1 h/a

Professor/a, esse primeiro momento é essencial para investir na predição, instigar os conhecimentos prévios, elaborar estratégias motivadoras e estimular a curiosidade dos alunos sobre o tema a ser discutido na aula, com o objetivo de incentivá-los a participar de forma efetiva das experiências de leitura, pois conforme Cosson (2021, p.55), “cumprir observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Dessa forma, prepare o ambiente, convide os alunos a sentar em círculo, apresente a proposta de aula juntamente com os objetivos e deixe os estudantes à vontade para interagir em grupo e construir os conhecimentos sobre os textos disponibilizados.

Para iniciar o momento, questione a turma: Quem gosta de ouvir música? Que estilo/tipo de música e cantor (es) costuma ouvir? O que a canção representa para você? Depois, apresente-

os a letra impressa e/ou vídeo da canção “No dia em que eu saí de casa”²⁴, da dupla Zezé de Camargo e Luciano. Em seguida, converse com a turma sobre o sentido da canção:

<ul style="list-style-type: none"> - Vocês já conheciam essa letra? - Qual a temática dessa canção? - Alguém sabe a história de vida desses cantores? - Você se identificou ou conhece alguém que se identifica com essa música? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se vocês se sentirem à vontade, socialize com o grupo. - Vocês conhecem outras canções, textos ou obras que retratam as temáticas apresentadas na música ouvida? Compartilhem com a turma.
--	---

CONHECENDO A AUTORA E SUA OBRA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) - 1 h/a

Após o momento de motivação e preparação da turma para discutir sobre o tema do texto a ser lido, chegou o momento de apresentação da autora e da obra, que Cosson (2021) chama de “introdução”. Cabe ao professor falar da obra e “fornecer informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2021, p. 60). Para isso, medeie a participação da turma a partir do diálogo. Pergunte aos estudantes se eles já ouviram falar da autora, o que sabem sobre ela, sobre a literatura africana e se já leram algum texto de sua autoria. Após as considerações dos alunos, apresente ou complemente, de forma sucinta, informações sobre a escritora e suas obras. É interessante que o professor mostre uma imagem de Chimamanda Adichie e também algumas obras de sua autoria, para aproximar os alunos da escritora e de seus livros.

Logo, a introdução é uma oportunidade de se relacionar com a autora, com a capa do livro, imagens e todos os elementos pré-textuais. Dessa forma, durante apreciação desses elementos pré-textuais e exposição do livro *No seu pescoço* (2009), apresente o conto, fazendo especulações sobre seu título. Pergunte a turma:

<ul style="list-style-type: none"> - O que um texto cujo título “No seu pescoço” pode contar? - Quais os possíveis temas a autora aborda na obra apresentada? 	<ul style="list-style-type: none"> - Por que você acha que ela escolheu esse título? (Essas discussões serão importantes para outros momentos da leitura).
---	---

A seguir, um panorama sobre a vida e a obra da autora.

²⁴ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5ukX7atxjeI>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.



SOBRE A AUTORA

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, nasceu em 15 de setembro de 1977, em Enugu, no estado de Anambra, porém viveu sua infância em Nsukka, Nigéria. Chimamanda representa uma das maiores vozes da literatura africana, reconhecida como uma escritora autêntica, criativa, que exerce notoriedade sobre o pensamento feminino e utiliza a sua arte para representar mulheres negras que lutam pelos lugares de fala na sociedade. Em 2003, escreveu a obra literária intitulada *Hibisco Roxo*, já em 2008 publicou *Meio sol amarelo*, que lhe trouxe também vários prêmios e indicações, consagrando o seu nome como uma referência da literatura africana contemporânea. Em 2009, a nigeriana lançou sua primeira coleção de contos intitulada “No seu pescoço”, e em 2013, lançou seu terceiro romance *Americanah*. Devido ao grande sucesso repercutido no mercado, seus livros lhe trouxeram o conhecimento internacional como escritora e ainda lhe rederam prêmios, tais como, o inglês *Commonwealth Writers Prize*, em 2005, e a indicação para o prêmio *Orange Fiction Prize*, no Reino Unido em 2004. Por nascer no período pós-moderno, sua escrita combina com características do pós-modernismo, um movimento artístico, cultural e filosófico que permeia na contemporaneidade e reverbera temáticas pertinentes ao contexto social da atualidade com questões multifacetadas, tais como: tecnológicas, ecológicas, identitárias, ecléticas, a dissociação da unidade para pluralidade, o consumismo etc. Dessa forma, o conto “No seu pescoço” dialoga com essas peculiaridades da literatura contemporânea, por fazer a conexão da linguagem artística com a realidade, abordando questões de identidade, raça, preconceitos, imigração, consumismo etc, o que denominamos de espetacularização social. Nessa obra, observamos também o fluxo de consciência, a preocupação com o outro racial, a intertextualidade, a liberdade de expressão, a espontaneidade e ironia da autora ao fazer uma crítica sobre a forma como a mulher negra imigrante é tratada em um país estrangeiro. Quanto à forma, o conto é narrado numa linguagem popular que aproxima o leitor da narrativa, a autora não está presa ao estilo do conto tradicional, mas de forma subjetiva conta uma história, revelando a sua ideia de forma gradativa. Outra característica da obra é a imprecisão dos nomes de alguns personagens e do desfecho da narrativa.

Fonte: <https://www.chimamanda.com/about/>. Acesso em 18 de Julho de 2023

Fonte da foto <https://www.chimamanda.com/welcome/>. Acesso em 17 de Julho de 2023



SOBRE O CONTO

A obra *No seu Pescoço* (2009) é uma coletânea de “contos”, integrando 12 narrativas, que podem ser lidas em qualquer ordem. Este livro disserta sobre várias histórias com a diversidade de temáticas que vão tratar de opressão, racismo, gênero e relações familiares, religião, imigração, entre outros. O título da obra faz referência a um conto homônimo dessa coletânea, que narra, em segunda pessoa, a história de uma garota nigeriana que deixa sua família na terra natal e vai buscar oportunidades nos Estados Unidos, vivendo na condição de imigrante. Ao chegar em terra estrangeira, se instala na casa de parentes e encara os desafios de conviver com uma nova cultura, tendo que enfrentar assédios e preconceitos, mas sem a autonomia de externar suas dores, retendo suas emoções na garganta ou “no seu pescoço”. Durante a ficção, a personagem também vive um relacionamento com um homem branco, que tem uma cultura totalmente diferente da sua. Embora esta obra aborde diversas temáticas em contos independentes um do outro, chega-se à conclusão que suas ideias se constroem e se fortalecem de forma coesa.

Fonte: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/587>. Acesso em 16 de julho de 2023.

Fonte da foto: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535929454/no-seu-pescoco>. Acesso em 17 de julho de 2023

LENDO E DESCOBRINDO (ATIVIDADE DE LEITURA) - 4 h/a

Professor/a, agora é a etapa de nos entregarmos a leitura do conto “No seu pescoço”.²⁵

²⁵ Para acesso ao livro “No seu pescoço” (2009), a escola pode solicitar previamente a obra literária através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas.

No primeiro momento, convide os alunos a entrarem nessa história, conhecerem e vivenciarem ficcionalmente as emoções dos personagens. Leve-os para um ambiente escolar silencioso onde possam ficar à vontade e organizados em círculo. De acordo com Cosson (2021 p. 62), “quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula”.

Para leitura coletiva, distribua o texto e deixe os alunos à vontade para escolher quem pretende ler, mas sempre acompanhando e mediando o momento. Você professor, também pode iniciar a leitura para que os estudantes se sintam encorajados a continuar. Se necessário, realize pausas para conversar sobre informações do conto, tirar dúvidas e mediar a construção de ideias.

ATIVIDADE DE INTERVALO – 3 h/a

Apresente e convide a turma para leitura do “Manifesto Antropófago”²⁶ de Oswald de Andrade. A partir do texto lido, faça a análise e reflexão do conteúdo do manifesto, explore os elementos estruturantes e a função social desse tipo de texto. Explique que o manifesto é um gênero textual dissertativo que abrange temas de diferentes setores coletivos, cujo objetivo é sensibilizar ou influenciar a opinião pública através da argumentação. Devido a sua flexibilidade temática, existem vários tipos de manifesto: político, artístico, social e cultural.

Ademais, o manifesto é um gênero textual utilizado para expressar opiniões com diferentes propósitos sociocomunicativos e ainda conquistar leitores que possam partilhar do conteúdo exposto no texto. A estrutura desse gênero segue o modelo argumentativo e por isso está organizado em título; introdução; desenvolvimento; conclusão; local; data e assinatura. Após esse momento, apresente a notícia do Jornal “O POVO” abaixo, converse com os alunos sobre esses dados, as causas e consequências do declínio da população de Acopiara-CE.

OPOVO Notícias Esportes Divirta-se Vida & Arte Brasileirão Série A Brasileirão

Saiba quais foram os 10 municípios cearenses que mais perderam habitantes

Confira os 10 municípios cearenses que mais perderam habitantes, conforme prévia do Censo 2022:

Município	População em 2010	População em 2022	Redução populacional
Acopiara	51.160	44.601	-12,82%

Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2022/12/29/saiba-quais-foram-os-10-municipios-cearenses-que-mais-perderam-habitantes.html>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

²⁶ Fonte: <https://cdn.culturagenial.com/arquivos/manifesto-antropofago.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2023.

Em seguida, desafie os estudantes a produzir, um manifesto em busca de melhores condições de vida e trabalho na sua comunidade, para que os jovens e adultos possam construir suas vidas dignamente, sem precisar sair da sua terra natal ou onde desejarem. Professor, essa atividade deve ser realizada em casa e, posteriormente, corrigida em sala, para ser reescrita com o seu acompanhamento e intervenção, auxiliando os discentes, fazendo as mediações necessárias no monitoramento da escrita. No momento posterior, continue a leitura do conto.

POR DENTRO DO TEXTO - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) - 2 h/a

Depois da leitura do conto, possibilite a decifração e o entendimento do texto. Para isso, estimule a participação da turma com os questionamentos para serem discutidos e respondidos pelos alunos. Essa atividade pode ser realizada de forma escrita e, em seguida, socializada as respostas para discussão.

<ul style="list-style-type: none"> - De que forma, suas hipóteses para o final da história se confirmaram ou não? - Ao analisar os personagens do conto. Como podemos descrevê-los? - A partir do texto lido, como você pode descrever a realidade vivida pelos personagens nos dois países citados na narração? - Selecione alguns trechos que chamaram sua atenção e socialize com a turma. - Quais as temáticas você conseguiu identificar no conto? - Comente a passagem do texto: “À noite algo se enroscava no seu pescoço, algo que por muito pouco não lhe sufocava antes de você cair no sono” (Adichie, 2017, p. 125). 	<ul style="list-style-type: none"> - Você se identifica com essa história ou conhece alguém que já vivenciou experiências parecidas com as dos personagens da narrativa? Caso se sinta à vontade, compartilhe com a turma. - Se você tivesse a oportunidade de viver uma história como a da personagem, reagiria da mesma forma? Ou faria algo diferente? - Quais as peculiaridades do conto lido? Existem semelhanças e diferenças estruturais com outros textos que você já leu? - Na sua opinião, por que a autora se refere a personagem principal com o pronome de tratamento em segunda pessoa: “Você”? - Com qual período literário esse conto dialoga? Cite características que levou a identificação desse período.
--	---

Aproveite esse espaço para refletir sobre as questões de gênero em volta dessa narrativa como: imigração, relações familiares, preconceito racial, falta de perspectiva de vida para jovens nos países pobres ou nas regiões pobres do nosso país, representatividade da mulher na literatura e na sociedade, entre outras questões. Essa reflexão é importante para que os alunos possam compreender a proximidade e ao mesmo tempo a distância entre a realidade e a ficção e ainda debater sobre temas polêmicos e reais que permeiam em nossa sociedade.

Além disso, esse momento é destinado ao entendimento do gênero literário “conto”. Após a leitura e discussão dos alunos a respeito do texto lido, realize coletivamente a análise dos elementos estruturantes do conto. Faça essa atividade desafiando os estudantes a buscar as informações na narrativa lida e também relacioná-las com outros textos. Para isso, propomos a atividade de um Bingo Literário (em apêndice), em que cada aluno receberá uma cartela com

informações sobre o conto “No seu pescoço”. O professor vai sortear informações de forma aleatória, centrando a discussão na construção do enredo, nas características do conto e na forma como a autora conta a história.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) – 2h/a

Após a compreensão do conteúdo e da forma do conto “No seu pescoço”, é o momento dos estudantes usarem a criatividade para sugerir um novo final para a história, tendo em vista que Chimamanda Adichie deixa a conclusão de seu conto aberta para múltiplas interpretações. Assim, para a coerência do texto a ser criado, é interessante que sigam a estrutura do gênero lido e as temáticas discutidas no corpo do texto. Dessa forma, a partir do trecho abaixo, escreva um novo final para a narrativa, para ser socializado coletivamente no dia da culminância dessa proposta, na Atividade Cultural:

Ele abraçou-a enquanto você chorava, fez carinho no seu cabelo e se ofereceu para pagar sua passagem, para ir com você ver sua família. Você disse que não, que precisava ir sozinha. Ele perguntou se você ia voltar, e você lembrou a ele que tinha um green card e que ia perdê-lo se não voltasse em menos de um ano. Ele disse que você sabia o que ele queria dizer, você ia voltar, voltar mesmo? Você virou de costas e não disse nada e, quando ele a levou de carro ao aeroporto, você abraçou-o apertado por um longo, longo momento, e depois soltou (Adichie, 2017, p. 138).

ATIVIDADE CULTURAL - 2 h/a

Depois da leitura, análise e debate produzido pelos alunos e professores sobre a obra “No seu pescoço”, é o momento de prepararmos a culminância das atividades desenvolvidas. Mobilize a gestão da escola, o corpo docente e os estudantes para promover esse evento. Lançamos a proposta de realizar um evento cultural no pátio da escola, para que os estudantes possam externar os conhecimentos adquiridos a partir das propostas de leituras e ao mesmo tempo para estimular a comunidade escolar a ler textos literários com a pauta da mulher negra.

Professor, estimule os alunos a usarem a criatividade e preparar esse momento. As apresentações podem ser realizadas em forma de mesa redonda, teatro, música, paródias, cordel etc, pois essas atividades beneficiam o trabalho com a oralidade, a escrita, a retextualização, a interdisciplinaridade, as expressões corporais e artísticas, dentre outras habilidades. Portanto, oriente a turma para:

- Apresentar sucintamente as experiências de leituras que vivenciaram com a proposta do caderno de atividades;
- Expor de forma resumida a obra “No seu pescoço”, de Chimamanda Adichie, as questões sociais que permeiam essa obra, bem como a produção textual produzida pelos alunos sobre o novo final para o conto.

- Para concluir, apresentar os manifestos produzidos durante as aulas que reivindicam melhores condições de vida na comunidade.

AUTOAVALIAÇÃO

Esta etapa é válida para que o aluno analise os conhecimentos construídos ao longo das atividades e reflita sobre a sua interação no desenvolvimento da proposta. Portanto, é uma atividade individual, com perguntas objetivas que fomentem a reflexão do aluno sobre o seu envolvimento com o texto literário, a construção de sentidos por meio do texto, bem como suas experiências sociais. Por isso, esta sessão propõe uma avaliação de aprendizagem de cunho qualitativo e pode ser realizada em casa ou em sala no final da execução da proposta.

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Participei de forma efetiva dos eventos de leitura propostos?		
Consegui compreender as leituras e relacioná-las com outros textos?		
Compreendi a relação do conto com a representação feminina na literatura e com outras questões sociais?		
Interagi com o grupo e participei das discussões provocadas pelos textos?		
Consegui realizar a atividade de análise da estrutura do conto, atividade de produção escrita e atividade cultural?		
Ampliei meu entendimento sobre as questões de gênero, a partir do conto?		
Considero essa experiência positiva para minha formação?		

PARA AMPLIAR AS IDEIAS

Segue abaixo algumas sugestões de links para enriquecer o conhecimento acerca da autora Chimamanda Ngozi Adichie, suas obras e sobre os temas abordados neste capítulo:

- Site da escritora: <https://www.chimamanda.com/>, acesso em 16 de janeiro de 2023.
- Entrevista com Chimamanda: <https://www.youtube.com/watch?v=P5KDtyHoNVQ>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.
- Museu da Imigração do Estado de São Paulo: <https://museudaimigracao.org.br/sobre-o-mi/explore>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

CAPÍTULO 2

GÊNERO: CORDEL “MARIA FIRMINA DOS REIS”

DE JARID ARRAES (2020)



Design produzido por Antônia Patrícia de Sousa Costa e Antônio Lucas Estevão, aluno egresso da EEEP Alfredo Nunes de Melo em 2018. Imagens disponíveis em <https://br.pinterest.com/pin/5699937021590499/>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Professor, a proposta de atividade de leitura a seguir objetiva a promoção do letramento literário de maneira leve e descontraída, através do gênero cordel. A poesia cordelista é um potencial para estimular a leitura, a capacidade de compreensão e a produção escrita, a fim de estimular os estudantes a avançarem na sua aprendizagem. Além disso, essas atividades de leitura, resgatarão a literatura de cordel como fenômeno de manifestação popular que deve ser valorizado na escola como instrumento da identidade do povo nordestino.

Assim, a literatura de cordel pode favorecer o trabalho de formação leitora na escola, porém esse tipo de texto nem sempre é contemplado nos livros didáticos, talvez por não se enquadrar no cânone tradicional da literatura, segundo teóricos tradicionalistas. Para Dalvi (2013), as escolas são pautadas na literatura canônica, o que produz o preconceito e rechaça as manifestações populares que não se enquadram nos estereótipos literários. Porém, a autora alerta que o cânone literário precisa ser ampliado para outras manifestações, como a literatura de origem popular, especialmente a literatura de cordel. Nessa concepção Dalvi (2013, p. 36) ressalta que:

Devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.

Assim, o cordel dialoga com as vivências peculiares do universo do outro, unindo-se ao coletivo ao ponto de representar não apenas o individualismo do homem, mas a pluralidade de um povo. De acordo com Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012), o cordel foi inserido na poesia popular estruturado em versos, escrito em papel simples, ofertado nas feiras e mercados de Portugal e do Brasil. Essas poesias tinham uma forte relação com a oralidade, pois eram declamadas, cantadas nas praças, nas roças, farinhadas, nas zonas rurais etc.

Nesse cenário, o cordel se apresenta como um texto poético que expressa musicalidade através da métrica e da rima em seus versos, bem como tratam de temas variados, como utopia (“Viagem a São Saruê” - 1956), do paraibano Manuel Camilo dos Santos (1905 - 1987); política (“Política, inflação e carestia. Estão matando de fome os brasileiros” - 1984), de Rodolfo Coelho Cavalcante (1919 - 1986); intertextualidade com a literatura estrangeira canônica (“Romance de Romeu e Julieta” - 1957), de João Martins de Ataíde (1880 - 1959); mitos e ou lendas (“Uma lenda Caiapó” - 2007), de Manoel Monteiro (1937 - 2014); intertextualidade com histórias bíblicas (“Histórias da Bíblia em Cordel” – 2023) de Thiago Oliveira (1985 -); história

(“Zé Baiano, vida e morte” (1988), de Manoel D’Almeida Filho (1941 - 1995); humor (“As histórias de seu Lunga o homem mais zangado do mundo” – 2013), de Abraão Batista (1935 -) etc. Além disso, é um gênero literário acompanhado pela xilogravura, isto é, imagens produzidas pela técnica de gravar desenhos em madeira.

Pelo fato de o cordel ser um texto discursivo escrito, manifestado no meio popular, sua linguagem se aproxima da simplicidade do povo, com a contação de histórias do cotidiano, relato de notícias, críticas políticas e vinculadas às práticas sociais. Dentro da teoria enunciativo-discursiva e dialógica desenvolvida por Bakhtin (2003), a linguagem é constituída pelos aspectos sociais e históricos, em que as práticas de comunicação orais e escritas são qualificadas como gêneros discursivos, então essas manifestações comunicativas não podem ser desprendidas dos falantes e do meio social em que os discursos são produzidos, nessa perspectiva, o dialogismo é uma marca registrada da linguagem humana. Dessa forma, as narrativas de diversos temas relacionados às vivências culturais da natureza humana, atrai os educandos, facilita a leitura, a compreensão de sentidos e o trabalho docente na promoção do letramento literário. Assim, de acordo com Kock e Elias (2006, p. 10):

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Segundo o presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Gonçalo Ferreira²⁷, a expressão “cordel” surgiu em Portugal, por volta de 1881, e se estendeu à contemporaneidade. No *Dicionário Caldas Aulete* (2012), a palavra aparece com sentido referente a cordão ou varal exposto com publicações literárias de escasso prestígio social.

Alguns teóricos observam que o cordel teve origem em Portugal através dos trovadores medievais que cantavam poemas e disseminavam histórias nas comunidades. Para Haurélio (2019, p.13), a literatura de cordel chegou ao Brasil de carona nas navegações dos colonizadores europeus, pois “é próprio do homem, em seu constante deslocamento geográfico, levar consigo, além dos conhecimentos que lhe garantem a sobrevivência, a sua cultura”. Para corroborar essa teoria, Izaías Gomes de Assis (2022), em sua dissertação de Mestrado “História da Literatura

²⁷ Entrevista concedida por Gonçalo Ferreira da Silva, sobre “História do cordel”, realizada pelo blog Universos do cordel. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HmPHkqMawsQ>. Acesso em 11 de agosto de 2023.

de Cordel: de Portugal para o Brasil (1851-1921)”²⁸, também dialoga com Haurélio (2019), enfatizando que a poesia de cordel brasileira teve suas origens na poesia popular lusitana e foi apresentada ao país colonizado com a narrativa de histórias medievais da literatura europeia para entretenimento bem como para instrução moral e pacificação das classes sociais, ressaltando valores e resgatando relatos que externam as culturas da Europa. Nessa perspectiva, ao ser uma poesia disseminada no Brasil, no final do século XIX, firmou-se como literatura de folhetos, adotando suas peculiaridades, a exemplo a poética, e diferenciando-se do cordel lusitano, trazendo a pauta do povo brasileiro.

Por outro lado, Abreu (1999) assevera que desde o início do uso dessa expressão, o cordel produzia uma literatura popular própria do Brasil, constituída em versos, métrica, rimas e orações. Assim, a referida autora define o cordel brasileiro como gênero poético, com versos sistematizados em sextilhas, setilhas e décimas em redondilhas maiores – versos compostos de sete sílabas poéticas.

De acordo com Abreu (1999), alguns estados da região Nordeste do Brasil, como Bahia, Paraíba e Pernambuco produziram essa literatura, associando as tradições nordestinas, compondo cordéis e apresentando oralmente em cantorias, sob memorização e, posteriormente, reproduzindo folhetos em papel simples, com temáticas variadas. Segundo relatos da autora supracitada, o princípio dessa tradição no Nordeste aconteceu na Paraíba por cantadores como Agostinho Nunes da Costa (1779-1858), Silvino Pirauá de Lima (19848-1913) e o precursor do cordel no Brasil, Leandro Gomes de Barros (1865-1918), autor de memoráveis cordéis como “O cachorro dos mortos” (1976) e “O cavalo que defecava dinheiro” (1976) que inclusive inspirou o autor Ariano Suassuna a escrever a obra *O Auto da compadecida* (1955).

Assim, ao tematizar a vivência do nordestino, os folhetos de cordel se tornaram um veículo de comunicação popular em que os poetas cordelistas exerciam a função de anunciadores e formadores de opinião da sua época, com a pluralidade de temáticas tais como uma notícia, um romance, um evento político, as lendas, a religiosidade, os valores, o heroísmo, as culturas, a família, o próprio nordestino, a mulher, a natureza, o conservadorismo, o moderno e tantos outros assuntos. Em vista disso, Evaristo (2000) salienta que a interdiscursividade é um traço peculiar na literatura de cordel, pois seus versos geralmente retomam outros textos. Tomamos por exemplo a obra que trataremos nessa proposta didática “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” (2020), da autora cearense Jarid Arraes (1991-), que registra

²⁸ Fonte: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/55932/1/ulfligassis_tm.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2023.

artisticamente, através do cordel, a história de 15 mulheres negras que marcaram a sua época e contribuíram para construção histórica do Brasil, mas que por diversos fatores, não receberam a devida valorização e foram silenciadas ao longo do tempo. Dentre essas mulheres negras, ressaltaremos a história cantada em cordel de “Maria Firmina dos Reis” (1822-1917), uma mulher negra maranhense, autodidata, professora que lutou pela abolição dos escravos, pela escolarização de meninos e meninas negras e ainda escritora da obra *Úrsula* (1859), considerada o primeiro feminista romance escrito no Brasil.

Como a forma é um aspecto marcante que caracteriza o gênero cordel, esse tipo de texto se estrutura em versos ritmados com sílabas poéticas e rimas. Assim, o cordel a ser explorado, “Maria Firmina dos Reis”, é constituído por sextilhas com rimas (ABCDBD) e sete sílabas poéticas, sob a métrica do verso heptassílabo. Sob essa perspectiva, o conjunto composto pela oração, rima e métrica constitui a arte de utilizar as palavras para enredar e dar sentido as histórias de forma criativa. Além disso, a linguagem simples e a oralidade são essenciais para a leitura cantada desses folhetos e para perpetuação dessa tradição literária.

Portanto, o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa com a obra de Jarid Arraes promove o resgate da história de mulheres negras, conserva a tradição cultural do gênero cordel, possibilita a aprendizagem de suas características literárias, aborda as questões de gênero na sala de aula por meio da leitura e encoraja outras mulheres a ocuparem espaços de representatividade a partir dos versos de superação dessas personalidades negras.

<p>PROPOSTA DE ACORDO COM AS HABILIDADES DA BNCC (2018, p. 185 -187)²⁹: (EF69LP07); (EF69LP38); (EF69LP44); (EF69LP46); (EF69LP47) (EF69LP50); (EF69LP53); (EF89LP24); (EF89LP25); (EF89LP27); (EF89LP32); (EF89LP33); (EF89LP35).</p>	<p>NESTE CAPÍTULO, VAMOS...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a cordelista Jarid Arraes, e seu cordel “Maria Firmina dos Reis” (2020). - Identificar os aspectos estéticos e temáticos do folheto de cordel, tais como, a métrica, rima, ritmo, função social. - Resgatar a contribuição de Maria Firmina dos Reis para a literatura brasileira, bem como seu exemplo de mulher negra à frente de sua época, que protagonizou a luta pelo acesso à justiça social dos negros e das mulheres. - Motivar a prática leitora em voz alta, com ênfase na leitura de cordel; - Estimular a criatividade dos estudantes para produção de cordéis; - Valorizar a mulher negra escritora nas diversas perspectivas literárias, como uma forma de reconhecer a importância e representatividade feminina negra na literatura, abrindo as portas da escola, para além do cânone.
--	--

²⁹ Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS NECESSÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE:
Atividade de Pré-leitura - 3 h/aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis</i> (2020), da cearense Jarid Arraes/capa do livro impressa/digital; - Folhetos de cordéis para exposição, juntamente com Folheto “Maria Firmina dos Reis” (2020), de Jarid Arraes; - Folha de papel A4 para as produções, lápis, caneta preta e grampeador para produção dos folhetos de cordel; - Computador, caixa de som, microfone, Datashow ou TV; - Sala de informática / internet via celular para pesquisa; - Instrumentos referentes a cultura popular: objetos de palha, madeira, couro e barro, chá de ervas medicinais; imagens de mulheres nordestinas, instrumento musical triângulo, barbantes etc.
Atividade de Leitura - 2 h/aulas	
Atividade de Pós-leitura - 4 h/aulas	
Atividade de Produção escrita - 2 h/aulas	
Atividade Cultural - 4 h/aulas	

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor/a, em algum momento de sua vida você já deve ter vivenciado algumas manifestações da cultura popular nordestina. Sobretudo na culinária, na oralidade, nos objetos que remetem ao sertanejo (chapéu de palha, sandália de couro, roupas estampadas), na música (cantoria, repente, forró), na dança (quadrilhas juninas, frevo), na literatura que resgata as lendas e retratam os costumes de um povo, assim como nos folhetos de cordéis utilizados para entreter, criticar, informar e registrar a tradição do povo nordestino. Nessa perspectiva, destacamos o cordel como uma possibilidade de debate sobre as questões envolta do universo feminino para formação crítica e artística.

Também sabemos que em meio a um universo tecnológico essa tradição vai se perdendo ao longo do tempo, por isso, a escola como espaço multicultural precisa reavivar, reafirmar e valorizar a tradição de seu povo como uma forma de preservar o patrimônio imaterial da cultura popular. Este é um desafio que cabe a todos nós, escola e sociedade, então, convidamos você, professor, para abrir as portas da sala de aula e levar para suas aulas de Língua Portuguesa uma produção artística que educa, instrui e deleita os leitores: o cordel, um gênero literário longe do cânone literário tradicional, mas próximo da fala e entendimento popular.

Assim, neste capítulo, elegemos o cordel “Maria Firmina dos Reis” (2020), de Jarid Arraes para dialogarmos sobre cordel e ao mesmo tempo ressaltarmos a força feminina na literatura. Portanto, para o envolvimento e sucesso da proposta didática, promova um espaço de debate acolhedor em que o diálogo, o respeito e a criatividade prevaleçam na execução das atividades.

ENTRANDO NO TEMA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) – 2h/a

Professor, este momento é muito importante para o desenvolvimento produtivo das atividades. Nesta etapa, você executará estratégias motivadoras para apresentar a temática a ser abordada e envolver os estudantes no tema que será trabalhado. Portanto, convide os alunos a sentarem em círculo e crie um ambiente de expectativas sobre o tema da aula, organize um cenário que recorde as feiras do interior do Nordeste e promova o “Chá da feira livre”, ao som de cantorias/repentistas. Leve para a sala de aula elementos pertinentes a cultura popular, tais como: chá de ervas medicinais (para degustação), cabaça, chapéu, sandália de couro, cactos, objetos de madeira e palha, roupas de chita, panelas de barro, instrumentos musicais como triângulo, imagens de mulheres nordestinas, varal com folhetos de cordel de vários autores que remetem a cultura nordestina, inclusive da obra “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” (2020), de Jarid Arraes. Faça a abertura do evento “Chá da Feira Livre”, dizendo que nesse momento a turma fará uma viagem no tempo e resgatarão memórias da cultura popular. Deixe os alunos à vontade para manusear os objetos, ler os folhetos de cordel e socializar o que eles acharam mais interessante nessa feira. Sugerimos alguns questionamentos para condução do debate.

<ul style="list-style-type: none"> - Quem já frequentou mercados populares, feiras livres ou feiras de ruas? O que tem nessas feiras? - Esses objetos são familiares? Onde costumamos encontrá-los no dia-a-dia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetos expostos remetem a alguma cultura? Qual? - Quem gosta de cordel? Quem poderia comentar um cordel lido nessa feira? - Quem são essas mulheres apresentadas nas imagens?
--	---

É importante destacar que para o êxito dessa etapa, o diálogo professor-aluno é essencial para maior aproximação dos discentes e para que o professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem possa realizar uma sondagem do repertório sócio cultural de seus estudantes.

CONHECENDO A AUTORA E SUA OBRA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) – 1h/a

Para conhecer a obra e a autora, apresente para a turma a obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2020), da autora Jarid Arraes (1991-). Explique que para este momento, selecionamos para leitura o cordel “Maria Firmina dos Reis”. Explore juntamente com os estudantes o título da obra e a autoria. Para essa etapa, sugerimos alguns questionamentos:

<ul style="list-style-type: none"> - Vocês recordam de algum cordel lido? Se a resposta for positiva, socializem com a turma. - Alguém conhece Jarid Arraes ou já leu algum texto de sua autoria? 	<ul style="list-style-type: none"> - O que uma obra com esse título pode abordar? - Quem poderia ser essa heroína? - Vocês já ouviram alguma informação sobre Maria Firmina dos Reis? O que sabem sobre ela?
---	---

Para exploração do letramento literário poético, é interessante dialogar com os estudantes sobre os conhecimentos que eles possuem acerca da poesia de cordel, pois essas indagações serão importantes para outros momentos de leitura. Segue sugestões de alguns questionamentos para discussão.

<ul style="list-style-type: none"> - O que você compreende pelo gênero cordel? - Quem produz esse tipo de texto? - Qual o propósito do cordel? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais suas características específicas? Ressalte os aspectos peculiares da poesia cordelística (versos, estrofes, metro, rimas, ritmo, linguagem, assuntos abordados...)
---	--

Professor, este é o momento de você realizar as intervenções necessárias, conforme a socialização da turma e complementar com informações sobre a autora e a obra a ser lida. Para mais esclarecimentos, segue quadro informativo sobre autora e obra.

	<h3>SOBRE A AUTORA</h3>
<p>Poetisa, cordelista e escritora de várias obras literárias, Jarid Arraes, nasceu em Juazeiro do Norte – Ce no dia 12 de fevereiro de 1991. Ela é filha do cordelista e xilogravador Hamurabi Batista, o qual exerceu forte influência na formação literária da filha. Desde a infância, a autora participava de eventos que elevavam a cultura popular nordestina no Centro de Cultura Popular Mestre Noza, na sua cidade natal. Amante da literatura, era leitora assídua de diversos autores, tanto populares quanto canônicos. Ao longo de suas leituras, a cordelista foi notando a ausência de representatividade de escritoras negras, então esse fato foi uma motivação para Jarid Arraes realizar pesquisas nessa área e resgatar a histórias de mulheres que contribuíram para literatura, mas que foram silenciadas pela conjuntura sociopolítica de sua época. A partir de então, aos vinte anos, ela começou não só a contar histórias femininas, mas enaltecer e encorajar outras mulheres com suas narrativas. A autora já publicou o romance <i>Corpo desfeito</i> (2022) e o livro de contos <i>Redemoinho em dia Quente</i> (2019), obra agraciada com o Prêmio Biblioteca Nacional de Literatura pela Associação Paulista de Críticos da Arte (APCA) na categoria Contos, concedido pelo Ministério da Cultura/Governo Federal. A cordelista também publicou a coletânea <i>Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis</i> (2017), o livro de poesia <i>Um buraco com meu nome</i> (2018) e o romance <i>As Lendas de Dandara</i> (2015). Jarid Arraes já publicou mais de 70 produções escritas em literatura de cordel e participou de vários blogs, revistas, jornais, clubes de escrita, grupos feministas, sempre levantando a bandeira do empoderamento feminino.</p>	
<p>Fonte: https://jaridarraes.com/biografia/. Acesso em 17 de Julho de 2023</p>	
<p>Fonte da foto: http://jaridarraes.com/fotos/. Acesso em 17 de Julho de 2023</p>	

	<h3>SOBRE O CORDEL</h3>
<p><i>Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis</i> (2017), da cordelista cearense Jarid Arraes é uma coletânea de 15 cordéis que resgatam a história de 15 mulheres negras, cujas memórias de seus legados dissolveram-se no tempo e, por isso, não se tem todos os seus dados biográficos com precisão. São elas: a catarinense Antonieta de Barros (1901-1952); a congoleza Aqaltune (desconhecida - 1650); a mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977); de origem desconhecida, Dandara dos Palmares (1654-1694); a piauiense Esperança Garcia (1751-desconhecida); Eva Maria do Bonsucesso (século XIX); a mineira Laudelina de Campos Melo (1904-1991); a africana Luísa Mahin (data de nascimento e óbito desconhecidas); a baiana Maria Felipa (desconhecida - 1873); a maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917); Mariana Crioula (1744 - desconhecida); a africana Na Agontimé (século XVIII); a africana Tereza de Benguela (1700-1770); a baiana Tia Ciata (1854-1924); e a angolana Zacimba Gaba (século XVII). Essas mulheres contribuíram para a construção sociopolítica do Brasil, mas infelizmente foram esquecidas e/ou não receberam o devido</p>	

reconhecimento em sua época e nem depois. São mulheres que marcaram sua história com contribuições que superaram o plano literário, pois contribuíram com coragem em favor da sua descendência e militaram pela resistência a um cenário de escravidão. Assim, a cordelista Jarid Arraes regatou essas histórias para leva-las ao conhecimento da sociedade. Dentre as heroínas citadas, destacamos para este trabalho o cordel intitulado “Maria Firmina dos Reis”. Nascida em 11 de março de 1822. Esse cordel resgata a história de uma mulher negra maranhense, que embora vivesse no período de escravidão, lutou pelo acesso à leitura, não só para ela, mas para todos os meninos e meninas de sua comunidade. Assim, Maria Firmina dos Reis escreveu contos, poesias e o romance *Úrsula* (1859), considerado o primeiro romance brasileiro. As obras dessa autora marcam a resistência a escravidão e a luta pelo abolicionismo. O cordel que narra sua trajetória possui 26 estrofes de 6 versos, construído sob a métrica de 7 sílabas poéticas, sendo os versos considerados heptassílabos com a sequência de rimas ABCBDB.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/396-seis-paginas-da-memoria-negra-feminina-os-cordeis-de-jarid-arraes>. Acesso em 17 de julho de 2023.

Fonte da foto: <http://jaridarraes.com/heroínas-negras-brasileiras-em-15-cordeis/>. Acesso em 17 de julho de 2023.

LENDO E DESCOBRINDO (ATIVIDADE DE LEITURA) – 2h/a

Após criar um ambiente de expectativas, entregue o cordel³⁰ “Maria Firmina dos Reis” e faça a leitura em voz alta, para que os alunos percebam o ritmo marcado e as rimas construídas pela autora. Logo após, convide a turma para realizar a leitura individual, destacando informações que lhe chamaram atenção. Pela estrutura curta do texto, essa leitura pode ser realizada no tempo da aula. Portanto, aproveite esse momento para avaliar a concentração e interação do aluno com a leitura e também para mediar alguma dúvida ou observação que surgir no decorrer da leitura. Para finalizar, sugira a leitura compartilhada, em que cada aluno poderá ler uma estrofe ou verso.

POR DENTRO DO TEXTO - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) – 2h/a

Professor, agora é o momento de realizarmos o estudo sobre o texto lido e estimular os estudantes a analisar aspectos literários relativos ao cordel. Ressalte para a turma, que o gênero cordel é uma forma criativa de narrar histórias, fazer críticas, tratar de assuntos polêmicos, informar sobre fatos históricos, resgatar a cultura popular, dentre outras coisas. Para reflexão dessa leitura, disponha no quadro algumas perguntas para nortear o debate e análise do texto.

Após a discussão sobre o texto lido, vamos registrar no caderno. O cordel conta a história de uma mulher, nomeada Maria Firmina dos Reis. A partir da leitura, responda:

³⁰ Para acesso ao livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017), a escola pode solicitar previamente a obra literária através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas.

<ul style="list-style-type: none"> - Como a protagonista é descrita fisicamente e psicologicamente no texto? Quais suas origens? - O que aconteceu com ela? Houve algum conflito na narrativa? - Qual o legado/contribuição pela qual a personagem ficou conhecida na sua comunidade? - O que você achou mais interessante, inusitado ou engraçado nesse cordel? - Qual o tipo de linguagem utilizada no cordel? 	<ul style="list-style-type: none"> - Esse texto apresenta alguma relação com outros textos (conto, romance, músicas, filmes, séries etc)? - É comum encontrarmos obras com protagonistas negras? Por que? - Você considera que essa leitura foi fácil ou difícil de ser realizada? Justifique sua resposta. - Onde esse tipo de texto circula? - Qual a importância do cordel para literatura popular?
---	---

POR DENTRO DO TEXTO (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) – 2h/a

Depois da leitura e estudo do texto, esse momento é importante para apropriação do letramento literário cordelístico bem como para contextualizar a origem do gênero cordel, sua função social comunicativa e a forma/características do gênero. Oriente os alunos a observarem a forma apresentada no texto cordel (prosa/poema), a quantidade de versos, de estrofes, as rimas e as sílabas poéticas. Essas observações serão importantes para mediar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao gênero.

Professor, aproveite a oportunidade para explicar aos estudantes que a construção das rimas e a métrica são fundamentais na produção do cordel³¹. Outro aspecto essencial para o folheto de cordel é o trabalho com a xilogravura³², para melhor entendimento segue, em nota, o link do vídeo que pode ser apresentado aos alunos, como uma forma de exemplificar e inspirar essa técnica que envolve o trabalho artesanal do cordelista.

Após compreensão dos elementos estruturantes que formam o cordel, chegou o momento de praticarmos o que aprendemos ao longo das etapas desenvolvidas. Dessa forma, a gamificação é uma excelente metodologia para envolver os estudantes nas atividades e despertar o protagonismo na produção de conhecimentos. Para isso, segue em apêndice o “Jogo dos pares”, com perguntas e respostas pertinentes ao texto “Maria Firmina dos Reis” (2020).

Regras do Jogo: Divida a turma em grupos de quatro alunos. Entregue um jogo de cartas para cada equipe. A equipe deve expor todas as cartas em cima da mesa e a cada rodada um aluno, por vez, escolhe um par com pergunta e resposta correta. Se o aluno acertar ele ganha o

³¹ Para mais informações sobre rimas e métricas, segue link do documento em PDF disponível em <https://www.editoraopirus.com.br/uploads/mg/materiais/portugues/mg-portugues-1-serie-6040b74599aed.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2024.

³²J. Borges - Xilogravura e Literatura de cordel. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=f1XrCCiqyhC>. Acesso em 23 de dezembro de 2023.

par de cartas, caso ele erre, as cartas voltam para o jogo. No final da jogatina, ganha o aluno que tiver o maior número de cartas. Professor, caso esteja ao seu alcance, leve um brinde para estimular a participação da turma. A solução do Jogo está em apêndice.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) – 2h/a

Compreendida a estrutura da poesia de cordel, chegou o momento de desafiar os estudantes a aflorar sua criatividade e produzir seus próprios folhetos. Assim, divida a turma em equipes para produção coletiva de cordéis, orientando-os a escolher o tema a ser pautado e selecionar expressões que poderão ser utilizadas no mote. Como se trata de uma atividade coletiva, incentive os estudantes a participar efetivamente conforme suas habilidades artísticas, seja na produção da xilogravura, na produção dos folhetos ou na criação dos versos.

Professor, acompanhe a etapa de produção escrita, conduzindo os estudantes a observar as características do cordel e mediando as dúvidas com relação ao monitoramento da escrita.

Para execução desse cordel, seguem algumas sugestões de temáticas:

<ul style="list-style-type: none"> - Mulheres que marcaram sua história. - Empoderamento feminino. - O lugar da mulher na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - As diversas faces da mulher nordestina/brasileira. - Mulher do passado + mulher do presente = resistência para o futuro.
---	---

ATIVIDADE CULTURAL – 4h/a

Professor, para ampliação do repertório sociocultural do aluno, proponha uma atividade de pesquisa sobre autoras e personagens negras na literatura. Para essa atividade, use a biblioteca ou o laboratório de informática da escola e oriente que os estudantes façam anotações e preparem uma apresentação, em forma de seminário ou mesa redonda, sobre essas mulheres, para serem prestigiadas na culminância da proposta.

Após todo o desenvolvimento das etapas, é chegado o momento de reunir o que há de melhor da cultura popular para apresentar a comunidade. Portanto, reúna a turma e a comunidade escolar para organizar o festival “Feira Livre da Cultura Popular”. Para esse evento, conduza os estudantes a produzir um mural/espço com folhetos de cordéis e outros elementos da cultura popular como músicas, imagens e objetos. Prepare a turma para apresentação dos cordéis produzidos coletivamente e das autoras/personagens negras que foram pesquisadas. (Essa atividade poderá ser considerada como uma atividade avaliativa). Além

disso, convide artistas locais, artesãs, cantoras (es), violeiros, repentistas, grupos de danças, escritoras (es) e cordelistas para abrilhantar o evento com suas apresentações.

AUTOAVALIAÇÃO

Esta etapa é válida para que o aluno analise os conhecimentos construídos ao longo das atividades e reflita sobre a sua interação no desenvolvimento da proposta. Portanto, é uma atividade individual, com perguntas objetivas que fomentem a reflexão do aluno sobre o seu envolvimento com o texto literário, a construção de sentidos por meio do texto, bem como suas experiências sociais. Por isso, esta sessão propõe uma avaliação de aprendizagem de cunho qualitativo.

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Particpei de forma efetiva dos eventos de leitura propostos pelas atividades?		
Consegui compreender as leituras e relacioná-las com outros textos?		
Compreendi a relação do cordel com a cultura popular e com a representação feminina na literatura?		
Interagi com o grupo e participei das discussões provocadas pelos textos?		
Consegui realizar a atividade de análise da estrutura do cordel, “Jogo dos Pares” e atividade de escrita?		
Particpei de forma efetiva do festival “Feire livre da cultura popular”?		
Ampliei meu repertório historiográfico sobre a escritora Maria Firmina do Reis e Jarid Arraes?		
Considero essa experiência positiva para minha formação?		

PARA AMPLIAR AS IDEIAS

Segue abaixo algumas sugestões de links para enriquecer o conhecimento acerca da autora Jarid Arraes, suas obras e sobre os temas abordados neste capítulo:

- Ciranda do Cordel – Roda de Conversa de Mulheres Cordelistas - <https://www.youtube.com/watch?v=-HX5nSBXX3A>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.
- Cordel da mulher paraibana - <https://www.youtube.com/watch?v=tNdM9EjZBa8>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.
- Literatura de Cordel (Globo Rural) - <https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.
- Maria Firmina dos Reis: exposição mostra a história da primeira mulher romancista do Brasil - <https://www.youtube.com/watch?v=59RsIfy1pAE>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.



Design produzido por Antônia Patrícia de Sousa Costa e Antônio Lucas Estevão, aluno egresso da EEEP Alfredo Nunes de Melo em 2018. Imagens disponíveis em https://br.freepik.com/vetores-gratis/aluna-na-mesa-com-mapa-global-e-lapis_4737428.htm e https://br.freepik.com/vetores-gratis/sala-de-aula-com-alunos-alunos-e-professores-ilustracao-em-vetor-plana-educacao-em-sala-de-aula-sala-de-aula-para-alunos-sala-de-aula_13381419.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2024

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Professor, na correria da vida, na contagem do tempo para acordar, na pressa para pegar o ônibus, na velocidade de estudar, trabalhar, produzir e consumir, na corrida para realização dos projetos, na ansiedade de uma sociedade capitalista, no desejo de estar reunido com a família/amigos, no anseio para vivenciarmos as relações sociais, políticas, econômicas, somos consumidos pelo tempo. Entretanto, estamos construindo nossas histórias, embora essa liquidez das horas, por vezes, nos impede de observar a efemeridade dessa vida que se esvai com o passar dos dias e que se acrescenta com as experiências. Poucas pessoas conseguem adquirir a sensibilidade de observar e refletir sobre as metamorfoses dessa viagem que chamamos de vida e acabam sendo engolidas pelo tempo sem vivê-la de forma mais cuidadosa. E quando se percebe, já é hora de se despedir dessa “viagem” chamada existência. Assim, o que fica na essência do viver são as emoções e as marcantes memórias que podem ser registradas através da oralidade ou escrita para se perpetuarem naqueles que transmitirão às futuras gerações o legado de histórias individuais e coletivas.

Essa questão não é diferente no dia a dia escolar, pois a rotina pedagógica, muitas vezes, nos faz esquecer de uma função relevante: a formação humana e o despertar da sensibilidade para as relações socioemocionais e interpessoais dos nossos educandos. Por outro lado, existem estratégias que podem auxiliar o professor nessa missão, no caso, a leitura de textos literários e, em especial, a leitura de crônicas, tendo em vista que esse gênero é fruto da sensibilidade de cronistas, aquele que escreve tal gênero textual, ao observar a corrida do tempo através dos cotidianos, dos diálogos, de histórias, das críticas, do humor, entre outros.

Passemos, pois, a examinar a expressão “crônica” que vem do grego *chronos* e faz referência ao tempo. Inicialmente, esse termo estava relacionado aos registros do cotidiano, com a função de datar os eventos, como por exemplo, as crônicas medievais que relatavam acontecimentos através de uma sequência temporal. Nessa perspectiva, Walter Benjamin (1994) salienta que os historiadores podem ser considerados cronistas de sua época, através dos relatos que contribuíram para memória social. Com o passar do tempo, a crônica sofreu mudanças, deixando de ser apenas um instrumento de registro historiográfico para adentrar no universo artístico e literário de narrar os acontecimentos e torná-los atemporais com função narrativa, reflexiva, de eternizar o simples e destacar o invisível. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 877), o significado é:

Compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, um texto literário breve, em geral narrativo, de trama quase sempre pouco definida e

motivos, na maior parte, extraídos do cotidiano imediato, uma prosa ficcional, relato com personagens e circunstâncias alentadas, evoluindo com o tempo [...]. Atualmente abrange um noticiário social e mundano. Originalmente a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres; entretanto, grandes escritores a partir do século XIX passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano etc.

Para Jorge de Sá (1987), a crônica é um dos primeiros textos literários escritos no Brasil, notadamente a carta de Pero Vaz de Caminha, narra de forma primorosa a terra explorada e a cultura indígena. Logo, Caminha cumpre o “princípio básico da crônica: registrar o circunstancial” (Sá, 1987, p.6). Por conseguinte, a crônica ganha destaque no Brasil com o surgimento da imprensa, no século XIX, período que prevalecia o Romantismo. Para corroborar com o excerto acima, Candido (1993) salienta que o romance de folhetim, o ensaio e a crônica contribuíram de forma significativa para que o jornal alcançasse uma cultura de massa brasileira. Além disso, precisamos destacar autores brasileiros como Machado de Assis (1839-1908), Carlos Drummond (1902-1987), Clarice Lispector (1920-1977), Rubem Braga (1913-1990), Cecília Meireles (1901-1964), Luís Fernando Veríssimo (1936-) entre outros, que foram essenciais para a produção de crônicas nacionais.

Com o passar do tempo, a crônica foi ganhando resistência e se adequando aos períodos literários, como o Modernismo no século XX que elencava uma postura coloquial de linguagem e ainda favorecia a disseminação da produção jornalística e de revistas literárias. Já no século XXI percebemos o amadurecimento da crônica com uma grande disseminação de suportes que levam o gênero em discussão até os leitores, pois a partir do jornal e do livro, a crônica avança para o universo tecnológico através da *internet*, que possibilita a publicação e o acesso aos *blogs*, canais, colunas *online*, redes sociais etc.

Cabe observar que a hibridez construída pela crônica entre a informação e o entretenimento foi abrindo espaço para o aperfeiçoamento do gênero, incorporando a poética de falar do cotidiano, trazendo lirismo, leveza, humor e/ou comoção (Candido, 1993). Dessa forma, a crônica foi conquistando seu espaço na literatura e hoje é caracterizada pela narrativa curta (em primeira ou terceira pessoa), linguagem simples, poucos personagens, tempo e espaço reduzidos. Essas peculiaridades na construção literária desse gênero textual, por vezes, provocam a discussão entre teóricos que classificam a crônica como um gênero menor. Entretanto Candido (1993) ressalta que a questão primordial é que a crônica humaniza, pois fala da natureza humana e aproxima a literatura da forma mais natural do ser humano.

No Brasil, temos diversos cronistas, inclusive já citamos alguns deles, porém, observamos a pouca visibilidade das mulheres que produzem crônicas e quando se trata da mulher negra, percebemos nitidamente a discrepante diferença na valorização e divulgação dessas autoras e suas obras. Essa questão nos convida a conhecer mais sobre a crônica de autoras negras, não só como estratégia de valorização, mas para oportunizarmos o conhecimento da escrita literária, no que concerne a crônica de vivências negras, objetivando dar voz às mulheres negras e torná-las visíveis no espaço escolar.

Para tanto, contamos com as crônicas da mineira Cidinha da Silva (1967 -), escritora versátil, que já publicou mais de 17 obras, entre elas, peças, ensaios, inclusive obras para o público infanto-juvenil, contos e crônicas, a exemplo de *Um Exu em Nova York* (2018), *Exuzilhar* (2019), *Sobre-viventes* (2021), *A Menina Linda e outras crônicas* (2022), dentre outras. Suas publicações já lhe renderam vários prêmios como o Prêmio da Biblioteca Nacional (2019) e Prêmio Rio Literatura 4ª edição (2019). Sua produção literária transita pela estética das tradições africanas, brasileiras, indígenas e ainda sobre a contemporaneidade, ao tratar de desigualdades sociais, racismo, discriminação racial e de gênero, entre outras questões que dialogam com os interesses de mulheres negras.

Portanto, diante da imensidão de seu acervo literário, contamos com a crônica “A Menina Linda” (2022), pois o excerto emana uma história de superação e ao mesmo tempo de resistência das mulheres negras para conquistarem seu espaço de fala e utilizá-lo como uma ferramenta política de combate às violências nutridas pelo racismo estruturado. Diante das reflexões apresentadas, observamos que essas proposições denunciadas na obra, dialogam de forma direta com alunos da EJA, contribuindo para o letramento literário e ao mesmo tempo para a construção de pensamentos críticos de jovens e adultos de escolas públicas brasileiras.

<p style="text-align: center;">PROPOSTA DE ACORDO COM AS HABILIDADES DA BNCC</p> <p>(2018 p. 159 -187)³³: (EF69LP07); (EF69LP38); (EF69LP47); (EF69LP50); (EF69LP53); (EF89LP24); (EF89LP27); (EF89LP32); (EF89LP33); (EF89LP35).</p>	<p style="text-align: center;">NESTE CAPÍTULO, VAMOS...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero crônica e sobre a obra <i>A Menina Linda e outras crônicas</i> (2022) de Cidinha da Silva; - Conhecer mais sobre a autora Cidinha da Silva; - Realizar leitura da obra; - Identificar as características estruturais, estilísticas e funcionais da crônica; - Pesquisar e ampliar o repertório de leitura, escrita e análise crítica dos alunos; - Produzir mensagens de encorajamento para ascensão social feminina; - Despertar a percepção de temáticas que reverberam na produção literária como, o mercado de trabalho para mulheres negras, desigualdades sociais, racismo estrutural, dentre outras questões.
--	--

³³ Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS NECESSÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE:
Atividade de Pré-leitura - 4 h/aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Livro físico ou digital <i>A Menina Linda e outras crônicas</i> (2022), de Cidinha da Silva; - Datashow ou TV, som, computador/celular e internet para pesquisa e acesso as mídias; - Impressões de imagens e folha de papel A4 para produções; - Pincéis, lápis de cor, tesouras, revistas, jornais para recortes; - Quadro branco e pincel; - Impressão da Lei 12.711 (Lei de Cotas).
Atividade de Leitura - 1 h/aulas	
Atividade de Pós-leitura - 3 h/aulas	
Atividade de Produção escrita – 2 h/aulas	
Atividade Cultural - 3 h/aulas	

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor, é importante dizer à turma que a proposta dessa atividade é discutir e entender sobre os espaços ocupados pelas mulheres, dentro da literatura e para além dela, através do texto literário. Para tanto, é relevante fomentar a ligação entre o texto e a nossa realidade, fazendo com que os estudantes analisem essas conexões e possam perceber a literatura como um instrumento de compreensão histórica, cultural, social e política do passado e do presente.

Assim, é interessante que você tenha em mãos a obra “A menina linda e outras crônicas” (2022), de Cidinha da Silva, para conhecermos a autora e a realidade de muitas mulheres negras que precisam romper diariamente as barreiras do racismo para ocuparem seu espaço na sociedade. Portanto, a seguir, lançamos uma proposta com a intenção de auxiliar o professor a levar estratégias que potencializem a leitura e, ao mesmo tempo, oportunizem os estudantes a analisar de forma crítica o seu cotidiano. Dessa forma, abra espaço para o diálogo entre os estudantes e estimule o debate e partilha de ideias através de questionamentos como:

<ul style="list-style-type: none"> - Quem se considera uma pessoa observadora? Por quê? - O que vocês têm observado nos últimos dias/meses/anos sobre as culturas, as relações interpessoais, a família, as mulheres, a economia, o mercado de trabalho, as tecnologias, o clima, as políticas, a educação etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês já leram algum texto que narra um episódio de vivências simples, mas reflexivas? - Quais gêneros textuais contam histórias do cotidiano das pessoas?
---	---

Aguarde as contribuições de cada aluno e faça a mediação necessária, contribuindo com a discussão e valorizando a opinião dos estudantes.

ENTRANDO NO TEMA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) - 2 h/a

Professor/a, para validar esse momento é interessante que todas as atividades sejam pensadas a fim de cativar o estudante para leitura e discussões posteriores (Cosson 2021). Portanto, ciente da importância dessa etapa para a progressão da atividade, sugerimos que o

docente inicie essa etapa verificando os conhecimentos prévios dos leitores em relação aos espaços sociais ocupados pelas mulheres negras, onde elas estão mais presentes, que fatores levam as mulheres a ocuparem esses espaços e o que é preciso para garantir oportunidade de acesso aos direitos femininos.

Então, ao som da música “Linda e Preta” (2018) de Nara Couto, receba os estudantes com uma exposição de imagens de várias mulheres empoderadas, que conseguiram ocupar espaços sociais e políticos importantes no nosso país e também manchetes com estatísticas sobre a mulher negra no mercado de trabalho. Oriente a turma a observarem as imagens, manchetes e letra da música para, em seguida, socializarem suas percepções sobre a exposição.

Para o segundo momento, apresente à turma a fotografia “Professora da Escola José Pedro Varela (RJ), em sala de aula” (1923), extraída do livro *A Cor da Escola – imagens da Primeira República* (2008), de Maria Lúcia R. Muller, e oriente que apreciem a imagem observando o máximo de detalhes possíveis.



Professora da Escola José Pedro Varela, (RJ), em sala de aula. Pode-se observar no quadro negro a data: 08/10/1923. Disponível em <https://setec.ufmt.br/mafro/wp-content/uploads/2013/11/01.jpg>. Acesso 04/07/2023.

Após a exposição da imagem, divida a turma em grupos e sugira que os alunos debatam sobre os questionamentos abaixo, fazendo anotações no caderno. Logo após a discussão nos grupos, convide os estudantes para socializarem coletivamente, as respostas escritas.

<ul style="list-style-type: none"> - Que cenário a imagem apresenta? Descreva detalhadamente a fotografia para a turma. - Em qual contexto histórico essa fotografia pode ter sido registrada? Justifique sua resposta. - Como vocês imaginam a escola no início século XX? Será que todos tinham acesso? Por quê? - Pelos relatos já ouvidos por vocês, quem/como eram os alunos e os professores no século XX? - Vocês acham que era comum uma professora negra em 1923? Por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> - O que você acha que levou uma mulher negra a ocupar o cargo de professora, nesta época? - Vocês conseguem supor alguns desafios que essa mulher pode ter encarado nesse período? O que mudou com o passar do tempo? E o que não mudou? - Atualmente, vocês conhecem mulheres negras que ocupam cargos liderança na sua profissão? Citem exemplos. - Na sua opinião, quais os maiores desafios que a mulher negra encara no mercado de trabalho atual?
--	--

É importante destacar que para o êxito dessa etapa, o diálogo professor-aluno é essencial para uma maior aproximação dos discentes e para que o professor enquanto mediador do

processo de ensino-aprendizagem possa realizar uma sondagem do repertório sócio cultural de seus alunos.

CONHECENDO A AUTORA E SUA OBRA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) - 2 h/a

Professor/a, agora vamos antecipar a leitura com a apresentação da obra e autora. Assim, apresente o livro *A Menina Linda e outras crônicas* (2022), da autora mineira Cidinha da Silva. Em seguida, questione aos estudantes o que eles conhecem sobre essa obra e sobre a escritora. Para reconhecimento da narrativa, faça perguntas como:

- Observando uma obra com esse título, o que podemos inferir sobre ela?	- Vocês conhecem ou já ouviram falar nessa autora?
- A partir do título, como vocês imaginam essa personagem?	- O que sabem sobre ela?
	- Quais informações a contracapa apresenta?

Sugerimos como complemento, a entrevista de Cidinha da Silva para o programa “Literafro Entrevista”³⁴, divulgada em outubro de 2018, na qual ela fala sobre o processo criativo de suas obras. Toda essa imersão facilitará o entendimento do aluno acerca das peculiaridades da crônica e da importância da escritora para a literatura brasileira.

Para ampliação de conhecimentos sobre autora e sua obra, seguem os quadros informativos:

	<p>SOBRE A AUTORA</p> <p>Maria Aparecida da Silva, popularmente conhecida como Cidinha da Silva, nasceu em Belo Horizonte – MG, no ano de 1967. Desde cedo, ciente da condição de mulher negra em seu país e movida pela força de sua ancestralidade, Cidinha participa de ações afirmativas voltadas para as mulheres negras, tais como, presidir o Instituto da Mulher Negra, fundar o Instituto Kuanza e gestora da Fundação Cultural Palmares. A autora em tela é graduada em história pela Universidade Federal de Minas Gerais e revela seu protagonismo em defesa da população negra. Além disso, através de sua escrita, evidenciamos uma escritora autêntica e versátil que transita entre vários gêneros literários com produções de contos, ensaios, poemas, infantil/juvenil, dramaturgia e crônicas. A autora já publicou mais de 20 livros, dentre eles: <i>Os nove pentes d’África</i> (2009); <i>Racismo no Brasil e Afetos Correlatos</i> (2013) <i>Canções de amor e denço</i> (2016); <i>Um Exu em Nova York</i> (2018); <i>Exuzilhar</i> (2019); <i>Parem de nos Matar!</i> (2016); <i>Sobreviventes</i> (2021), <i>A Menina Linda e outras crônicas</i> (2022), entre outras. As obras de Cidinha ultrapassaram as fronteiras do Brasil e foram traduzidas para vários idiomas. Assim, a qualidade de seu trabalho artístico é reconhecida pela crítica literária e suas produções já lhe renderam alguns prêmios importantes, como o Prêmio Biblioteca Nacional (2019), o Prêmio Rio Literatura 4ª edição (2019), PNLD Literário (2021) e ainda foi finalista do Prêmio Jabuti (2019). Cabe observar que a autora investe na estética da crônica para tratar de diversos temas, tais como, culturas, africanidades, racismo, desigualdade racial e de gênero, política, Direitos Humanos, amor etc. Logo, essa escritora contemporânea abriga as questões das classes marginalizadas dentro da literatura. Portanto, constatamos que Cidinha usa a arte de escrever, em especial a crônica, para resgatar as tradições africanas e indígenas, ressaltar a cultura afro-brasileira, relatar as vivências dos negros no seu país e ao mesmo tempo protestar contra um sistema opressor. Assim, a autora</p>
---	--

³⁴ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fvd07ux8aWQ>. Acesso em 15 de novembro de 2023.

também suscita o pensamento crítico e refletivo no sentido de resistência e na perspectiva de avanço e acesso à justiça social para todos.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

Foto disponível em: <https://cidinhadasilva.blogspot.com/>. Acesso em 20 de novembro de 2023.



SOBRE A CRÔNICA

A Menina Linda e outras crônicas é uma obra composta por 27 crônicas que versam sobre temas sociais urgentes de discussões como africanidade, periferia, racismo, relações trabalhistas etc., na qual se destacam os aspectos estéticos do gênero e o lirismo de suas narrativas. A palavra *diversidade* é uma marca registrada nessa obra, pois as experiências de Cidinha como ativista das pautas antirracista repercutem em sua escrita literária fazendo com que a escritora verse assuntos tão diversos que contemplem vários públicos leitores. Assim, essa obra apresenta crônicas que envolvem crianças, jovens e adultos como protagonistas de sua história, em diversos cenários, desde as ruas, escolas, casas até os campos de futebol. Os temas são os mais variados possíveis, com crônicas que narram etapas do desenvolvimento humano e provocam a reflexão acerca da vivência escolar, do tempo, do amor, do deslocamento, consumo, solidão, racismo, tristezas, entre tantas outras emoções externadas pelos humanos. Dito isso, a crônica que intitula o livro “A menina linda” vai revelar a sensibilidade de Cidinha ao observar as relações sociais e profissionais de uma mulher negra, a resistência dela ao ingressar no mercado de trabalho, cumprir seu ofício com maestria, contribuindo com toda a sociedade através da docência, e ser julgada pela cor de sua pele. Através dessa crônica Cidinha mostra que o silêncio pode ser substituído pela ação, ao denunciar o racismo estrutural através do comentário de uma criança e nos convida a romper com a naturalização do preconceito, além de passar uma mensagem encorajadora para as mulheres negras de não ao regresso, de resiliência ao encarar esses dilemas como uma oportunidade de aprendizagem, de mudança e sobretudo de resistência.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

Fonte da foto: <https://www.kuanzaproducoes.com.br/a-menina-linda-e-outras-chronicas>. Acesso em 20 de novembro de 2023.

LENDO E DESCOBRINDO (ATIVIDADE DE LEITURA) - 1 h/a

Professor/a, agora que o estudante já conhece a autora e o contexto no qual a obra foi produzida, chegou o momento mais esperado dessa proposta, pois iremos nos aprofundar na leitura e conhecer a crônica “A Menina Linda” (2022). Para a atividade de leitura ser promissora, o discente necessita mobilizar diversas habilidades, como inferências, pressupostos, subtendidos, entre outras (Koch e Elias 2006). Assim, essa etapa é um evento de descobertas sobre os detalhes do texto e de construção de ideias. Então, distribua a crônica³⁵ e proponha uma leitura individual, para que os estudantes possam assimilar seu entendimento sobre o texto e confrontar com as hipóteses criadas antes da leitura. Depois, proponha uma leitura coletiva, incentivando os leitores a pontuar informações relevantes sobre a crônica.

³⁵ Para acesso ao livro *A menina linda e outras crônicas* (2022), de Cidinha da Silva, a escola pode solicitar previamente a obra literária através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas.

Observe atentamente os estudantes durante a leitura para atendê-los caso surja alguma dificuldade de entendimento.

Neste momento, os discentes já devem ser capazes de compreender a importância da produção de escritoras negras e de quão necessário é fortalecer as mulheres para lutar e resistir a uma sociedade em que o racismo estrutural ainda impera. Então, destaque a importância de ressignificar as representações femininas dentro e fora da literatura, a partir dos textos literários, alertando que o preconceito e o racismo causam máculas que não podem ser naturalizadas no mundo moderno.

POR DENTRO DO TEXTO - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) - 3 h/a

Depois de conhecer a crônica “A menina linda” (2022), de Cidinha da Silva, é esperado o estudo do texto, quando deverão ser destacados os seus sentidos e as características desse gênero para promoção do letramento literário. Dessa forma, incentive os estudantes a analisarem o texto dialogicamente, através de uma leitura atenta para os detalhes e associando-o a outras leituras e vivências dos estudantes (Sabino, 2008). Logo após uma reflexão coletiva, oriente os estudantes a responderem, de forma escrita, as questões norteadoras:

<ul style="list-style-type: none"> - O jornal foi o principal veículo de divulgação das crônicas. Geralmente esses textos são produzidos, de forma artística e pessoal, a partir de fatos do cotidiano. Quais fatos essa crônica enfatiza? - A crônica é um instrumento literário de narrar ações humanas que repercutem em diversos temas sociais. Logo, quais as temáticas suscitadas nesse texto? - Será que muitas profissionais negras vivenciam experiências como a professora da crônica? Justifique. - Quais os maiores desafios que a professora negra enfrenta na narrativa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, por que a criança agiu daquela forma? Quem ela representa? - Você acha que as mulheres negras têm as mesmas condições/opportunidades, que outras mulheres, para se tornarem profissionais bem-sucedidas? Por quê? - Se você fosse a professora, qual seria sua reação? - Durante a leitura, houve alguma parte que causou espanto ou surpresa? Justifique. - Podemos dizer que a professora é uma mulher
--	---

Para a continuação do estudo do texto, entregue uma folha de papel A4 para cada aluno e oriente-os que façam um cartaz com o máximo possível de informações sobre a crônica. Disponibilize tesoura, cola, lápis de cor, revistas, jornais para recortes e lance algumas perguntas para elucidar a criatividade dos estudantes sobre as informações contidas na obra. Para a produção do conteúdo sugerimos as seguintes questões:

<ul style="list-style-type: none"> - Quais os tipos de crônica? - Qual é o título da crônica e o nome da autora? - Qual o enredo da crônica? - Quais as personagens da crônica? 	<ul style="list-style-type: none"> - Esse texto é produzido a partir de fatos do cotidiano ou de uma fantasia? - Como você descreve a protagonista? - Escreva uma frase que você se identificou.
---	---

- A linguagem adotada na crônica é simples ou rebuscada?	- O que você diria como indicação desse texto através do Instagram, Status do WhatsApp, Twitter...?
- Que palavras expressam a temporalidade do texto?	

Assim, o texto nos permite ver a protagonista como uma referência de mulher negra, que supera todos os dias o preconceito para ascender socialmente, sem abrir mão de sua identidade e do seu lugar de fala. Pelo retrospecto feito, podemos entrever que a personagem principal representa muitas mulheres fortes que contrariam um sistema racista e preconceituoso e ainda se preocupam com a formação educacional do nosso país, contribuindo numa sala de aula para a mudança de paradigmas que por séculos barram os negros de acesso à justiça social.

Aproveite também o ensejo do texto lido para refletir com os estudantes sobre a condição de vulnerabilidade que muitas mulheres negras vivenciam por não ter acesso a políticas públicas que possibilitam sua chegada a cargos profissionais relevantes e quando uma minoria chega nesses cargos, elas são vítimas de diversos tipos de violências. Além disso, questione a turma sobre quais estratégias podem ser adotadas para as mulheres negras ocuparem espaços sociais/profissionais importantes e sair das estatísticas de minoria nas profissões “mais elitizadas”. Utilize esse momento também para informar e apresentar aos estudantes a Lei 12.711³⁶, popularmente conhecida como a “Lei de Cotas”, para que eles tenham conhecimento e possam se beneficiar dela, caso necessitem.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) – 2 h/a

Após toda a discussão sobre a obra e os temas que circundam a crônica lida, é o momento de associarmos a leitura com uma produção escrita, visto que os textos não existem no vazio, mas contextualizados com objetivos, tempo, lugar e leitores. De acordo com Scheneuwly (2004), o texto literário é uma importante ferramenta para explorar o estudo da língua e a produção de gêneros textuais que são pertinentes e funcionais para os contextos sociocomunicativos dos estudantes. Mas antes disso, apresente primeiro a mídia “Onde estão as mulheres negras?”³⁷ de Jandaraci Araújo, para estimular uma tempestade de ideias e o pensamento crítico dos estudantes sobre o assunto pautado.

Logo após, conduza os discentes para o Laboratório de Informática e oriente-os a pesquisarem e fazerem anotações no caderno sobre mulheres negras contemporâneas

³⁶ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 22 de novembro de 2023.

³⁷ Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_xsonq7QgZQleve. Acesso em 22 de novembro de 2023.

(professoras, pesquisadoras, artistas, empresárias, políticas, empreendedoras etc) que ultrapassaram os obstáculos dos preconceitos e escrevem/escreveram sua história re/afirmando sua identidade e construindo uma narrativa de superações e conquistas.

Depois da pesquisa, desafie os estudantes a escreverem uma crônica sobre essa/as mulher/es, oportunizando-os a percepção de que a mulher, a seu tempo, de alguma forma e em muitos casos, procura/ou através de sua vida, posicionar-se diante da sociedade e apoderar-se de sua voz. Infelizmente muitas mulheres ainda lidam com as injustiças sociais de forma passiva, por isso a leitura de histórias de subversão pode auxiliar os leitores a tratar de forma corajosa, equilibrada e ordeira sobre as questões femininas, entendendo que não é apenas uma questão de gênero, mas de humanidade. Para isso, relembre os elementos de construção do gênero crônica: texto ligado ao cotidiano, estrutura híbrida (daremos ênfase a crônica narrativa), narrador, tempo cronológico curto, espaço, poucos personagens etc. Para pesquisa sugerimos alguns nomes como: Conceição Evaristo (1946 -), Djamilá Ribeiro (1980 -), Benedita da Silva (1942 -), Jandaraci Araújo (1973 -), Olívia Santana (1967 -), Jarid Arraes (1991 -), Sueli Carneiro (1950 -), Jaqueline Goes de Jesus (1989 -), Angela Davis (1944 -), Oprah Winfrey (1954 -), entre outras. Porém essas sugestões não impedem os alunos de pesquisarem e escreverem sobre mulheres da sua família, do seu bairro, cidade, estado etc.

ATIVIDADE CULTURAL - 3 h/a

Professor/a, estamos chegando na etapa final dessa atividade e para concluí-la com sucesso, propomos a confecção de cartões com mensagens encorajadoras, inspiradoras para outra/s mulher/es, em especial mulheres da turma/escola.

Logo em seguida, lance o desafio para a turma realizar uma exposição das atividades que foram desenvolvidas durante as etapas: a obra lida, imagem da autora Cidinha da Silva, o cartaz com o estudo do texto, a pesquisa e fotos de mulheres negras que inspiram a luta feminina por valorização/autonomia e a crônica produzida pelos discentes. Organize com o núcleo gestor da escola uma data e um espaço para a exposição e apresentação das produções. Durante a exposição, abra espaço para que a entrega de cartões aconteça, como uma forma de confraternização entre os estudantes.

Nesse momento, abra espaço para que os estudantes apresentem para escola as temáticas que a obra *A menina linda e outras crônicas* (2022) reverbera, como os desafios que a mulher negra enfrenta para alcançar espaços importantes em diversas esferas sociais, a superação do racismo estrutural, a urgência de falarmos sobre essas questões como estratégia de encorajamento e mudança de estereótipos construídos acerca da mulher negra.

AUTOAVALIAÇÃO

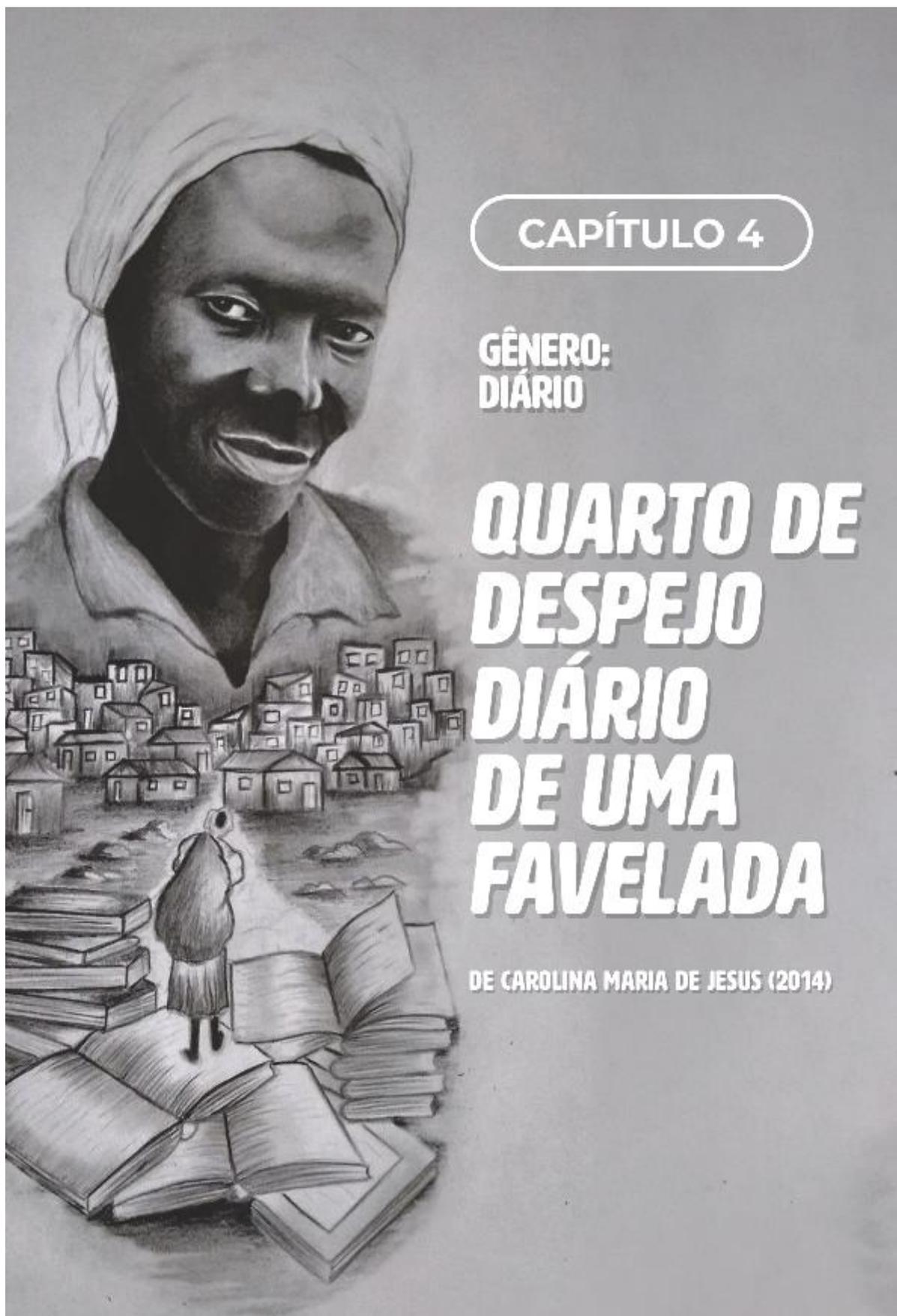
Esta etapa é válida para que o aluno analise os conhecimentos construídos ao longo das atividades e reflita sobre a sua interação no desenvolvimento da proposta. Portanto, é uma atividade individual, com perguntas objetivas que fomentem a reflexão do aluno sobre o seu envolvimento com o texto literário, a construção de sentidos por meio do texto, bem como suas experiências sociais. Por isso, esta sessão propõe uma avaliação de aprendizagem de cunho qualitativo e pode ser realizada em casa ou em sala no final da execução da proposta.

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Participei de forma efetiva dos eventos de leitura propostos pelas atividades?		
Consegui compreender as leituras e relacioná-las com outros textos?		
Compreendi a relação da crônica com a representação feminina na literatura e com outras questões sociais?		
Interagi com o grupo e participei das discussões provocadas pelos textos?		
Consegui realizar a atividade de análise da forma da crônica, atividade de pesquisa e atividade de escrita?		
Ampliei meu entendimento sobre as questões de gênero, a partir da obra literária lida?		
Participei de forma efetiva da Atividade Cultural?		
Considero essa experiência positiva para minha formação?		

PARA AMPLIAR AS IDEIAS

Segue abaixo algumas sugestões de links para enriquecer o conhecimento acerca da autora Cidinha da Silva, suas obras e sobre os temas abordados neste capítulo:

- Blog da Cidinha: <https://cidinhadasilva.blogspot.com/>. Acesso em 12 de dezembro de 2023.
- Mulheres Fantásticas - animação relembra trajetória de Glória Maria, que fez história no jornalismo: <https://www.youtube.com/watch?v=-hyvnBf-QBc>. Acesso em 11 de janeiro de 2024.
- Inclusão de raça e etnia – Jandaraci Araújo, Jorgere Lemos e Haroldo Nascimento: <https://www.youtube.com/watch?v=R-ONQAIg2c>. Acesso em 11 de janeiro de 2024.
- Jogo online sobre o gênero crônica no site wordwall.com: <https://wordwall.net/pt/resource/7588057/cr%C3%B4nica>. Acesso em 11 de janeiro de 2024.



Design produzido por Antônia Patrícia de Sousa Costa e Antônio Lucas Estevão, aluno egresso da EEEP Alfredo Nunes de Melo em 2018. Imagem disponível em <https://br.pinterest.com/pin/702843085587841414/>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Professor, no cotidiano escolar podemos vivenciar muitos encontros, partilhas de experiências, testemunhos, revelações marcantes, aprendizagens em pares e reflexões por meio do texto literário, pois existem diversos gêneros que favorecem a leitura e a valorização de histórias de vida a partir do “eu” e do “outro”, tais como, a autobiografia, relatos de memórias, diários, entre outros. Essa mistura de histórias, das narrativas e dos discentes, entrelaçam-se e fortalecem os vínculos humanos, sobretudo porque produzem a tomada de consciência sobre os caminhos percorridos, por cada personagem e por cada aluno, para se constituir o ser humano que se tornou.

Dessa forma, apresentamos a proposta didática baseada na obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960) de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), uma obra originalmente escrita por uma mulher negra semianalfabeta em meados dos anos de 1950, em cadernos descartados no lixo, e publicada posteriormente em 1960. Os relatos desse diário revelam a autobiografia de Carolina Maria de Jesus, uma migrante mineira, mãe solteira que catava material reciclável para criar seus 3 filhos na tumultuada Favela Canindé, em São Paulo. Assim, a autora utilizou a força de seu pouco estudo para registrar e denunciar em seu diário, as dores de viver às margens da sociedade, por isso, essa obra dialoga perfeitamente com muitas vivências dos estudantes da EJA, que por vezes são vítimas de exclusão social, preconceitos, violências, moradias precárias, dentre outros desafios.

Destarte, selecionamos o diário, por entendermos que esse gênero pode ser um instrumento significativo para a leitura literária na escola. Conforme relata Paulo Freire (1996), os gêneros discursivos são recursos relevantes que oportunizam os leitores a apropriação de novos conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e cognitivas, além de ampliarem a compreensão de mundo.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com a teoria de Bakhtin (2003), cada gênero discursivo tem suas peculiaridades, seus objetivos e modos de uso. Portanto, a compreensão dessas características é pertinente para o entendimento da linguagem em variados contextos sociocomunicativos. Por isso, os gêneros discursivos são modos de enunciados que se perpetuam ao longo do tempo através das práticas discursivas dos falantes que permitem a produção de sentido e a comunicação no meio social.

Em vista disso, a visão pedagógica de Paulo Freire (1996) dialoga diretamente com a teoria *bakhtiniana*, quando considera a trajetória de vida, as experiências, os conhecimentos já

consolidados e a prática dos gêneros discursivos como ponto de partida para desenvolver o ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA.

Logo, o diário pode ser esse veículo discursivo que preserva as histórias através dos registros e conecta gerações por meio da escrita. A princípio, esse gênero era constituído pelo registro de fatos e reflexões de caráter íntimo, uma narrativa subjetiva organizada por datas e produzido através da linguagem manuscrita. De acordo com Bastos (2021, p. 33):

A escrita em diário apresenta uma série de indícios que podem ser evidenciados por meio do formato das letras e palavras [...] ilustrações, desenhos, fotografias ou até mesmo de algum objeto. Estes sinais, de certa forma, foram considerados, naquele momento, importantes e marcantes para o diarista e, por isso, foram colocados junto à página do diário. Esses vestígios oferecem ao eu uma maior possibilidade de comunicar-se consigo mesmo os momentos já vivenciados.

Por outro lado, Machado (1998) relata que o diário foi mais empregado no século XIX, como uma forma de externar os conflitos interiores numa sociedade dividida entre os ideais de liberdade e igualdade e a realidade dos indivíduos. Atualmente, segundo Machado (1998) e Zabalza (1994) existem muitas formas de produção e exposição dos diários: seja nas ciências sociais, nos estudos históricos, nas pesquisas educacionais, na literatura, entre outros. Esses registros são promissores para compreensão da história e da evolução das sociedades.

Do ponto de vista educacional, para Zeichner (1981) o diário é um gênero voltado para atividade interna, ou seja, para a reflexão crítica e administração do comportamento humano, possibilitando novas formas de relações com o ambiente. Por isso, os diários são registros que incentivam os pensamentos e a elevação da consciência acerca dos valores e das ações humanas. Do ponto de vista literário, esses relatos podem expressar a realidade ou a ficção e envolver expressões sentimentais. Dentre as características que constituem esse gênero temos a linguagem informal, geralmente relatada em primeira pessoa com a cronologia expressa em datas e assinatura, revelando o diarista, ou seja, aquele que escreve o diário e outros elementos além da escrita, como fotografias, objetos etc. Posto isso, Lejeune (2014, p. 301) declara que:

O diário é um vestígio: quase sempre uma escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo o que a grafia tem de individualizante. É um vestígio com suporte próprio: cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas furtadas ao uso escolar. Às vezes, o vestígio escrito vem acompanhado de outros vestígios, flores, objetos, sinais diversos arrancados à vida quotidiana e transformados em relíquias.

Ressalta-se também que a “escrita de si”, contemplada no gênero diário, corrobora o registro das vivências humanas e se constitui da subjetivação de emoções e práticas que os

indivíduos exercem (Foucault, 2004). Dessa forma, essa subjetivação é a maneira pela qual o enunciador utiliza o discurso para produzir e reproduzir suas práticas sociais, ideológicas, históricas dentro de uma cultura. A conexão entre as experiências e a objetivação do eu que fala ou escreve torna o sujeito consciente da sua existência e de suas escolhas, revelando a identidade daquele que enuncia o discurso, reverberando a subjetivação. Assim, a “escrita de si” se constitui de “uma narrativa em primeira pessoa em que o autor/produtor é o narrador e cujas experiências, reais ou ficcionais, são relatadas como sendo uma representação de si e da realidade” (Batista; Oliveira, 2017).

Diante do exposto, sabemos que ler e escrever são exercícios necessários e inerentes ao contexto social e comunicativo dos falantes. Assim, consideramos a escola como um espaço que conecta as competências consolidadas pelos estudantes com as competências textuais que necessitam aprender no contexto escolar, entre elas ler, compreender, identificar as peculiaridades dos gêneros, tecendo avaliação sobre o texto e ampliando a criticidade. Desse modo, o diário pode beneficiar essa conexão, com atividades significativas, uma vez que permite os estudantes refletirem sobre suas emoções, registrar suas vivências, versando sobre as dificuldades e as habilidades de leitura e escrita. Portanto, a seguir vamos conhecer mais sobre o gênero literário diário e ao mesmo tempo tratarmos de uma temática relevante e inspiradora que é o legado de mulheres negras na literatura através da história de coragem, resiliência e superação de Carolina Maria de Jesus.

<p>PROPOSTA DE ACORDO COM AS HABILIDADES DA BNCC (2018 p. 159 -187)³⁸ (EF69LP07); (EF69LP38); (EF69LP44); (EF69LP46); (EF69LP47); (EF69LP50); (EF89LP24); (EF89LP25); (EF89LP27); (EF89LP32); (EF89LP33); (EF89LP35).</p>	<p>NESTE CAPÍTULO, VAMOS...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero diário e sobre a obra <i>Quarto de despejo</i>: diário de uma favelada (1960) e sobre a autora Carolina Maria de Jesus (1914-1977); - Conhecer melhor o perfil dos alunos através da produção de um relato autobiográfico; - Realizar leitura da obra <i>Quarto de despejo</i>: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus; - Identificar características estruturais, estilísticas e funcionais do gênero diário; - Ampliar o repertório de leitura, escrita e análise crítica dos alunos; - Estimular a oralidade e expressões corporais e artísticas através do teatro; - Despertar a percepção de temáticas que se reverberam na produção literária como migração, fome, desigualdades sociais, racismos, feminismo etc.
--	--

³⁸ Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS NECESSÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE:
Atividade de Pré-leitura - 3 h/aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Livro físico ou digital <i>Quarto de despejo</i>: diário de uma favelada (1960) da autora Carolina Maria de Jesus; - Datashow ou TV, celular e internet para acesso as mídias; - Caixa de presente com um espelho. - Impressão da pintura “Retirantes” (1944) de Cândido Portinari; - Folha de papel A4 para as produções; - Quadro branco e pincel; - Filme “Escritores da Liberdade” (2007); - Cenário e figurino para produção do teatro.
Atividade de Leitura - 3 h/aulas	
Atividade de Intervalo - 2 h/aulas	
Atividade de Pós-leitura - 3 h/aulas	
Atividade de Produção escrita - 2 h/aulas	
Atividade Cultural - 3 h/aulas	

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor, conhecer mais sobre o outro e sobre as histórias do passado nos ajuda a compreender o nosso presente e conviver melhor socialmente, uma vez que a proximidade humana nos sensibiliza e estimula a reflexão e o autoconhecimento. A base para essa convivência é a comunicação e na sala de aula não é diferente. Por isso, inicie o momento despertando a atenção discente para o tema da aula e para o exercício do diálogo e da escuta.

Assim, em círculo convide a turma para participar da vivência “A história do presente”. Para essa atividade você vai preparar uma caixa de presente com um espelho dentro. Em seguida, diante da turma você irá abrir, mas não vai tirar o espelho, apenas abrir a caixa e contar a história desse presente que você está vendo. Em seguida você vai passar para outra pessoa, a fim de dar continuidade a atividade até que todos possam externar alguma informação a seu respeito. Salientamos que devemos respeitar os alunos que não queiram participar dessa etapa.

Professor, para que os alunos se sintam mais à vontade, dê início a esse momento, ressaltando suas vivências pessoais/profissionais que considera importante relatar para construir um clima de confiança e entrosamento. Portanto, através de seu exemplo, ressalte que os educandos podem falar sobre suas características físicas e/ou psicológicas, sobre as memórias, suas trajetórias de vidas e/ou das experiências que contribuíram para a formação humana, os sonhos, as expectativas, as relações familiares, interpessoais e profissionais etc.

ENTRANDO NO TEMA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) - 1 h/a

Professor, em uma conversa inicial, expor no quadro branco a palavra “Diário” e pedir para que os alunos citem palavras que estejam relacionadas ao termo descrito. À medida que os estudantes forem atribuindo sentidos a palavra “diário” é interessante que o professor os

convide a escrever a palavra no quadro para produção de uma “Tempestade de ideias” sobre o gênero. Para finalizar, fazer uma breve discussão sobre as informações do gênero diário.

Após essa conversa, apresente a pintura “Retirantes” (1944) de Cândido Portinari (1903-1962). Esse quadro exibe uma família de emigrantes que deixaram sua terra para fugir da fome e buscar melhores perspectivas de vida em outro lugar. Através dessa pintura, Portinari denuncia o caos da miséria revelado nos corpos magros; a tristeza, abandono e medo por meio do semblante fúnebre das pessoas; a paisagem seca e sem vida, com urubus sobrevoando e a desesperança num ambiente com cores opacas. Dessa forma, oriente a turma para observarem a imagem detalhadamente e ressaltarem o que chamou atenção na pintura.



Fonte: <https://masp.org.br/busca?search=retirantes>. Acesso em 29 de agosto de 2023.

Para ajudar os estudantes a analisarem a imagem, sugerimos as seguintes perguntas:

<ul style="list-style-type: none"> - O que podemos observar na pintura “Retirantes” produzida por Portinari em 1944? - Descreva como você observa as expressões faciais, o físico, as vestimentas das pessoas representadas no quadro, as cores utilizadas na pintura, os animais, o solo etc. - Que sentimentos/emoções essa pintura despertou em você? 	<ul style="list-style-type: none"> - Essa imagem representa alguma realidade/fato histórico do nosso país? Qual/Quais? - Que fatores contribuem para que cenas como a da obra “Retirantes” seja uma representação da arte imitando a vida?
---	--

CONHECENDO A AUTORA E SUA OBRA (ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA) - 2 h/a

Professor, agora vamos realizar a antecipação da leitura com a apresentação da obra e autora. Para isso, apresente o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*³⁹ (1960) e uma imagem de Carolina Maria de Jesus. Em seguida, questione aos estudantes o que eles conhecem sobre essa obra e sobre a escritora. Faça perguntas como:

<ul style="list-style-type: none"> - Analisando a capa e o título do livro, o que uma obra com esse título sugere? - A partir do título, como vocês imaginam os personagens? 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês conhecem essa autora? O que sabem sobre ela? - Quais informações a contracapa apresenta? - Por que será que a autora usou a expressão “diário” no título da obra?
--	---

³⁹ Fonte: <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2019/11/quarto-de-despejo.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2023.

Após as considerações da turma, complemente a discussão com a exibição do vídeo “Caminhos da Reportagem – Carolina de Jesus, a escritora além do quarto”⁴⁰ e oriente os estudantes que façam as anotações no caderno para socializar ao final da mídia.

Para ampliação de conhecimentos sobre autora e sua obra, seguem os quadros informativos:

	<p>SOBRE A AUTORA</p>
<p>A escritora mineira Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914 na cidade de Sacramento-MG. Filha de uma família simples, Carolina frequentou a escola por dois anos, o suficiente para aprender o básico de leitura e escrita. Ainda jovem mudou-se para São Paulo com seus três filhos. As limitadas condições financeiras levaram-lhe para a favela Canindé e obrigaram-lhe a catar materiais recicláveis para adquirir renda e sobreviver em meio a miséria. Apesar da pouca leitura, Carolina era amante dos livros e escrevia sua história como uma estratégia de externar suas angústias e suas emoções, pois sua escrita revela uma mulher sábia, forte e ao mesmo tempo solitária, que tinha apenas a caneta e o papel para guardar os diversos sentimentos oriundos de suas vivências. Esses relatos de Carolina lhe renderam a obra que remiu sua vida: <i>Quarto de Despejo</i>: diário de uma favelada, obra que teve grande repercussão e ganhou reconhecimento no Brasil e no exterior. Logo depois, Carolina também publicou poemas, romances, peças teatrais, letras de músicas e obras, tais como, o diário “Casa de Alvenaria” (1961), o romance <i>Pedaços de Fome</i> (1963), e provérbios como o próprio título sugere <i>Provérbios</i> (1963). Carolina faleceu em 13 de fevereiro de 1977, deixando um legado de superação pela sua trajetória de vida e contribuindo para o rompimento de estereótipos da literatura moderna, centrando sua narrativa no “eu”. Postumamente foi publicado <i>Diário de Bitita</i> (1982), o conto “Onde estaes felicidade?” (2014), coletânea de contos, provérbios, romance etc <i>Meu sonho é escrever</i> (2018), entre outras obras que a autora escreveu.</p>	
<p>Fonte: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm. Acesso em 02 de janeiro de 2024</p>	
<p>Fonte da foto: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm. Acesso em 02 de janeiro de 2024</p>	

	<p>SOBRE O DIÁRIO</p>
<p><i>Quarto de Despejo</i>: diário de uma favelada (1960) é uma autobiografia que expressa as vivências de uma moradora da favela Canindé-SP, em 1955, chamada Carolina Maria de Jesus. Através de seus relatos a protagonista vai revelando como o ser humano em condição de vulnerabilidade no século XX é tratado socialmente no Brasil, em especial a mulher negra, migrante, moradora de favela, com pouco grau de instrução e mãe solteira. Ao mesmo tempo, Carolina narra por meio de sua escrita, a força da mulher, as estratégias que adota para sobreviver a miséria e criar honestamente seus filhos: Vera Eunice, João, José Carlos, mesmo sem assistência social e em condições desumanas. Involuntariamente, a autora descreve uma mulher feminista, íntegra com seus valores, sábia em lidar com as adversidades da vida, uma mãe amorosa e zelosa, uma trabalhadora corajosa que encara horas de trabalho pesado (catando material reciclável), uma moradora educada e apreciadora da leitura. Assim, Carolina foi registrando sua vida, sempre acreditando que um dia ela seria conhecida pela sua história de vida. Tempos depois, esses escritos foram descobertos pelo jornalista Audálio Dantas ao presenciar uma discussão da catadora com moradores da favela na década de 1950. Ao se deparar com a magnitude da obra, o repórter logo se interessou na publicação e em 1960, o Brasil conheceu de perto os dramas da valente escritora que não media esforços para sobreviver a fome e ainda produzir literatura. Portanto, a publicação de sua primeira obra <i>Quarto de Despejo</i>: diário de uma favelada foi um sucesso, pois imprimia na literatura a subjetividade e o ineditismo de viver nas favelas do Brasil, realidade desconhecida por muitos que tinham acesso aos livros, na década de 1960. Essa obra foi traduzida para vários idiomas e apreciada em vários países. Esse relato de memória é narrado gradativamente sob um tempo cronológico com as datas definidas, no espaço urbano periférico, com personagens que representam a classe marginalizada a exemplo os moradores da favela e adjacências, numa linguagem simples com relatos íntimos e espontâneos, típicos do</p>	

⁴⁰Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-IoYEO>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

gênero diário e ainda despertando a pauta de temáticas de interesse social como a fome, desigualdade social, migração, preconceito, violência, miséria, informalidade trabalhista, falta de planejamento urbano, família, abandono afetivo, entre outros.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/quarto-de-despejo-diario-de-uma-favelada.htm>. Acesso em 02 de julho de 2023.

Fonte da foto: <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2019/11/quarto-de-despejo.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

LENDO E DESCOBRINDO (ATIVIDADE DE LEITURA) - 3 h/a

Esta é a etapa essencial da proposta, pois é o momento de encontro do aluno com o texto e com o autor. Por isso, é importante uma intervenção docente que provoque a curiosidade e o interesse dos estudantes para conhecer e se aprofundar na obra. Dessa forma, é importante que o professor seja uma referência de leitor, respeitando a escrita da autora, com entonação e ritmo que a história pede. Assim, comece a leitura com entusiasmo, para despertar o encantamento e minimizar a timidez dos estudantes, depois oriente que essa leitura seja alternada entre os estudantes para possibilitar a participação do maior número de pessoas na atividade, respeitando também aqueles que não querem ler. Divida essa etapa em dois momentos, no meio da história, reserve alguns minutos para que a turma externamente livremente suas impressões sobre o diário, sobre as imagens presentes na obra, dialogue sobre possíveis dúvidas que surgirem, se as hipóteses discentes se confirmaram ou não e quais as expectativas para o final.

ATIVIDADE DE INTERVALO – 2 h/a

Para melhor execução da proposta, a atividade de intervalo se torna interessante para ligar o texto literário com outras obras que dialoguem na mesma direção. Portanto, promova juntamente com os alunos o “Cinema Literário” com a exposição do filme “Escritores da Liberdade”, dirigido por Richard Lagravenes em 2007. Para aguçar a curiosidade da turma, pergunte se alguém já assistiu esse filme, o que sabem sobre essa produção cinematográfica e dê *spoiler* sobre a história e sobre os personagens, como por exemplo que a trama é baseada numa história real. Oriente que os estudantes façam anotações no caderno sobre cenas que despertaram sua atenção para socialização no final do filme. E como a proposta é baseada no cinema, combine com a turma antecipadamente para trazerem pipoca, suco etc.

Ao final da apreciação do filme, sugerimos algumas questões para provocar a discussão oral sobre a história e ainda relacionar com outras narrativas e com as vivências dos estudantes.

<ul style="list-style-type: none"> - Qual a história do filme? - Quem são os personagens envolvidos? Quando e onde a narrativa acontece? - Que problemáticas a história revela? - Vocês se identificaram com alguma parte do filme? Qual? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que obras, textos vocês conhecem que dialogam com esse filme? Justifique. - Vocês acreditam que escrever sobre nossa biografia pode ser uma estratégia para externar nossas experiências de vida e nos sentirmos/tornarmos mais humanos através das reflexões que a escrita pode provocar?
---	---

POR DENTRO DO TEXTO - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) - 3 h/a

Agora é o momento de iniciar a análise do texto, para isso, abra espaço para que os estudantes exponham suas opiniões acerca da narrativa e dos temas que a história aborda. Professor, a mediação nessa etapa é primordial para construção de ideias e promoção do letramento literário. Portanto, é válido seguir a ordem em que vão surgindo os temas e o debate sobre as questões levantadas pelos alunos. Para melhor orientação, prepare a “Caixa Literária” com questionamentos sobre a obra. Peça para que um aluno retire uma pergunta, leia em voz alta para que todos possam responder com a mediação do estudante que está em posse da caixa, essa mediação discente promove o protagonismo no processo de aprendizagem. Após cada pergunta debatida, doar a caixa para um amigo e seguir a mesma orientação de mediação. Ao professor, fica a função de fazer as intervenções necessárias, conforme o desenvolvimento da atividade. Logo abaixo, seguem algumas questões para serem inseridas na “Caixa Literária”, a fim de direcionar a discussão sobre a obra.

<ul style="list-style-type: none"> - O que mais chamou sua atenção na história? - Em sua opinião, por que a autora utilizou a expressão “Quarto de despejo” no título de sua obra? - Quais as temáticas você percebe em evidência nessa obra? Justifique com passagens do texto? - Como a autora conta sua narrativa? Para quem ela escreve? - Em sua opinião, o que levou, Carolina Maria de Jesus, escrever relatos de sua vida? - Que fatores você acha que levou a protagonista do diário migrar de sua cidade para São Paulo? - Como você descreve a personagem principal? - Você já ouviu histórias parecidas com essa? Socialize com a turma. - A história aconteceu conforme você esperava? Por que? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como você indicaria essa obra para um colega? - Por que você acha que Carolina foi parar numa favela? - Que profissões são predominantemente ocupadas por mulheres negras e por mulheres brancas? - Em sua opinião, por que a distribuição racial no mercado de trabalho deixa as pessoas negras em desvantagem financeira e social? - A protagonista da história demonstra ter consciência do racismo que sofre? Justifique sua resposta e exemplifique com uma passagem do livro. - Essa obra revela as desigualdades sócio raciais vivenciadas pelas mulheres negras no século XX. O que mudou ou não na atualidade? - Na sua opinião, qual foi o maior legado dessa escritora?
---	--

Logo após, chegou o momento de aprofundarmos nossa análise para estimularmos a apropriação do letramento literário. Dialogue com a turma sobre o diário, ressaltando que é um gênero com função de ser instrumento de reflexão do cotidiano daquele que escreve e por isso

resguarda para o futuro os sentimentos e impressões do diarista, imprimindo a escrita subjetiva. As datas dos eventos descritos em primeira pessoa e a assinatura do proprietário do diário nos auxiliam na identificação do tempo e do autor. Dessa forma, o diário é útil para compreendermos as características sociais e históricas ao longo do tempo, esse gênero tem sido muito utilizado como fonte de pesquisa, como instrumento literário de narrar histórias comoventes e como uma ferramenta para o registro de emoções.

Então, apresente aos estudantes a “Atividade de caça palavras” (em apêndice), na qual eles poderão responder as questões com as palavras que estão dispostas no quadro. Essa atividade pode ser escrita no caderno ou xerocopiada, ficando sob a responsabilidade do professor analisar qual estratégia é mais viável para a escola.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA - (ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA) 2 h/a

Depois de conhecer a obra literária, discutir sobre ela e sobre o gênero, chegou o momento de produzir um diário coletivo. Pergunte aos alunos se eles costumam escrever sobre momentos do dia a dia, como registram e se conhecem algum meio de registro além do diário físico. Em seguida, o professor deve lançar a proposta para turma e seguir algumas etapas, tais como:

Ao som de uma música agradável, distribuir folhas de papel ofício e desafiar os estudantes a escreverem um momento marcante de suas vidas (pode ser um evento em família, brincadeiras de infância, uma festividade, um relato da adolescência, uma viagem, uma música marcante, a convivência com uma pessoa especial, um relacionamento amoroso, a maternidade ou paternidade, alguma obra literária tocante, um evento profissional etc). Nessa produção, os alunos podem inserir algum objeto se desejarem. Exemplo: fotos, flores, desenhos, poemas etc.

Orientar os estudantes a reler suas produções e realizar o monitoramento da escrita. O professor pode fazer as intervenções necessárias nesse processo de revisão do texto, mas sempre respeitando e valorizando as experiências linguísticas e sociais dos estudantes, pois no gênero diário os registros das vivências são mais significativos e revelam mais do enunciador do que a fidelidade a norma culta da língua.

Depois, vamos construir um diário coletivo, onde iremos unir as histórias produzidas pelos estudantes e elaborar o diário da turma. Para isso, oriente os alunos a produzir coletivamente um texto de apresentação da turma para anexar no início do livro. Ao final, instrua a turma para organizar todos os textos em forma de um diário. (Professor, se possível,

faça cópias para que cada estudante fique com esse registro tão importante, que é a construção escrita da história dessa turma).

ATIVIDADE CULTURAL - 3 h/a

Professor, o teatro consiste na arte de envolver o ser humano em sua integralidade. Segundo Costa (2003), o uso dessa ferramenta didática pode promover muitos benefícios como ampliar a imaginação, explorar a oralidade, utilizar diferentes linguagens, despertar as relações socioemocionais, estimular a criatividade, trabalhar a timidez, exercitar a expressão corporal e ainda aprimorar o repertório de leituras.

Em vista disso, a formação do leitor literário pode ter como aliada às experiências teatrais, pois o teatro elucida a compreensão do texto literário. Ademais, o trabalho com a retextualização em sala de aula é orientado pela BNCC (2018), que incentiva a elaboração de texto teatral a partir da adaptação de outros textos literários para produzir um novo gênero e abordar as mesmas temáticas, pluralizando a maneira de enunciar um mesmo assunto.

Então, chegou o momento da culminância das atividades realizadas. Nessa etapa os estudantes vão apresentar a comunidade escolar o produto das leituras desenvolvidas ao longo das aulas. Para isso, lançamos a proposta de apresentação de uma peça teatral. Nessa perspectiva, primeiro promova uma discussão sobre o gênero teatro, com alguns questionamentos, como: O que é o teatro? Quem já foi ao teatro? Que linguagem/expressão pode ser contemplada na dramaturgia? Quais os elementos necessários para produção do teatro? (Roteiro, atores, cenário, público, direção, iluminação, sonoplastia, rubrica etc).

Após as considerações dos estudantes, lance a proposta de produção de uma peça teatral com a obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960), de Carolina Maria de Jesus, em que os discentes irão contar da sua maneira, a história lida durante as aulas. Oriente os estudantes a selecionar episódios marcantes para dramatizarem. É importante explorar as habilidades de cada estudante e deixá-los à vontade para participar, sempre democratizando e respeitando as individualidades de cada um. Assim, delegue as funções: organização dos materiais, do cenário, da sonoplastia, dos acessórios, do texto, dos atores, dos ensaios etc.

Em seguida, reúna a comunidade escolar para prestigiar os trabalhos da Turma de EJA. Conduza a turma para apresentar a obra e autora (através do teatro), as atividades de leitura desenvolvidas ao longo da sequência e o diário produzido pela turma com as memórias dos estudantes (nesse momento, organize a “Noite de autógrafos”, um ambiente onde os estudantes se sintam escritores no lançamento de sua obra, no caso o “diário” produzido).

AUTOAVALIAÇÃO

Esta etapa é válida para que o aluno analise os conhecimentos construídos ao longo das atividades e reflita sobre a sua interação no desenvolvimento da proposta. Portanto, é uma atividade individual, com perguntas objetivas que fomentem a reflexão do aluno sobre o seu envolvimento com o texto literário, a construção de sentidos por meio do texto, bem como suas experiências sociais. Por isso, esta sessão propõe uma avaliação de aprendizagem de cunho qualitativo e pode ser realizada em casa ou em sala no final da execução da proposta.

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Participei de forma efetiva dos eventos de leitura propostos pelas atividades?		
Consegui compreender as leituras e relacioná-las com outros textos?		
Compreendi a relação do diário com a representação feminina na literatura e com outras questões sociais?		
Interagi com o grupo e participei das discussões provocadas pelos textos?		
Consegui realizar a atividade de análise da estrutura do diário, atividade de pesquisa e atividade de escrita?		
Ampliei meu entendimento sobre as questões de gênero, a partir da obra literária lida?		
Participei de forma efetiva da Atividade Cultural?		
Considero essa experiência positiva para minha formação?		

PARA AMPLIAR AS IDEIAS

Segue abaixo algumas sugestões de links para enriquecer o conhecimento acerca da autora Carolina Maria de Jesus, suas obras e sobre os temas abordados neste capítulo:

- Dirce Thomaz apresenta Eu e Ela: visita a Carolina Maria de Jesus, <https://www.youtube.com/watch?v=XA6gCFvvgZ4>. Acesso em 02 de setembro de 2023.
- Site “Meu querido diário”: <https://www.meuqueridodiario.com.br/>. Acesso em 12 de setembro de 2023.
- Projeto Agatha: <https://www.projetoagathaedu.com.br/questoes-vestibular/literatura/obras/quarto-de-despejo.php>. Acesso em 15 de setembro de 2023.
- Quiz: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/educacao/vestiba/2021/noticia/2021/09/21/teste-seus-conhecimentos-sobre-a-obra-quarto-de-despejo-de-carolina-maria-de-jesus-quiz.ghtml>. Acesso em 24 de setembro de 2023.

PARA FIM DE CONVERSA...

Professor e/ou professora:

Como você pode perceber, esse caderno de atividade literária foi tecido pelo desejo de levar para as aulas de Língua Portuguesa uma proposta de leitura inclusiva, que abrace temáticas excluídas ou não muito exploradas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, como as representações das mulheres negras dentro da literatura e para além dela.

Durante o nosso Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tivemos a oportunidade de discutir os desafios de inserir a leitura literária com estratégias pedagógicas que promovam o letramento literário e, ao mesmo tempo, despertem no alunado o pensamento crítico acerca das questões que norteiam as obras estudadas. Também refletimos sobre as possibilidades de aliar teoria e prática no cotidiano escolar para promoção de aprendizagens significativas, diversas e inclusivas no contexto da EJA. Nessa perspectiva, chegamos ao denominador de urgência nas práticas leitoras sobre a temática do feminismo negro, tendo em vista a persistência do racismo estrutural e do patriarcalismo em um universo contemporâneo.

Dessa forma, a escolha pela produção literária feminina negra, deu-se em consonância com as vivências escolares da EJA, ao perceber que a leitura de tais obras pode dialogar com as experiências desses educandos, sendo um catalizador para despertar a identificação, a fruição, a criticidade e, conseqüentemente, as habilidades e competências leitoras.

Cabe também observar nesse trabalho, que buscamos contemplar alguns gêneros literários com obras de mulheres negras, nordestinas, mineiras, estrangeiras, que conseguiram subverter suas feridas em narrativas que denunciam, alertam, reivindicam e impulsionam a mudança de estereótipos racistas e machistas para despertar o senso de sororidade, justiça social e empoderamento feminino tão necessário hoje e sempre.

Portanto, esperamos que essas propostas de atividades sejam satisfatórias para toda a comunidade escolar e sirvam de inspiração para uma educação “libertadora” e transformadora. Ademais, que as experiências de leitura sejam prazerosas para o autoconhecimento, para entender o outro e o mundo através da palavra. Como afirma Zilberman (2010, p. 51), “Leitura é viagem, mostram os escritores: no sentido literal quando as obras se deslocam de um centro urbano para o interior [...]; e metafórico, quando os leitores rumam para terras distantes e universos longínquos”. Enfim, que as percepções de mulheres negras e suas relações com o mundo tenham proporcionado a você viagens nas histórias e também a florado sua sensibilidade para as questões raciais e de gênero, além de utilizar a leitura para construção intelectual e literária. Então, bom trabalho!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No seu pescoço*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. 1ª ed. São Paulo: Seguinte, 2020.
- ATAÍDE, João Martins de. *Romance de Romeu e Julieta*. Ed. José Bernardo da Silva. Tipografia São Francisco: Juazeiro do Norte, 1957.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, Gilda de Almeida. *O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, p.120. 2021.
- BATISTA, Abraão. *As histórias de seu Lunga o homem mais zangado do mundo*. Juazeiro do Norte: IM, 2013.
- BATISTA, Christiane; OLIVEIRA, Paulo. A escrita de si: história e memória em diários de motocicleta. In: *Revista Entrelaces*, Fortaleza, v. 2, n. 9, p. 122-133, 2017.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- CALDAS AULETE, Francisco Júlio de. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- CANDIDO. Antônio. A vida ao rés do chão. In: CANDIDO, Antônio. *Recortes*: São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. *Política, inflação e carestia*. Estão matando de fome os brasileiros. 1ª Edição. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CordelFCRB&pagfis=50842>. Acesso em 17 de janeiro de 2024.
- CHIA, R. From Modern to Postmodern Organizational Analysis. In: *Organization Studies*, v.16, n.4, oct. 1995. p.579-604
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Elisa Augusta Lopes. Teatro na aula de língua portuguesa: Um espetáculo em três atos. In: *Educamazônia - Educação, sociedade e meio ambiente*. Pará, n. 2, Jul. 2013. p. 125-145.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In: DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide. L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DUFOUR, D. R. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: CHIAPPINI, Lúgia. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000.
- FILHO, Manoel D'Almeida. *Zé Baiano, vida e morte*. São Paulo: Luzeiro, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do Conto*. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- HAURÉLIO. *Breve História da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2019.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Ilustrações de Rossignol Vinícius Felipe. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento*. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1. Campinas: Ciefel – Unicamp; MEC, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, A.R. *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MONTEIRO, Manoel. Uma lenda Caiapó. In: MONTEIRO, Manuel; BRITO, Afrânio. *Uma lenda Caiapó e outros poemas*. Campina Grande: [Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, Impresso Camp. Graf], 2007. p. 1-16.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A cor da escola: imagens da Primeira república*. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2008.
- OLIVEIRA, Thiago. *Histórias da Bíblia em Cordel*. 1ª ed. Minas Gerais: Alicerce, 2023.
- QUEIRÓS, Eça de. *Correspondência*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 2001.
- SABINO, Maria Manuela do Carmo de. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In: *Revista Iberoamericanade Educación*, v. 45, n. 5, 2008. p. 1-11.
- SANTOS, Manuel Camilo dos. Viagem a São Saruê (1978). IN: SILVA, Gonçalo Ferreira da. *Cem cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel*. Mossoró: Queima-Bucha, 2008.
- SCHENEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SILVA, Cidinha da. *A menina linda e outras crônicas*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2022.
- ZABALZA, M.A. *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto editora LDA, 1994.
- ZEICHNER, K.M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. In: *Interchange*. 12(4), 1981/1982.

APÊNDICE

BINGO LITERÁRIO

<ul style="list-style-type: none"> - Título do conto: “No seu pescoço” - Autora: Chimamanda Ngozi Adichie - Tipo de texto em prosa ou verso? Prosa - Gênero literário: Conto - Tipo de narrador: Narrador em segunda pessoa - onisciente. - Personagens: Akunna, família tutora: “tio, esposa e filhos”, Juan, um homem norte americano branco, professor, universitários, estudantes, entre outros. - O conto é um texto narrativo, dissertativo ou argumentativo? Texto narrativo. - Quem é a protagonista? Akunna - Características da protagonista? Uma jovem garota negra nigeriana que se torna uma mulher forte, ética e consciente de sua identidade. - Quais as características do jovem que se relaciona com a protagonista? Um homem branco de cabelos e olhos claros que tem uma vida financeira favorável, com acesso à educação, viagens e conforto proporcionado pela família. - País de origem da protagonista: Nigéria - País de destino da protagonista: Estados Unidos - Qual o tempo verbal utilizado pela autora? Passado - Qual o enredo dessa narrativa? A história de uma jovem garota negra nigeriana que deixa a sua terra natal para morar nos Estados Unidos. - Conflito na narrativa: O preconceito pelas diferenças culturais, raciais, sociais etc vivenciado por uma jovem imigrante negra na América do Norte. - Espaços onde a narrativa se desenvolve: Lagos-Nigéria; Maine e Connecticut-Estado Unidos, na universidade, numa lanchonete, no restaurante etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como podemos classificar o momento da narrativa em que a moça recebeu uma carta de sua mãe informando a morte de seu pai e decide ir ao encontro de sua família? Clímax. - Como podemos classificar o momento da narrativa em que Akunna foi interpelada pelo namorado se ela voltaria, entretanto, a moça simplesmente se despediu do jovem e virou as costas? Desfecho. - Em que tempo acontece a narrativa: Tempo indeterminado. - Quais os valores externados pela protagonista? Ética, responsabilidade, liberdade, coragem, integridade, justiça, altruísmo etc. - Quais temas o conto aborda? Migração, preconceito racial, identidade, diversidade, feminismo, entre outros. - O que pode significar a expressão “algo no seu pescoço”? Pode significar a dor de uma mulher negra que não se encontrou em terras estrangeiras, que não possui uma rede de apoio, que teve suas expectativas destruídas por um sistema xenofóbico e sexista, que tem saudade de sua família e que não tem alguém que possa confiar e externar suas angústias, seus medos, seus anseios e seus projetos. - Uma Palavra típica da cultura <i>igbo</i> que se refere a farinha produzida pela raiz da mandioca? Garri - Quais as características da escrita literária pós-moderna, podemos perceber no conto? Fluxo de consciência, experimentação com a linguagem, uso de palavras estrangeiras, preocupação com o outro racial, escritores de países tidos como inferiores, entre outras. - A que se refere a palavra <i>igbo</i>? São povos aborígenes da Nigéria, um dos maiores grupos étnicos da África. - Período literário da obra: Pós-Modernismo
---	---

CARTELAS DO BINGO LITERÁRIO

BINGO LITERÁRIO		
“No seu pescoço”	Prosa	Narrador em segunda pessoa - onisciente.
Chimamanda Ngozi Adichie	conto	Akunna, família tutora: “tio, esposa e filhos”, Juan, um homem branco norte americano, professor, universitários, estudantes, entre outros.

BINGO LITERÁRIO		
Akunna, família tutora: “tio, esposa e filhos”, Juan, um homem branco norte americano, professor, universitários, estudantes, entre outros.	Akunna	Narrador em segunda pessoa - onisciente.
Uma jovem garota negra nigeriana que se torna uma mulher forte, ética e consciente de sua identidade.	Conto	Texto narrativo

BINGO LITERÁRIO		
Texto narrativo	Akunna	Estado Unidos
Uma jovem garota negra nigeriana que se torna uma mulher forte, ética e consciente de sua identidade.	Nigéria	pós modernismo

BINGO LITERÁRIO		
O preconceito pelas diferenças culturais, raciais, sociais etc vivenciado por uma jovem imigrante negra na América do Norte.	Passado	Estado Unidos
“No seu pescoço”	Nigéria	Pós-Modernismo

BINGO LITERÁRIO		
O preconceito pelas diferenças culturais, raciais, sociais etc vivenciado por uma jovem imigrante negra na América do Norte.	Passado	“No seu pescoço”
Lagos - Nigéria; Maine e Connecticut - Estados Unidos, na universidade, lanchonete, restaurantes etc.	Conto	Pós-Modernismo

BINGO LITERÁRIO		
São povos aborígenes da Nigéria, um dos maiores grupos étnicos da África.	Desfecho	Clímax
Lagos - Nigéria; Maine e Connecticut - Estados Unidos, na universidade, lanchonete, restaurantes etc.	Conto	Pós-Modernismo

BINGO LITERÁRIO		
São povos aborígenes da Nigéria, um dos maiores grupos étnicos da África.	Desfecho	Clímax
Akunna, família tutora: “tio, esposa e filhos”, Juan, um homem branco norte americano, professor, universitários, estudantes, entre outros.	Nigéria	Tempo indeterminado

BINGO LITERÁRIO		
Ética, responsabilidade, liberdade, coragem, integridade, justiça, altruísmo etc.	Narrador em segunda pessoa - onisciente.	Texto narrativo
Akunna, família tutora: “tio, esposa e filhos”, Juan, um homem branco norte americano, professor, universitários, estudantes, entre outros.	Tempo indeterminado.	Nigéria

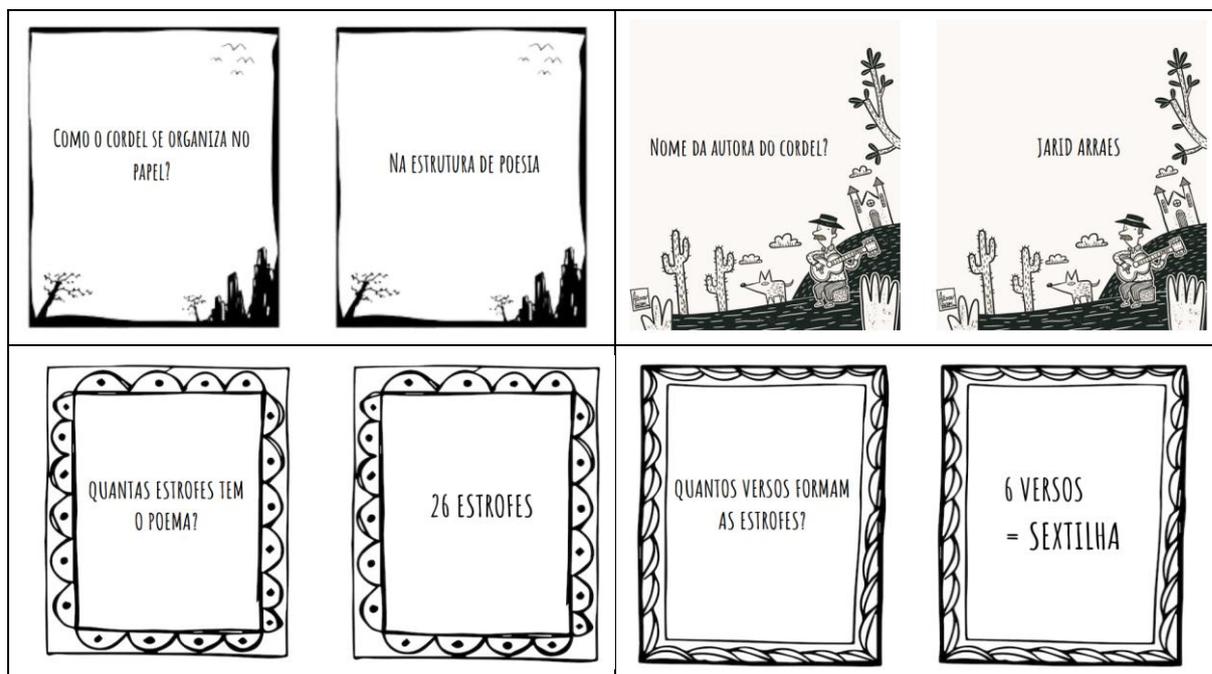
BINGO LITERÁRIO		
Ética, responsabilidade, liberdade, coragem, integridade, justiça, altruísmo etc.	Narrador em segunda pessoa - onisciente.	Texto narrativo
Migração, preconceito racial, identidade, diversidade, feminismo, entre outros.	Estado Unidos	Akunna

BINGO LITERÁRIO		
------------------------	--	--

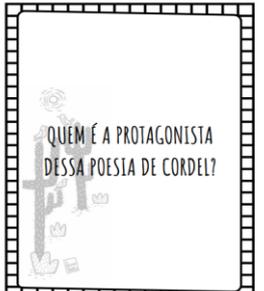
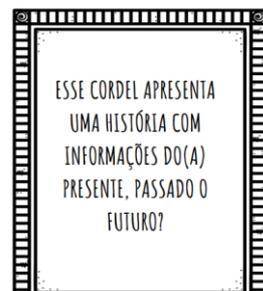
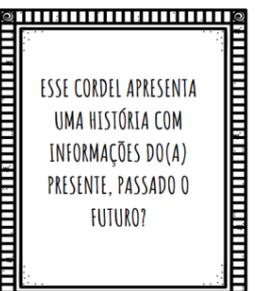
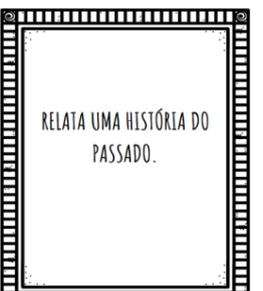
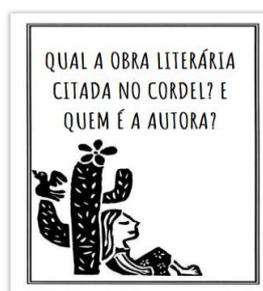
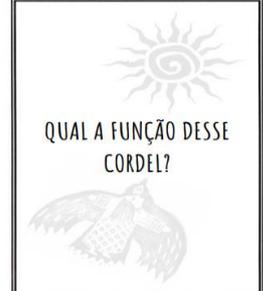
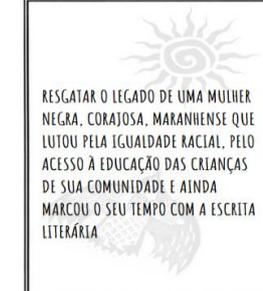
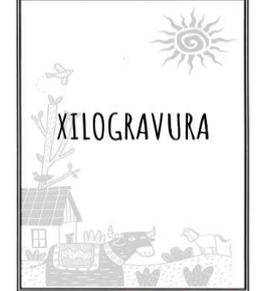
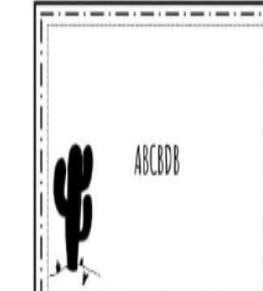
Pode significar a dor de uma mulher negra que não se encontrou em terras estrangeiras, que não possui uma rede de apoio, que teve suas expectativas destruídas por um sistema xenofóbico e sexista, que tem saudade de sua família e que não tem alguém que possa confiar e externar suas angústias, seus medos, seus anseios e seus projetos.	Um homem branco de cabelos e olhos claros que tem uma vida financeira favorável, com acesso à educação, viagens e conforto proporcionado pela família.	Migração, preconceito racial, identidade, diversidade, feminismo, entre outros.
Garri	Estado Unidos	Akunna

BINGO LITERÁRIO		
Pode significar a dor de uma mulher negra que não se encontrou em terras estrangeiras, que não possui uma rede de apoio, que teve suas expectativas destruídas por um sistema xenofóbico e sexista, que tem saudade de sua família e que não tem alguém que possa confiar e externar suas angústias, seus medos, seus anseios e seus projetos.	Um homem branco de cabelos e olhos claros que tem uma vida financeira favorável, com acesso à educação, viagens e conforto proporcionado pela família.	Fluxo de consciência, experimentação com a linguagem, uso de palavras estrangeiras, preocupação com o outro racial, escritores de países tidos como inferiores, entre outras.
São povos aborígenes da Nigéria, um dos maiores grupos étnicos da África.	Desfecho	Garri

JOGO DOS PARES⁴¹



⁴¹ O “Jogo dos pares” foi produzido no site https://www.canva.com/pt_br/ para este fim. Em 15 de setembro de 2023.

 <p>CITE SONS QUE SE REPETEM NOS VERSOS</p>	 <p>CHAMADA MARANHÃO MISCIGENADA ESCRAVIDÃO NOMEADA NAÇÃO</p>	 <p>QUEM É A PROTAGONISTA DESSA POESIA DE CORDEL?</p>	 <p>MARIA FIRMINA DOS REIS.</p>
 <p>ESSE CORDEL APRESENTA UMA HISTÓRIA COM INFORMAÇÕES DO(A) PRESENTE, PASSADO O FUTURO?</p>	 <p>RELATA UMA HISTÓRIA DO PASSADO.</p>	 <p>ESSE CORDEL APRESENTA UMA HISTÓRIA COM INFORMAÇÕES DO(A) PRESENTE, PASSADO O FUTURO?</p>	 <p>RELATA UMA HISTÓRIA DO PASSADO.</p>
 <p>QUAL A OBRA LITERÁRIA CITADA NO CORDEL? E QUEM É A AUTORA?</p>	 <p>ÚRSULA DE MARIA FIRMINA DOS REIS</p>	 <p>PALAVRAS DESCONHECIDAS</p>	 <p>TRINCHEIRA = PROTEÇÃO / CENTELHO = EMITIR LUZ /</p>
 <p>QUAL A FUNÇÃO DESSE CORDEL?</p>	 <p>RESGATAR O LEGADO DE UMA MULHER NEGRA, CORAJOSA, MARANHENSE QUE LUTOU PELA IGUALDADE RACIAL, PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE SUA COMUNIDADE E AINDA MARCOU O SEU TEMPO COM A ESCRITA LITERÁRIA</p>	 <p>TÉCNICA DE GRAVURA QUE UTILIZA MADEIRA PARA REPRODUZIR A IMAGEM GRAVADA SOBRE O PAPEL. ESSA TÉCNICA FOI DESENVOLVIDA PELA LITERATURA DE CORDEL PARA DAR MAIS VIDA AOS FOLHETOS.</p>	 <p>XILOGRAVURA</p>
 <p>QUANTO AO RITMO, QUAL A CLASSIFICAÇÃO DAS RIMAS?</p>	 <p>ABCDBB</p>	 <p>CARTA BRANCA, ELABORE SUA PERGUNTA E RESPOSTA!</p>	 <p>CARTA BRANCA, ELABORE SUA PERGUNTA E RESPOSTA!</p>

SOLUÇÃO DO JOGO DOS PARES

PERGUNTAS	RESPOSTAS
COMO O CORDEL SE ORGANIZA NO PAPEL?	NA ESTRUTURA DE POESIA
NOME DA AUTORA DO CORDEL:	JARID ARRAES
QUANTAS ESTROFES TEM O POEMA?	26 ESTROFES
QUANTOS VERSOS FORMAM UMA ESTROFE?	6 VERSOS= SEXTILHA
CITE SONS QUE SE REPETEM NOS VERSOS?	CHAMADA/MISCIGENADA/NOMEADA MARANHÃO/ESCRAVIDÃO/NAÇÃO
ESSE CORDEL APRESENTA UMA HISTÓRIA COM INFORMAÇÕES DO PRESENTE, PASSADO OU FUTURO?	RELATA UMA HISTÓRIA DO PASSADO.
- QUEM É A PROTAGONISTA DESSA POESIA DE CORDEL?	MARIA FIRMINA DOS REIS
QUAL A CLASSIFICAÇÃO DE SÍLABAS POÉTICAS CONTIDAS NOS VERSOS DESSE CORDEL?	MA/RIA/ FIR/MI/NA/ DOS/ RE/IS DE/ MU/LA/TA/ FOI/ CHA/MA/DA MAS/ RE/NE/GO/ ES/SE/ TER/MO PRA/ GEN/TE/ MIS/CI/GE/NA/DA RE/CO/NHE/ÇO-A/ CO/MO/ NE/GRA SEM/DO A/SSIM/ BEM/ NO/ME/A/DA 7 SÍLABAS POÉTICAS-HEPTASSÍLABOS
QUAL A OBRA LITERÁRIA CITADA NO CORDEL?	“ÚRSULA” DE MARIA FIRMINA DOS REIS
QUAL A FUNÇÃO DESSE CORDEL?	RESGATAR O LEGADO DE UMA MULHER NEGRA, CORAJOSA, MARANHENSE QUE LUTOU PELA IGUALDADE RACIAL, PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE SUA COMUNIDADE E AINDA MARCOU O SEU TEMPO COM A ESCRITA LITERÁRIA.
PALAVRAS DESCONHECIDAS.	TRINCHEIRA=PROTEÇÃO CENTELHO=EMITIR LUZ
XILOGRAVURA	TÉCNICA DE GRAVURA QUE UTILIZA MADEIRA PARA REPRODUZIR A IMAGEM GRAVADA SOBRE O PAPEL. ESSA TÉCNICA FOI DESENVOLVIDA PELA LITERATURA DE CORDEL PARA DAR MAIS VIDA AOS FOLHETOS.
QUANTO AO RITMO, QUAL A CLASSIFICAÇÃO DAS RIMAS	ABCDBB
CARTA BRANCA (ELABORE UMA PERGUNTA E A RESPOSTA SOBRE O POEMA)	

QUESTIONÁRIO DO CAÇA-PALAVRAS

Responda as questões abaixo com as palavras do caça palavras. Essas palavras estão organizadas tanto na horizontal quanto vertical e diagonal.

<p>- Esse diário relata uma história verdadeira ou fictícia? História verdadeira</p> <p>- Quem conta a história? É o narrador personagem ou observador? Narrador personagem</p> <p>- Qual a linguagem utilizada pela autora? Linguagem informal</p> <p>- A narrativa apresenta relatos íntimos ou públicos? Relatos íntimos</p>	<p>- Quem são os personagens citados no diário? Vera Eunice, João, José Carlos, Zefa, Silvia, Cecília, Analia, Manoel, Aparecida.</p> <p>- Como podemos descrever Carolina Maria de Jesus? Mulher negra, corajosa, forte, migrante mineira, provedora do lar, amante da leitura, zelosa com sua família, protagonista de sua história</p> <p>- Como percebemos a organização do tempo no diário? Através das datas</p>
---	--

<p>- Qual o nome da personagem principal? Carolina Maria de Jesus</p> <p>- Qual a profissão da protagonista? Catadora de materiais recicláveis</p> <p>- Qual o espaço em que acontece a história? Favela Canindé</p> <p>- Qual o tempo em que essa narrativa é contada? 1955</p>	<p>- A escritora escreve de forma ...subjéitiva, espontânea, confidante.</p> <p>- Quais os temas que a escritora aborda na sua obra? Fome, desigualdade social, migração, preconceito, violência.</p>
--	---

CAÇA-PALAVRAS

B N A R R A D O R P E R S O N A G E M M I C
 I J O S É C A R L O S I A U N I M L I G A F
 R M ã E Z E L O S A R L B S B I T G T T L R
 P I H R L G N T O M P E M U N J R S A O F E
 E N Y S E G N E T T R E N E J A E D O S A L
 H F E V I C M I G R O D I A Ç O O T T E V A
 S O S E T C A L D R T R O ã E R ã N I T E T
 I R P R O V E D O R A D O L A R F O M V L O
 L M O A R U O E I Y G F K B O D A T A S A S
 V A N E A A P R E C O N C E I T O H L B C Í
 I L T U N E E R A M N E U F A S U O V E A N
 A R ã N E N A O E O I B O 1 H O C D R O N T
 D D N I O G E C L I S R S 9 D O I S L F I I
 E C E C T Y M B N H T O H 5 O Z E F A Y N M
 L E A E R D V N L E A O O 5 C H E H S I D O
 T C O R A J O S A V I O L Ê N C I A S P É S

GABARITO DO CAÇA-PALAVRAS

N A R R A D O R P E R S O N A G E M M C
 J O S É C A R L O S U M I A
 M ã E Z E L O S A B I G T R
 I L N P N J R A F E
 N E E R E J A E D A L
 F E V I G O I Ç O O T V A
 S O S E T R T R ã R ã I E T
 I R P R O V E D O R A D O L A R O V L O
 L M O A R G F D A T A S A S
 V A N E A P R E C O N C E I T O C Í
 I L T U M N F A N
 A ã N E I O N T
 N I S R I I
 E C T Z E F A N M
 A E E A D O
 C O R A J O S A V I O L Ê N C I A É S

- | | | | | |
|---------------|------------|-----------------|----------------|------------|
| 1955 | FOME | MIGRAÇÃO | PRECONCEITO | SUBJETIVA |
| CATADORA | FORTE | MINEIRA | PROTAGONISTA | VERAEUNICE |
| CORAJOSA | INFORMAL | MÃEZELOSA | PROVEDORADOLA | VIOLÊNCIA |
| DATAS | JOSÉCARLOS | NARRADORPERSONO | R | ZEFA |
| ESPONTÂNEA | JOÃO | NAGEM | RELATOSÍNTIMOS | |
| FAVELACANINDÉ | LEITORA | NEGRA | SILVIA | |

Caça-palavras produzido pelo site <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>, em 08 de setembro de 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é um pungente instrumento de registro da identidade de povos e contribui para a expressão artística e cultural da humanidade. Ao mesmo tempo, o uso artístico da palavra estimula a apreciação leitora e promove espaços de encontro entre gerações com resgates históricos que se perpetuam através da escrita. Assim, constatamos que o texto literário é uma ferramenta valiosa para o ensino-aprendizagem, uma vez que o ato de ler fomenta a prática e a produção de conhecimentos que transformam o ser humano, expressa a criticidade, contribui para a comunicação, fortalece a cultura e as relações pessoais e sociais, tornando-se, portanto, necessária para a aquisição das competências leitoras.

Partindo dessa constatação, à escola tem sido delegada a função de desenvolver as habilidades leitoras dos educandos, mas enfrenta inúmeras barreiras para efetuar com êxito essas práticas de leitura. Um desses desafios é desmistificar dentro do ambiente escolar a leitura apenas como uma prática escolarizada e dissociada do contexto sociocomunicativo.

Assim, buscamos nessa pesquisa discutir sobre o universo literário a partir de teóricos da área e ainda tratar de questões sociais, políticas, culturais e educacionais com o desejo de inserir, nas aulas de Língua Portuguesa, estratégias interativas para apresentar o texto literário e promover espaços de leituras, produção artística e pensamento crítico dentro da escola. Além disso, esse trabalho foi desenvolvido em torno de temáticas urgentes amparadas pela BNCC (2018), documento oficial que orienta sobre a relevância da escola construir caminhos que aliem práticas pedagógicas às vivências e necessidades dos educandos.

Dessa forma, abordamos a dinâmica do Feminismo Negro na Literatura, as contribuições de escritoras negras para a literatura, os espaços sociais ocupados pelas mulheres negras na sociedade, os desafios que elas ainda enfrentam na contemporaneidade e as lutas travadas diariamente para subversão do patriarcado, do racismo etc. Tudo isso, por entendermos que é no “chão da escola”, que aprendemos a ver o outro como par, que entendemos que a igualdade de gênero não é uma questão individual, mas de toda sociedade e que a mudança não acontece sem o sentimento de pertença que deve existir para romper com currículos excludentes que não representem e não respeitem a diversidade estudantil.

Ademais, o caderno de atividades aqui sugerido, evidenciou também a interdisciplinaridade, visando desenvolver a interculturalidade e estabelecer o diálogo entre os saberes já adquiridos pelos discentes e a produção de conhecimentos a partir de leituras e de discussões coletivas que fortalecem a identidade e as relações sociais em comunidade.

Diante disso, recorreremos à literatura para debatermos sobre as questões de gênero e de raça na escola, inspirando os estudantes a refletirem e promoverem mudanças de estereótipos herdados do Brasil Colônia. Nesse sentido, propomos um trabalho com narrativas de autoras que ressignificaram sua condição de mulher negra, registraram suas vivências, contestaram filosofias dominantes, construíram suas histórias, inspiraram e contribuíram para mudanças através de suas produções literárias.

Buscamos, também, alertar sobre a educação ofertada aos alunos da EJA, as insuficientes condições e ferramentas pedagógicas destinadas à aprendizagem, a exemplo do livro didático. Além disso, ressaltamos a urgência de tratar, com seriedade, o direito à educação outrora negligenciado aos jovens e adultos do nosso país.

Cabe observar que esta pesquisa intenciona auxiliar o professor de Língua Portuguesa para uma abordagem significativa da leitura no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA. Dispomos de uma proposta dinâmica, organizada em etapas que norteiam o projeto, iniciando com a apresentação das atividades, seguida de quatro capítulos detalhados com discussões teóricas sobre os gêneros literários, obras e autoras contempladas, para munir o professor de informações que poderão ser compartilhadas com os discentes. Nesses capítulos, lançamos também um conjunto de atividades que precedem a temática da narrativa, atividades de leitura e atividades de pós-leitura que possibilitam os estudantes construírem seus conhecimentos sobre o texto e compartilharem com a turma e a comunidade escolar.

Portanto, a presente pesquisa pretende facilitar o trabalho do professor de Língua Portuguesa com propostas que podem estimular a leitura na sala de aula e assim formar leitores literários que reconhecem a construção estética/formal do texto literário e ainda debatem sobre temáticas importantes. Além disso, o estudo em pauta, representa muitas mulheres afro-brasileiras que conseguiram sair das cozinhas de suas patroas, estudaram, alcançaram o mercado de trabalho, tornaram-se mulheres bem-sucedidas e contribuíram para que outras mulheres tivessem oportunidades de romper com ciclos de exclusão. Ademais, esse trabalho também protesta em nome das mulheres e de estudantes vítimas de injustiças sociais. Sobretudo o estudo exposto se constitui em um símbolo de resistência para que a bandeira da exclusão social seja abolida em nome da diversidade racial e daquelas que tiveram ou tem seus direitos negados. Dessa forma, esperamos que essas atividades possam despertar a leitura e a valorização de escritoras negras e assim influenciar outras mulheres a se tornarem pesquisadoras e escritoras dentro e/ou fora da literatura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No seu pescoço*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ÁLVAREZ, Sonia. La (trans)formación del (los) feminismo(s) y la política de género en la democratización del Brasil. In: LEON, Magdalena (Org.). *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.
- ÁLVAREZ, Sonia. *Engendering democracy in Brasil: women's movements in transition politics*. Pinceton: Princeton University Press. 1990.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. Ilustrações Gabriela Pires. 1ª ed. São Paulo: Seguinte, 2020.
- ATAÍDE, João Martins de. *Romance de Romeu e Julieta*. Ed. José Bernardo da Silva. Tipografia São Francisco: Juazeiro do Norte, 1957.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro– 1 ed., 2. reimp. – BH: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.*
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, Gilda de Almeida. *O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, p.120. 2021.
- BATISTA, Abraão. *As histórias de seu Lunga o homem mais zangado do mundo*. Juazeiro do Norte: IM, 2013.
- BATISTA, Christiane; OLIVEIRA, Paulo. A escrita de si: história e memória em diários de motocicleta. In: *Revista Entrelaces*, Fortaleza, v. 2, n. 9, p. 122-133, 2017.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).
- BRANDÃO, Ruth Silviano. *Mulher ao pé da letra: a personagem feminina na literatura*. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA*. Brasília: CNE/CEB nº 23/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

- BUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CALDAS AULETE, Francisco Júlio de. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (org.). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: CANDIDO, Antônio. *Recortes*: São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. *Política, inflação e carestia*. Estão matando de fome os brasileiros. 1ª Edição.
- CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta textual a partir de gêneros e projeto*. São Paulo: Atual, 2000.
- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. 2 ed. São Paulo: Atual Editora, 2013.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. 2a edição. Brasília: Editora UNB, 1999.
- CHIA, R. From Modern to Postmodern Organizational Analysis. In: *Organization Studies*, v.16, n.4, oct. 1995. p.579-604
- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Traduzido por Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. In: *Pedagogies: An International Journal*. v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974. P. 147-163.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. In: *Revista Gênero*, v. 5, n. 2, 2005.
- COSTA, Elisa Augusta Lopes. Teatro na aula de língua portuguesa: Um espetáculo em três atos. In: *Educamazônia - Educação, sociedade e meio ambiente*. Pará, n. 2, Jul. 2013.
- COUTO, Mia. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In: DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide. L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). In: *Revista Estudos Feministas*, v. 20, p. 133-151, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001. p. 321-337

DIAMOND, M. P. *et al.* National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Reproductive Medicine Network. Assessment of multiple intrauterine gestations from ovarian stimulation (AMIGOS) trial: baseline characteristics. In: *Fertil Steril*, v. 103, n. 4, p. 962-973, 2015.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. In: *Estudos avançados*, v. 17, 2003. p. 151-172

DUFOUR, D. R. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: CHIAPPINI, Lúgia. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. 1a. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, Instituto Pró-Livro, 2021.

FERRARI, Shirley Costa; AMARAL, Suely. O aluno de EJA: jovem ou adolescente. In: *Revista da Alfabetização Solidária*. São Paulo: Unimarco, v. 5, n. 5, p. 7-14, 2005.

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. *Caminhar e transformar – Língua Portuguesa: língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. – São Paulo: FTD, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. *Psicogênese da língua escrita*. Porte Alegre: Artes Médicas, 1986.

FILHO, Manoel D’Almeida. *Zé Baiano, vida e morte*. São Paulo: Luzeiro, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIEDRICH M., BENITE, A. M. C., BENITE, C. R. M., & PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: *Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010. p. 389-410.

FRITZEN, Celdon & Müller, Fernanda (orgs). *Ensino de literatura na escola: reflexões e práticas de letramento literário*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

- GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. 1 ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do Conto*. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- HAURÉLIO. *Breve História da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2019.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. 2021/ IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Ilustrações de Rossignol Vinícius Felipe. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento*. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1. Campinas: Cífiel – Unicamp; MEC, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katálysis*, v. 10, 2007. p. 37-45
- MACHADO, A.R. *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MONTEIRO, Manoel. Uma lenda Caiapó. In: MONTEIRO, Manuel; BRITO, Afrânio. *Uma lenda Caiapó e outros poemas*. Campina Grande: [Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, Impresso Camp. Graf], 2007. p. 1-16.
- MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA; Cristina da Silva. Avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/2003: Um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA. In: *Trilhas Pedagógicas*, v. 5, n. 5, Ago. 2015, p. 150-167.

- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. "A querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. In: *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, v. 3, n. 5, 2009. p. 91-114
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A cor da escola: imagens da Primeira República*. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2008.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT - NICHD. *Report of the National Reading Panel: - an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.
- OLIVEIRA, Lucinéia Terezinha. *A Visão do Livro Didático no Discurso dos Professores*. Monografia de Pós-Graduação. FAED -Faculdade de Educação/UEDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 1998.
- OLIVEIRA, Thiago. *Histórias da Bíblia em Cordel*. 1ª ed. Minas Gerais: Alicerce, 2023.
- PAULINO, G. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. 1 CD-ROM.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.
- QUEIRÓS, Eça de. *Correspondência*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 2001.
- ROJO, R. Cenários futuros para as escolas. In: *Cadernos Educação no Século XXI - Multiletramentos* (v. 3), São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.
- ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, Roxane Helena R. e MOURA, Roxane (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, ROXANE. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.
- SABINO, Maria Manuela do Carmo de. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In: *Revista Iberoamericanade Educación*, v. 45, n. 5, 2008. p. 1-11
- SANTOS, Manuel Camilo dos. Viagem a São Saruê (1978). In: SILVA, Gonçalo Ferreira da. *Cem cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel*. Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

- SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. *As identidades dos sujeitos leitores da EJA: análise da coleção Viver Aprender*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós- graduação em Educação, 2014.
- SCHENEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SILVA, Cidinha da. *A menina linda e outras crônicas*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2022.
- SOARES, M. B. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: *Presença pedagógica*, v. 9, n. 52, 2003.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. Ed, 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021. p. 15-21
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. Vol 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.
- STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) *Histoire de l'éducation*. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p.49-59, jun.2010.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995/2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- VIEIRA, M.C. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- ZABALZA, M.A. *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto editora LDA, 1994.
- ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. In: *Caderno Pedagógico*, n.2. APP – Sindicato, 1999.
- ZAPPONE, M. H. Y. Formas ficcionais contemporâneas e educação literária. In: *Anais do 11º Congresso Internacional ABRALIC* São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2008.
- ZEICHNER, K.M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. In: *Interchange*. 12(4), 1981/1982.
- ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.