

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – PORTUGUÊS

Edinei José Tavares

A literatura como ferramenta de mudança social: uma proposta metodológica na
EJA de Palhoça

Florianópolis

2022

Edinei José Tavares

**A literatura como ferramenta de mudança social: uma proposta metodológica na
EJA de Palhoça**

Trabalho Conclusão do Curso de
Graduação em Letras – Português do
Centro de Comunicação e Expressão da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito para a obtenção do título
de Bacharel em Letras – Português.
Orientadora: Profa. Dra. Susana Célia
Leandro Scramim.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Tavares, Edinei José

A literatura como ferramenta de mudança social : uma proposta metodológica na EJA de Palhoça / Edinei José Tavares ; orientador, Susana Célia Leandro Scramim, 2022.
92 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Português, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras Português. 2. EJA. 3. Literatura. 4. Formação de leitores. I. Scramim, Susana Célia Leandro. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras Português. III. Título.

Edinei José Tavares

A literatura como ferramenta de mudança social: uma proposta metodológica na EJA de Palhoça

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharel” e aprovado em sua forma final pelo Curso Letras – Língua Portuguesa e Literaturas

Florianópolis, 15 de julho de 2022.

Profa. Dra. Carla Regina Martins Valle

Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Susana Célia Leandro Scramim

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Anderson Jair Goulart

Avaliador

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Marina dos Santos Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina

Avaliador

Prof. Dr. Jorge Hoffmann Wolff

Universidade Federal de Santa Catarina

Avaliador

Para minha filha, Maitê.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me dado forças durante todo o curso e este trabalho de conclusão.

Aos meus pais, Zeli Tavares e José Tavares, por tudo que representam. Palavras não são suficientes para expressar minha gratidão e amor por terem me educado para que eu me tornasse quem sou e por estarem ao meu lado incondicionalmente.

À minha esposa, Carolina Nielson, por todo o apoio durante a graduação e por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão, Ademir Tavares, e à minha cunhada, Aline Tereze Marchi Tavares, por todo o apoio.

À UFSC, por ter me acolhido novamente após tantos anos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Susana Célia Leandro Scramim, pelo conhecimento e a inspiração durante o curso, o apoio e os ensinamentos. Aos meus professores, por todo o conhecimento ensinado, em especial às professoras Tânia Regina de Oliveira Ramos e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati.

À minha amiga Arine Pfeifer Coelho, por toda a amizade e o conhecimento sem os quais este trabalho de conclusão de curso não seria possível.

À minha amiga Graci Rocha, por acreditar no talento para a escrita e para a literatura que me deu forças para concluir essa etapa.

Às minhas amigas Cristiane Grando, Denise Dela Bruna, Indira Chaves de Souza, Juliana Terezinha Martins e Renata Hartmann Duhá, por todo o apoio, a paciência e o companheirismo durante os anos de graduação.

Ao professor Jonas, à diretora Edinalda e a todos os alunos do sétimo ano da EJA do CAIC de Palhoça, por terem me recebido e participado deste trabalho.

Aos meus amigos de graduação, em especial Karem, Vinicius e Fernanda, sem os quais tudo seria muito mais difícil.

A todos os meus amigos e todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado e participaram da realização do curso e deste trabalho.

O amor pela leitura é algo que se aprende, mas não se ensina. Da mesma forma que ninguém nos pode obrigar a enamorar-nos, ninguém nos pode obrigar a amar um livro. São coisas que ocorrem por razões misteriosas, mas estou convencido que há um livro que espera por cada um de nós. Em algum lugar da biblioteca há uma página que foi escrita somente para nós.

Alberto Manguel

RESUMO

Este trabalho apresenta a elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta metodológica, desenvolvida junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o incentivo à leitura de textos literários, compreendida como ferramenta de mudança social. O objetivo central foi estimular a leitura de textos ficcionais de modo a promover, entre esses estudantes, leituras críticas e práticas de escrita relacionadas à compreensão do mundo contemporâneo e de suas próprias vivências. A proposta fundamenta-se nos conceitos de sujeito constituído (GERALDI, 2010) e formação (WILLIAMS, 1958), e no estudo de Petit (2008) acerca da importância da leitura na formação para a cidadania de jovens de áreas marginalizadas. Além disso, foi realizada uma contextualização histórica da EJA, seguida da abordagem de sua organização em âmbito estadual, municipal e na instituição em que foi aplicado o estudo, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Professor Febrônio Tancredo de Oliveira (CAIC), na cidade de Palhoça (SC), com estudantes de uma turma de EJA do 7º ano do Ensino Fundamental. A metodologia envolveu questionários, leitura de textos em sala de aula e atividades escritas. Primeiramente foi realizado um questionário que permitiu conhecer os hábitos de leitura e algumas características socioculturais dos alunos. A seguir foram lidos com a turma textos de cinco gêneros literários: *slam*, diário, conto, carta e crônica. Depois da leitura e da discussão de cada texto, foram apresentadas atividades escritas. Por fim, realizou-se um questionário sobre a reação dos alunos à proposta apresentada. Todo o processo de aplicação da metodologia em sala de aula foi registrado em diário de campo. Após a coleta de dados, foram analisadas as atividades escritas produzidas pelos estudantes, em conjunto com as anotações de campo, e tabuladas as respostas aos questionários. O estudo teve como principais conclusões que textos que retratam a realidade aproximaram os alunos das leituras, que os alunos foram estimulados a ler fora do ambiente escolar, que o caráter infuncional das leituras e das aulas foi importante para os alunos durante o projeto e que sem acesso universal aos livros por meio de biblioteca não é possível uma democratização da leitura.

Palavras-chave: EJA. Ensino de literatura. Formação de leitores.

ABSTRACT

This work presents the elaboration, application and evaluation of a methodological proposal, developed with students of Youth and Adult Education (EJA), to encourage the reading of literary texts, understood as a tool for social change. The main objective was to stimulate the reading of fictional texts in order to promote, among these students, critical readings and writing practices related to the understanding of the contemporary world and their own experiences. The proposal is based on the concepts of constituted subject (GERALDI, 2010) and formation (WILLIAMS, 1958), and on the study by Petit (2008) about the importance of reading in the formation for citizenship of young people from marginalized areas. In addition, a historical contextualization of the EJA was carried out, followed by the approach of its organization at the state, municipal level and in the institution where the study was applied, the Center for Integral Attention to Children and Adolescents – Professor Febrônio Tancredo de Oliveira (CAIC.), in the city of Palhoça (SC), with students from an EJA class in the 7th year of Elementary School. The methodology involved questionnaires, reading of texts in the classroom and written activities. First, a questionnaire was carried out that allowed to know the reading habits and some sociocultural characteristics of the students. Next, texts from five literary genres were read with the class: slam, diary, short story, letter and chronicle. After reading and discussing each text, written activities were presented. Finally, a questionnaire was carried out on the students' reaction to the proposal presented. The entire process of applying the methodology in the classroom was recorded in a field diary. After data collection, the written activities produced by the students were analyzed, together with field notes, and the answers to the questionnaires were tabulated. The main conclusions of the study were that texts that portray reality brought students closer to readings, that students were encouraged to read outside the school environment, that the nonfunctional character of readings and classes was important for students during the project and that without universal access to books through the library is not possible to democratize reading.

Keywords: EJA. Literature teaching. Reader training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Dados gerais da EJA/SC.....	35
Tabela 2 – EJA/SC em Unidades Prisionais.....	35
Tabela 3 – EJA/SC em Unidades Socioeducativas.....	35
Tabela 4 – EJA/SC em áreas rurais.....	36
Tabela 5 – EJA/SC em áreas indígenas.....	36
Tabela 6 – EJA/SC em áreas quilombolas.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –Questionário inicial – Questão 1.....	44
Gráfico 2 –Questionário inicial – Complemento à Questão 3.....	45
Gráfico 3 –Questionário inicial – Questão 5.....	46
Gráfico 4 –Questionário inicial – Questão 6.....	46
Gráfico 5 –Questionário inicial – Questão 8.....	47
Gráfico 6 – Questionário inicial – Questão 12.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	16
2.1.2 Empregabilidade	17
2.2 CONCEITO DE SUJEITO	18
2.3 OS JOVENS E A LEITURA	19
2.4 CONCEITO DE FORMAÇÃO	24
2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	26
2.5 EJA EM SANTA CATARINA.....	29
2.5.1 EJA em Palhoça.....	37
2.5.1.1 EJA CAIC	38
2.6 O ENSINO DE LITERATURA NA EJA.....	38
3 METODOLOGIA.....	40
4 ANÁLISE DOS DADOS	44
4.1 QUESTIONÁRIO INICIAL.....	44
4.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE A PARTIR DO SLAM.....	49
4.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM DIÁRIO	51
4.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM CONTO.....	55
4.5 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM CARTAS.....	57
4.6 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM CRÔNICA	58
4.7 QUESTIONÁRIO FINAL	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	66
ANEXO 1 – SLAM	69
ANEXO 2 – DIÁRIO.....	71
ANEXO 3 – CONTO	73
ANEXO 4 – CONTOS DO AUTOR	76
ANEXO 5 – CARTA	78
ANEXO 6 – CRÔNICA.....	81
ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO INICIAL	83
ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO FINAL.....	85

ANEXO 9 – ATIVIDADE 1.....	87
ANEXO 10 – ATIVIDADE 2.....	88
ANEXO 11 – ATIVIDADE 3.....	89
ANEXO 12 – ATIVIDADE 4.....	90
ANEXO 13 – ATIVIDADE 5.....	91

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional de inclusão social, destinada a alunos que, por alguma razão, abandonaram a educação regular e pretendem retomar seus estudos. A EJA tem como papel inserir esses estudantes novamente na vida escolar. O público da EJA são todos os alunos que por alguma razão não concluíram seus estudos no tempo correto. Além dos alunos jovens que se evadiram da escola, a EJA também tem como público os trabalhadores que no passado não conseguiram concluir os estudos, tendo que retomá-los já na vida adulta.

A EJA tem como papel a inclusão desses alunos no sistema educacional novamente. Ao trabalhar com os mais diversos alunos, que têm diferentes vivências e experiências educacionais, essa modalidade acaba por não ter um currículo programático definido, sendo atribuição do professor a construção de um programa de aula preferencialmente voltado para uma relação com a prática, a fim de buscar uma proximidade com o aluno. A literatura tem papel importante nesse processo de formação que inclui o desenvolvimento de uma visão crítica pelo aluno, sendo que as escolhas do professor podem trazer textos que busquem levantar um pensamento crítico sobre a realidade e o mundo que o cerca. Cabe ao educador inserir conteúdos que entenda como importantes para alunos das mais variadas idades e vivências.

Assim, o mundo do trabalho, como prega o currículo base estadual, deve ser apreciado no ensino da EJA, sendo importante na formação dos conteúdos programáticos, e a discussão da literatura em sala de aula pode passar por temas como esse, tão presente no cotidiano dos alunos. Essa pode ser uma maneira de aproximar os alunos da literatura e da forma como lidam com a leitura.

Outro fator que os professores podem construir junto aos alunos é o incentivo a suas produções escritas como ferramenta que proporcione a eles uma forma de ver o mundo por meio de suas próprias palavras. Cabe ao educador unir os temas mais relevantes para seu público para que consiga resultados importantes educacionalmente. É importante considerar os alunos como parte fundamental na construção desses conteúdos, incluindo-os nesse processo, uma vez que já sofreram uma perda educacional e, por vezes, profissional sem precedentes ao abandonar a escola no tempo correto.

Assim, a educação se torna cada vez mais uma ferramenta de libertação, de modo que se faz necessária uma análise sobre o papel da EJA, visando entender de que forma a literatura

está inserida nesse contexto, no que se refere aos conceitos de sujeito e de leitura e ao papel da linguagem e da educação em sua formação. É preciso oportunizar momentos para que ocorra a relação entre o aluno e a leitura/escritura, entendendo-se que a ficção pode potencializar a leitura, fazendo de nós sujeitos que buscam a inclusão nessa concepção de humanidade advinda da leitura de mundo, a compreensão de nossa condição no mundo e a tomada de posição diante dessa realidade. Desse modo, formula-se a seguinte questão, a partir da qual foi construída esta proposta metodológica de intervenção: como estimular a leitura de textos ficcionais entre estudantes da EJA de modo a produzir leituras críticas e práticas de escrita e compreensão do mundo contemporâneo e de suas próprias vivências?

Mediante essa compreensão dos processos formativos que estão também sob responsabilidade da escola, este trabalho se propõe a amplificar o processo de leitura crítica do mundo em uma turma do 7º ano, período noturno, de trabalhadores/estudantes da EJA do município de Palhoça (SC), a partir da leitura de textos literários de gêneros diversos. Para tanto, torna-se necessário elaborar mecanismos de estímulo à leitura de textos literários em estudantes da EJA, o que se justifica, de acordo com Silva e Menezes (2001), pela relevância da leitura na formação crítica do ser humano, bem como na formação desses alunos. Nesse sentido, os autores pontuam a importância da leitura de livros de ficção bem como a criação literária por parte dos alunos da EJA como uma ferramenta de constituição de subjetividade e de mudança social. A proposta deste trabalho também se justifica pela relevância da literatura e da produção pessoal dos alunos como ferramentas de desenvolvimento da capacidade cognitiva do sujeito leitor.

Este trabalho resulta, então, do percurso de construção, aplicação e avaliação de uma proposta metodológica que propicie a mudança individual e social a partir da leitura de textos literários por alunos da EJA. A descrição e análise dessa proposta foram organizadas em quatro capítulos. O primeiro é composto pela fundamentação teórica, que aborda o conceito de sujeito constituído (GERALDI, 2010), um estudo sobre os jovens e a leitura (PETIT, 2008) e o conceito de formação (WILLIAMS, 1958). Em seguida, foi realizada uma contextualização da EJA por meio de uma análise histórica da educação de jovens e adultos. Após isso, apresenta-se como se dá a EJA no âmbito estadual, municipal e na unidade educacional em que o projeto foi desenvolvido. Por fim, é apresentada a importância do ensino de literatura no contexto da EJA.

O segundo capítulo apresenta de forma detalhada a proposta metodológica desenvolvida durante este trabalho, que teve como partes integrantes a aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura, a leitura de textos de cinco diferentes gêneros literários

(slam, diário, conto, cartas e crônica) e a realização de atividades por escrito relacionadas a cada texto. Para finalizar a proposta, foi aplicado um questionário sobre as impressões de leitura dos alunos e a opinião dos mesmos sobre o trabalho em geral.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados coletados nas etapas anteriores, com a tabulação do questionário de hábitos de leitura e os gráficos correspondentes. A seguir é elaborada uma análise de cada uma das experiências de leitura a partir dos registros feitos no diário de campo e das respostas dos estudantes nas atividades. Por fim, apresenta-se a tabulação dos dados do questionário sobre as impressões de leitura.

As considerações finais abordam as conclusões acerca da análise dos dados, bem como observações gerais sobre a proposta metodológica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade vem passando por uma série de mudanças nas relações de trabalho no decorrer dos séculos. Os avanços tecnológicos e a precarização do trabalho se intensificaram, e o suporte educacional não acompanhou as novas demandas do mercado. Diante disso, torna-se necessária uma análise a respeito da precarização do trabalho, sua relação com a empregabilidade e as tendências de uberização, conceito cunhado nos últimos anos diante das mudanças exigidas pela nova economia.

É importante pensar como os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encaixam na nova configuração de sociedade através de um levantamento histórico de como se constituiu esse tipo de educação no Brasil. Além disso, é importante uma análise da formação desses sujeitos por meio da linguagem e de como a literatura está presente nesse ambiente de ensino/aprendizagem de jovens e adultos que não conseguiram finalizar seus estudos no tempo escolar previsto por lei, e que têm outras demandas diárias além de sua educação.

Para tanto, examinaremos inicialmente neste capítulo as transformações no mundo do trabalho, o processo de constituição dos sujeitos (GERALDI, 2010) e o papel que a leitura pode desempenhar na formação de pessoas críticas (PETIT, 2008), capazes de discutir e alterar as próprias condições sociais de existência. A partir dessas considerações, abordaremos como surgiu e se estruturou no país a Educação de Jovens e Adultos (EJA), seu funcionamento atual no estado de Santa Catarina e, mais especificamente, no município de Palhoça, onde foi realizada esta pesquisa.

2.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

De acordo com Azevedo *et al.* (2015), a construção do sujeito passa por sua direta relação com o trabalho, destacando-se que é através do trabalho que o homem se socializa. Vem daí as críticas de Marx ao sistema capitalista, uma vez que nesse sistema ocorre a degradação e desumanização da classe operária e a deformação do desenvolvimento da personalidade humana pelas condições precárias de trabalho, bem como a transformação das atividades necessárias à sobrevivência em mercadoria, submetidas às leis do mercado (AZEVEDO *et al.*, 2015).

Azevedo *et al.* (2015) apontam que, para Marx, o capitalismo tem a capacidade de se adequar às constantes transformações econômicas, não perdendo sua ideologia de

expropriação da força de trabalho e da mais valia. Assim, o sistema econômico não teria impedimento político, moral ou ético para explorar ou expropriar o trabalhador de seus atributos humanos, pois, segundo Marx (*apud AZEVEDO et al., 2015*), o homem se aliena no processo de produção capitalista, e é apenas uma peça da engrenagem de produção. O trabalhador não se reconhece no produto que faz e perde sua identidade como sujeito.

Para Delors (*apud AZEVEDO et al., 2015*), acessar o mercado de trabalho é hoje a principal forma de distribuição de renda e de mobilidade social. A noção de acesso está associada, atualmente, à cultura escrita, letrada e informatizada, sendo essa a única forma de entrar no mercado de trabalho e continuar nele (DELORS *apud AZEVEDO et al., 2015*). A inovação nos processos de trabalho tem aumentado o desemprego de trabalhadores que não conseguem seguir as mudanças tecnológicas e acabam no mercado informal para sobreviver. A informalidade absorve esse tipo de mão de obra normalmente mais barata e aceita condições de trabalho mais precárias.

Geller (*apud AZEVEDO et al., 2015*) aponta que, com as mudanças tecnológicas aceleradas, os critérios de qualificação profissional ultrapassam as exigências da escolaridade formal, de modo que ler e escrever não são mais suficientes, pois a tecnologia exige outras competências. Assim, a modificação do paradigma tecnológico traz mudanças na organização do trabalho e impera sobre os sistemas político, econômico e social. A educação se torna um requisito fundamental para a empregabilidade no trabalho formal e regulamentado. Contudo, segundo Azevedo *et al.* (2015), a educação deveria, ao mesmo tempo, desempenhar um protagonismo na condução de políticas sociais, educacionais e econômicas a fim de conter a pobreza.

2.1.2 Empregabilidade

O termo “empregabilidade” vem a cada dia ganhando mais espaço nas discussões relacionadas ao mercado de trabalho e a uma nova cultura do trabalho e se refere ao fato de o trabalhador se tornar a cada dia mais atrativo para esse mercado e comprometido com a permanente qualificação. Isso indica que ocorre uma mudança no modo tradicional de relação entre trabalhador e mercado de trabalho (LEMOS; RODRIGUEZ; MONTEIRO, 2011).

Diante disso, o termo “empregabilidade” é, de certa forma, controverso, uma vez que, quanto mais empregável, mais liberto esse trabalhador se tornaria dos humores do mercado. Nesse sentido, a estabilidade não é mais uma virtude, mas uma forma de acomodação e falta

de visão. Tendo como objetivo essa pseudoautonomia, surge o “eu empreendedor” que gerencia sua própria carreira, é “empresário de si mesmo” e se vê como um negócio (LEMOS; RODRIGUEZ; MONTEIRO, 2011). Assim, aparecem no cotidiano do trabalhador o conceito de autonomia e a mudança no foco do controle e autogerenciamento de seus rumos profissionais, baseados na livre escolha do indivíduo.

É nesse contexto que se configuram novos cenários, como teletrabalho, *homeoffice* e flexibilidade de horário. O trabalhador organiza seu próprio horário de trabalho de acordo com sua rotina, mas isso não o livra do cumprimento de metas e prazos mais rígidos. A liberação do trabalhador conta com o autocontrole e a autodisciplina. A empregabilidade e a autonomia podem estar diretamente relacionadas à ideia de que quanto mais empregável, mais autônomo o trabalhador pode se tornar (LEMOS; RODRIGUEZ; MONTEIRO, 2011).

A partir do conceito de flexibilidade e de “eu empreendedor”, surge a chamada uberização do trabalho. Essa tendência abarca diversos setores da economia e tipos de ocupação, qualificação, renda e condições de trabalho. Trata-se de uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho. No contexto do chamado trabalhador *just-in-time*, temos os motoristas de uber, entregadores de aplicativos, *bike boys* e revendedoras, os quais, em geral, são profissionais com um baixo nível de escolaridade, que estão expostos a uma condição de trabalho degradante e insalubre (ABILIO, 2020).

Por fim, a partir desses conceitos, é importante considerar de que forma se dá e em que contexto acontece a educação desses jovens e adultos que estão inseridos no mundo do trabalho contemporâneo em que prevalecem a precarização, a necessidade de “empregabilidade” e a uberização das relações profissionais.

2.2 CONCEITO DE SUJEITO

De acordo com Geraldi (2010), o ser humano é constituído por uma série de papéis que habitam os mais diferentes espaços em nosso cotidiano. Em cada um desses espaços, a linguagem e a educação estão diretamente ligadas ao processo de formação de quem somos. Cada ser humano é único em sua constituição, seja ela física ou psicológica. Sendo assim, como defende o autor, não somos uma “tábula rasa”, uma vez que, ao nascermos, já ingressamos em um mundo pleno de historicidade. Além disso, carregamos traços inatos que não nos permitem considerar que somos algo “em branco”.

Para Geraldi (2010), quando avaliamos o ser humano exclusivamente como determinado pelas condições histórico-sociais, temos uma concepção de que os sujeitos são “instituídos”, ou seja, estão sempre submetidos a essas condições. No entanto, o autor defende a possibilidade de uma concepção de sujeito “constituído”, ou seja, capaz de participar dialeticamente do processo de construção de si mesmo e da própria história de sua coletividade. A ideia de constitutividade de Geraldi (2010) baseia-se na admissão de quatro pontos: um espaço para o indivíduo, a inconclusibilidade, o caráter não fechado dos instrumentos em que se opera o processo de constituição e a insolubilidade.

A partir dessa ideia de sujeito constituído, Geraldi (2010) critica o ponto de vista de um materialismo estreito que considera que os seres humanos ocupam lugares previamente definidos pela estrutura da sociedade. O autor associa a noção de constitutividade ao conceito de interação das concepções bakhtinianas de linguagem e sujeito, que trazem o outro para o processo de formação da subjetividade.

Para Geraldi (2010), professar a teoria do sujeito é considerá-lo sempre inconcluso, sendo a sua não conclusão uma base, um fundamento, e não uma casualidade. Segundo o autor, ao lermos as palavras, lemos o mundo simultaneamente, e assim nos constituímos como sujeitos. Os processos de leitura dos textos e do mundo se retroalimentam de forma cíclica. Diante disso, é importante considerar de que forma a educação e a literatura se articulam dentro da EJA.

2.3 OS JOVENS E A LEITURA

De acordo com Michele Petit (2008, p. 7), que pesquisou os impactos da literatura entre jovens marginalizados das metrópoles francesas, “A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas”, e, nos tempos atuais, a contribuição da leitura para a descoberta e construção de si merece destaque, muito mais que no passado. As bibliotecas desempenham um papel importante no processo de formação do leitor. Segundo a autora, passa pelas bibliotecas uma mudança de atitude sobre a leitura.

Ao tratar dos jovens e sua relação com a leitura, Petit (2008) destaca que os jovens marginalizados são as principais vítimas do desemprego e da precariedade do emprego. São também os que mais são mortos, atingidos pela violência, drogas e miséria. Para a autora, a leitura, mesmo que de forma esporádica, pode deixar o jovem mais preparado para resistir ao processo de marginalização. Petit (2008) entende que a leitura, principalmente de livros, os

ajuda a sonhar, imaginar outras possibilidades e encontrar um sentido, tornando os jovens mais autônomos e não objetos de discursos paternalistas e repressivos, além de representar um atalho para a cidadania.

O livro desbanca o audiovisual, uma vez que permite sonhar e elaborar um mundo próprio, apesar da insistência no lugar comum de que os jovens socialmente desfavorecidos devem ler coisas mais úteis. Nas sociedades tradicionais, os jovens retratavam a vida dos pais, mas as mudanças demográficas e urbanas alteraram esse panorama, desordenando essa lógica. Nos últimos vinte anos anteriores à publicação do estudo, o número de leitores diminuiu proporcionalmente ao aumento da escolaridade. Os jovens preferem a televisão e o cinema, com a rapidez da modernidade. Preferem também a música e o esporte, que são atividades compartilhadas.

A escrita é outro fator sensível para esses jovens. Sendo assim, para a autora, manipular a escrita aumenta o prestígio entre os semelhantes. O começar a aprender a leitura provoca um medo que, por vezes, paralisa, faz com que cada um fique em seu lugar e não se mova. Até hoje, o medo e a submissão podem estar em primeiro lugar. Ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo, pessoas que não têm acesso ou não sabem sentem-se indignas.

Os leitores se apropriam dos textos e lhes dão outro significado, mudam os sentidos e os interpretam à sua maneira, imprimindo seus desejos nas linhas. É impossível controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. Por esse motivo, sempre se temeu o acesso ao livro na solidão do leitor. A leitura desperta o espírito crítico, é a passagem para uma cidadania ativa, uma vez que permite um distanciamento, abre espaço para possibilidades ainda não cogitadas. A autora se questiona se o medo que as autoridades têm do livro não é parte do fantasmagórico. A juventude que causa preocupação é uma determinada juventude, que vive nos bairros marginalizados, nas periferias, e que a mídia coloca em cena associada ao aumento da violência. Ler é a oportunidade de encontrar tempo para si, para imaginar possibilidades e reforçar o espírito crítico.

O leitor não é passivo, ele reescreve, realiza um trabalho produtivo. Muda o sentido, distorce, deixa de lado usos corretos, é transformado por algo que não esperava e nunca sabe aonde isso pode levá-lo. Apesar dos determinismos sociais, cada destino é uma história única, constituída de memória, acontecimentos e encontros. Cada um de nós não está ligado só ao seu próprio grupo social. Se a marginalização é resultado de transformações estruturais, isso se desdobra em trajetos particulares.

A biblioteca ideal é a que permite que se sonhe e não se imponham ideias, que mostre possibilidades. Isso terá implicações na vida adulta do jovem. Ler, para o jovem, é mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo é estático. Que cada um pode inventar sua própria história. Ler não isola do mundo, mas o mostra de uma forma diferente dos determinismos sociais. É na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, ou seja, o leitor tem toda uma história, não é uma tela branca. Ler permite ao leitor decifrar sua experiência pessoal: quando o texto lê o leitor, é este que se revela. O texto às vezes alcança um lugar que nem o leitor imaginou que poderia alcançar. A leitura é um espaço íntimo, mas só de ilusão. Pode ser também um consolo da vida e dos amores que não vivemos, uma fuga que não depende dos outros. Fragmentos escritos por outros se juntam e revelam partes ocultas de nós mesmos. É nessa intersubjetividade que as trajetórias podem mudar após algum encontro, que pode ser proporcionado por uma biblioteca ou bibliotecário. A leitura e a biblioteca podem contribuir para a recomposição de identidades como um processo aberto, sempre em transformação.

A leitura de obras literárias é uma experiência singular, da qual por vezes os pobres são privados por não terem acesso aos livros ou por lhes dizerem que não são para eles. Além disso, a pobreza material torna a vida mais dura, menos agradável, e distancia dos bens culturais que conferem dignidade. A pobreza impede que essas pessoas participem da sociedade e estejam ligadas a ela.

Segundo a autora, uma verdadeira democratização da leitura é a possibilidade de acesso a toda experiência de leitura em diferentes registros. Petit (2008) considera a leitura primeiramente como um meio de acesso ao saber, aos conhecimentos, podendo, desta forma, modificar a trajetória escolar, profissional e social. Em seu estudo, a autora descreve que os jovens de bairros marginalizados mencionam a importância desse aspecto para o acesso ao conhecimento, que constitui um capital cultural que resulta em uma maior possibilidade de conseguir emprego. Além disso, ler em casa ou na biblioteca é uma forma de complementar o que foi aprendido em aula e buscar novas fontes de informação sobre os assuntos que lhes interessam. Ler para ter acesso ao saber permite que se tenha domínio do mundo inconstante.

O saber, de certa forma, é considerado uma chave para a liberdade e a dignidade, além de uma busca de sentido. Desse modo, apropriar-se da língua, muitas vezes, é um caminho privilegiado para ter acesso ao conhecimento, pois a língua pode representar uma barreira social. Apropriar-se da leitura é uma das formas mais reconhecidas pelos jovens como aquisição de conhecimento. Além disso, a língua acaba por construir a nós próprios. Segundo a autora, quando se é privado de palavras para refletir sobre si ou expressar emoções, somente

o corpo fala no enfrentamento violento de um corpo contra o outro. Nos bairros periféricos, muitos que ali vivem têm sua capacidade de imaginar e pensar sobre si e seu papel na sociedade danificada. Além disso, conhecer-se melhor permite pensar em sua subjetividade e manter certa individualidade, ficando-se menos exposto à ação totalizadora de grupos. A leitura pode ser uma via para criar um caminho próprio, uma identidade não excludente. A autora destaca também que nem sempre se tem alguém para dividir as tristezas e angústias, seja por falta de palavras ou pudor que amordaça.

A leitura, segundo Petit (2008), não deve ser avaliada somente por meio da quantidade de livros lidos, já que, às vezes, uma frase pode fazer com que o mundo fique mais inteligível, ganhe vida nova, e se quebrem estereótipos. Outro fator abordado pela autora quanto às leituras dos alunos marginalizados é a necessidade de se oferecer leituras “úteis”, considerando-se ser um luxo pensar sua própria vida, sobre os outros e países e épocas diferentes mediante a leitura de livros de ficção. Mas esse é um direito, uma questão de dignidade. Sendo a leitura e a biblioteca lugares que encorajam a afirmação de si mesmos e a distância do já conhecido até o momento, são promessas de não pertencer somente a um pequeno círculo. A biblioteca tem como vocação ser um ambiente de linguagem compartilhada, permitindo a liberdade de expressão, o desejo de uma expressão civil e política, não podendo haver uma real cidadania sem a palavra.

Quando trata do medo do livro, a autora destaca que ele está presente principalmente nos meios onde o livro é menos familiar. De certa forma, imagina-se que o acesso deveria ser algo natural, considerando que as pessoas passam a ter competências para leitura e certo grau de escolaridade. Porém, a leitura passa a ser algo impossível quando entra em conflito com o modo de vida e os valores do grupo ou do lugar em que o leitor vive. A leitura não é uma atividade isolada, tem seu lugar e um conjunto de atividades com sentido próprio. Dessa forma, volta-se à questão da utilidade, em que a leitura historicamente pode ser vista como uma perda de tempo, como ficar desocupado, sem fazer nada.

Diante desse cenário, a leitura nos meios marginalizados ainda enfrenta a questão de levar à emancipação, afastando o leitor do seu grupo, que não busca o acesso à leitura. Assim, para esses grupos marginalizados, fracassar na escola e rejeitar a cultura letrada, inconscientemente são uma forma de pagar uma dívida com a sua cultura de origem.

A escola fornece meios para a libertação de determinismos sociais. Alguns professores fazem de tudo para ajudar a evitar o que é pré-definido. Contudo, outros professores contribuem para que a escola funcione como uma máquina de reprodução da ordem estabelecida e de exclusão, sendo que muitas vezes os livros lembram a escola e trazem

recordações de humilhação e aborrecimento, fazendo com que os jovens recusem o saber que os ignorou.

Outro medo dos alunos, principalmente do sexo masculino, é a descoberta da interioridade. Esses alunos “são reféns de grupos que lhes oferecem um sentimento de inclusão e que ‘se garantem’ e se controlam uns aos outros” (PETIT, 2008, p.125), sendo comportamentos de fracasso ou rejeição à escola demonstração de virilidade no desejo de não serem rechaçados pelo grupo. Quem se torna um intelectual, coloca-se como “puxa-saco” e traidor da classe e da sua origem.

A leitura reforça a autonomia. Somente o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe certa autonomia. Também ajuda a pessoa a se construir e espera que o leitor consiga ficar a sós e confrontar-se consigo mesmo. Alguns vão escolher o caminho da virilidade e o medo desse confronto consigo, medo da alteração e carência que a leitura apresenta. Já outros vão para o caminho da singularidade. O aluno que se distancia do livro tem medo de perder algo, já o que se aproxima sente que tem algo a ganhar. O primeiro tem medo de se confrontar com uma carência, que tenta negar; o segundo acredita que a leitura, principalmente a literatura, pode apaziguar os seus medos. Quem evita os livros os vê como algo distante da vida, enquanto o leitor os vê como fonte de infinito prazer.

Apesar de todas as dificuldades, tornar-se um leitor é uma questão social, principalmente nos meios menos favorecidos, onde o tema da utilidade e a dificuldade de acesso à linguagem narrativa cercam o leitor. Ser leitor nos meios mais desfavorecidos é uma história familiar, por vezes marcada pela desconfiança de alguns pais e o orgulho de outros. Às vezes os próprios pais incentivam os filhos a ir à biblioteca, ou não se opõem aos espaços relacionados à escola. Nos bairros marginalizados, a autora se deparou com situações em que os pais desestimulavam a leitura, e esse aluno encontrava em um professor ou outro agente um papel de mediador para a descoberta pela leitura.

A leitura é uma experiência singular. O leitor fica diante de si mesmo e as palavras podem jogá-lo para fora de si e desabrigá-lo de suas certezas. Quando pertencente a um grupo, acaba por ser afastado ou até mesmo abandonado por esse grupo. O distanciamento da comunidade, dos lugares do grupo, é sempre difícil. Os livros roubam um tempo do mundo, mas o devolvem, engrandecido. Por isso a leitura pode ser uma arma contra os totalitarismos e sistemas conservadores de quem quer nos imobilizar. Além de ser um fator familiar, a leitura é influenciada por um contexto maior, realizada numa história de encontros.

O gosto pelo livro não surge pela simples proximidade com o livro material, pois este pode se tornar letra morta se não lhe derem vida. Caso a pessoa se sinta pouco à vontade com

a cultura letrada, em razão de seu contexto social, o encontro com um mediador é fundamental. Os jovens contavam para a autora que foram desestimulados pela leitura por ser uma leitura de obrigação, em que tinham que dissecar textos que muitas vezes não lhes diziam nada. Mas também falavam de professores que os estimulavam à leitura por meio da paixão. Ainda que a escola tenha defeitos, sempre existe um professor singular que inicia os alunos a uma relação sem dever ou obrigação, pois “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161).

O papel de um iniciador na leitura é fundamental, além disso, no acompanhamento do trajeto do leitor, principalmente para aqueles que decidiram frequentar as bibliotecas ao invés de vagar pelas ruas. Quando alguém não se sente autorizado a conhecer os livros, é necessário insistência. Se o aluno vai até a biblioteca fazer as atividades, ele percebe a diferença entre o ambiente escolar de obrigação e a biblioteca como terra de liberdade. Depois é necessário que o leitor possa romper e passar dos livros infantis para os infanto-juvenis e, por fim, os livros de adulto. “O iniciador nos livros é aquele que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si” (PETIT, 2008, p. 174). É aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, é quem tem a função-chave de não deixar o leitor encurralado diante dos títulos.

A leitura pode ser um atalho que conduz de uma intimidade rebelde à cidadania, mesmo que isso não aconteça sempre. Alguns mediadores ajudam nesse processo, outros se limitam a apresentar uma leitura apenas tranquilizadora. Para democratizar a leitura não existem regras mágicas, apenas uma atenção especial aos leitores.

2.4 CONCEITO DE FORMAÇÃO

Ao tratarmos do conceito de formação, torna-se necessário que se remeta às ideias do pensador inglês Raymond Williams. O autor busca compreender o processo de mudança social por meio da arte e da literatura. Dessa forma, trata da dominação¹ por meio das obras estéticas e desenvolve o conceito de “estrutura de sentimento”, com o qual explica de que modo nossas práticas sociais e hábitos mentais estão ligados, como “se coordenam com as

¹ De acordo com Francisca (2012, s/p.): “Williams afirma que em qualquer sociedade e em qualquer período ‘há um sistema central de práticas, significados e valores que podemos chamar especificamente de dominante e eficaz’ (2011b, p.53). Em outras palavras, Williams compreende que a cultura se converte num espaço de dominação no qual se reafirma a hegemonia de uma determinada classe dominante. A dominação de classe, porém, depende da legitimação de sua própria dominação, alcançada através da universalização dos significados e valores de uma classe em relação ao conjunto da sociedade”.

formas de produção e de organização socioeconômicas que as estruturam em termos do sentido que consignamos à experiência do vivido” (CEVASCO *apud* FRANCISCA, 2012, s/p.).

Williams estudou grupos e formações culturais. A partir daí organizou sua formulação de estrutura de sentimento e de frações de classe. Ao se concentrar sobre um grupo ou formação cultural, segundo o autor, o artista nunca expressa um ponto de vista isolado e individual, mas uma visão do grupo ao qual pertence. Assim, toda produção cultural é social (FRANCISCA, 2012).

Segundo Paiva (2014), para entender a formação do grupo é fundamental pensar os estudos culturais e o pensamento teórico-político de Williams através do conceito de estruturas de sentimento. Essas estruturas visam entender a formação de grupos sociais com experiências comuns, vividas, sentidas e praticadas, diferentemente de ideologia ou de visão de mundo, uma vez que buscam dar conta do pensamento como sentimento e do sentimento como pensamento.

Ainda segundo Paiva (2014), Williams ressalta a experiência na constituição de uma cultura comum. Dessa forma, a socialização dos meios de produção não seria antecedida por uma cultura comum, mas constituiria uma abertura de canais de comunicação das diferentes experiências, consciências e significados na formação de uma cultura democrática. Williams utiliza a ideia da experiência na formação cultural, as técnicas de leitura e a crítica literária com a finalidade de resgatar a cultura de sua especialização “estetizante” e, desse modo, entender o funcionamento da sociedade e mudá-la. Para Williams (1958),

A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. (WILLIAMS, 1958, p.2)

Assim, a ideia de cultura aponta para um modo de vida e para experiências ordinárias, e Williams desenvolve sua crítica à ideia de cultura de massas. É de se imaginar que o crítico

não se adequaria facilmente ao conceito de cultura de massas consagrado em sua época, apontando falhas nesse conceito e o preconceito inserido nessa visão (PAIVA, 2014).

Para Williams, o projeto da formação de uma cultura comum é entendido como um projeto a ser construído e que deve fazer parte de uma contextualização dentro do processo de expansão da educação para as classes operárias. Essa posição tenta demonstrar que a cultura é produzida de forma mais ampla do que quer fazer a elite que se apropria dela, sendo que o ideal de uma educação em expansão pressupõe acesso e o aumento da distribuição da alta cultura (CEVASCO *apud* PAIVA, 2014).

Ainda de acordo com Paiva (2014), é importante frisar que uma cultura comum não quer dizer uma cultura homogênea. Para Williams, em uma dada condição de formação educacional comum, a heterogeneidade e a diferenciação são, além de bem-vindas, estimuladas, e, numa sociedade democrática, a formação seria muito mais heterogênea que na atual. Portanto, proporcionar educação para a classe trabalhadora, que foi desprovida da educação formal, é estimular a convivência de maneiras diferentes de conceber uma sociedade, não pautadas em uma única cultura.

2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos no Brasil está presente desde o período colonial (COSTA *et al.*, 2017). Sendo assim, vale destacar que as primeiras iniciativas se deram com os padres jesuítas alfabetizando os adultos e as crianças com a finalidade de evangelização (GHIRALDELLI JR. *apud* COSTA *et al.*, 2017). Após a expulsão dos jesuítas do país, em 1759, a educação foi ignorada por muito tempo: apenas 17 anos depois foi criada a primeira escola com cursos graduados e sistematizados. Esse abandono da estrutura jesuíta pelas aulas régias. “A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura” (CAMARGO, 2013) isso é um marco na educação brasileira da não preservação das estruturas anteriores para o aperfeiçoamento das novas políticas, fato presente até hoje (MACIEL; NETO, 2006).

A situação da educação brasileira era de uma vergonhosa precariedade, e já no final do período imperial, isso era denunciado por intelectuais como Rui Barbosa, que propunha a multiplicação de escolas e a melhoria da qualidade do ensino (COSTA *et al.*, 2017). No entanto, foi somente com a outorga da primeira constituição republicana, em 1891, que

passou a constar um artigo exigindo expressamente instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Contudo, nem todos cabiam nessa escola (COSTA *et al.*, 2017).

Com o passar dos anos, a educação de jovens e adultos permaneceu fora das políticas públicas nacionais para a educação, sem que houvesse qualquer política específica para esse público. O Brasil chega ao ano de 1940 com 55% de cidadãos com 18 anos ou mais que não eram alfabetizados (COSTA *et al.*, 2017). A educação de jovens e adultos passa a ser uma luta pela garantia do direito básico à educação que estava sendo negado.

Ainda no contexto da década de 1940, vigoravam as ideias de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização e de que o adulto analfabeto não deveria ter plenos direitos políticos. Os analfabetos só passaram a ter direito ao voto quatro décadas depois, a partir de uma emenda constitucional de 1985 (FERNANDES, 2018). Foi somente com o fim do Estado Novo e a redemocratização, e diante da necessidade de um aumento no número de eleitores, que se iniciou um movimento mais organizado para a educação de jovens e adultos, que se torna oficial em 1945, por meio do Decreto nº 19.513. A partir disso, o governo lançou uma campanha dirigida prioritariamente ao meio rural. A alfabetização se dava em três meses, e a conclusão do primário, em um período muito inferior ao convencional. A educação era unilateral, sendo o professor um transmissor de conhecimento, exercendo um trabalho que era voluntário ou mal remunerado (FERNANDES, 2018).

Em 1963, essa Campanha de Educação de Jovens e Adultos foi extinta, uma vez que os resultados não foram satisfatórios. Contudo, essa política ajudou a modificar a ideia preconceituosa de que o adulto não precisaria ler, pois já tinha encontrado seu lugar no mundo. O desprezo pela classe trabalhadora seguiu até a década de 1990, quando até mesmo o ministro da educação, José Goldemberg, afirmava que a tentativa de alfabetizar adultos não diminuía analfabetos, mas perturbava a ordem social (FERNANDES, 2018).

Entre 1961 e 1964, os programas de Paulo Freire foram expoentes dos movimentos de Alfabetização e Educação Popular, interrompidos pelo golpe militar. O governo militar assumiu o controle das iniciativas com o lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que vigorou até os anos de 1980 e tinha um caráter assistencialista e conservador, objetivando a alfabetização de forma tradicional, sem o propósito libertário pregado por Paulo Freire (SED, 1998).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ocorre uma menção oficial sobre a educação de jovens e adultos como forma de suprir a escolarização regular para o público que não tivesse conseguido realizá-la na idade social (FERNANDES, 2018). O decreto nº 91.980/1985 (BRASIL, 1985) redefine os objetivos do MOBRAL e altera sua

denominação com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. O Decreto 91.980/1985 redefiniu os objetivos do MOBRAL, que passou a ser denominado Fundação Educar, e tinha como objetivos:

- I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
 - II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
 - III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
 - IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas.
- (BRASIL, 1985, s.p.)

A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação de todos os cidadãos, fortalecendo esse movimento pela inclusão e destinando à EJA que passa usar a denominação Educação de Jovens e Adultos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 1996, e tera mesma importância dos demais níveis de ensino. Nos anos 1990, a Fundação Educar foi extinta, deixando um vazio de políticas e recursos para a EJA, desarticulando os programas educacionais estaduais e municipais (SED, 1998). É apenas a partir da LDB de 1996 que o ensino fundamental e a EJA passam a ser dever do Estado. Em contrapartida ao avanço importante da questão legal e de regulamentação da execução do programa, pouco foi feito na prática (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Nesse contexto histórico, outro fator que impacta diretamente a EJA é que essa LDB determina a volta do modelo supletivo, instituída pela Lei 5692. O ensino supletivo tinha como funções de suplência, aprendizagem, qualificação e suprimento. Essas dimensões pressupunham a estratégia de ação através de cursos ou exames. Supletivo evocava “suplência” tinha a função de “suprir uma escolarização” oferecendo oportunidade de conclusão do ensino de 1º e 2º grau, com um tempo reduzido ao ensino regular (SANT’ANNA, 2015), esse modelo exigia do educando uma formação de pensamento autônomo e capacidade crítica (SED, 1998). Na LDB 9394/96, a EJA é admitida como dever do Estado, mas muito pouco foi feito até então, com brechas e contradições deixadas pela legislação. Houve uma preocupação tardia com a EJA, porém muitas conquistas foram alcançadas; de outro modo, muitas outras se fazem necessárias. Principalmente devido ao grande número de indivíduos marginalizados, em especial nas comunidades carentes (FERNANDES, 2018).

Arroyo (*apud* SANTA CATARINA, 2019) problematiza a realidade social na qual estão inseridos esses alunos e destaca um dos traços comuns que marcam a vida dessas pessoas: o desemprego, sendo que esses sujeitos triplicam o trabalho informal. Considerando esse contexto, a LEI nº 11.741/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Por fim, apesar dos avanços, há muito por ser feito, já que um grande número de educandos, principalmente em comunidades carentes, foi privado por muito tempo do saber, e a EJA pode ser uma ferramenta de redução das desigualdades educacionais tão presentes no país. Para isso é necessário uma educação humanizada, que ajude a recuperar as oportunidades perdidas e a preparar o educando como cidadão (FERNANDES, 2018).

Outro aspecto importante a ser destacado é que a constituição da legislação relacionada à EJA é resultado do impulso dado pela luta dos movimentos sociais da Educação Popular, dentre eles os movimentos sociais do campo (FELICIANO; MELLO; PEREIRA, 2022) e pelos compromissos e acordos internacionais, particularmente os tratados das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS).

2.5 EJA EM SANTA CATARINA

A EJA em Santa Catarina segue as seguintes legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Nº 10.172/01); a Resolução Nº 3 do CNE/2010, que apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos(as); e a Resolução Nº 2010/074/CEE/SC, que situa as Normas Operacionais Complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as). Há ainda as resoluções específicas da Rede Federal e dos Conselhos Municipais de Educação (SANTA CATARINA, 2019).

Analisaremos agora as características e orientações apontadas pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense para a Educação de Jovens e Adultos no estado.

A EJA de Santa Catarina atende na modalidade presencial de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Ensino Básico Profissional (PROEJA) em alguns municípios e em nível federal (SANTA CATARINA, 2019). A rede estadual conta com 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Além disso, a EJA ainda oferece o Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade. Essas modalidades visam “viabilizar possibilidades de acesso, de permanência e de conclusão do processo de escolaridade como um direito público e subjetivo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 66).

A LDN 9.394/1996, quando trata da EJA como Educação Básica, leva em consideração princípios da Constituição Federal, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CF, 1988). Como princípio básico, a EJA passa a ter caráter estratégico de ação afirmativa em defesa da igualdade de acesso à educação, é um direito positivo e constitucionalizado com mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação (SANTA CATARINA, 2019).

A luta para a constituição da EJA na legislação brasileira mudou a modalidade do antigo supletivo para uma ferramenta de inserção político-social de uma parcela significativa da população que era excluída e expropriada da inclusão social (SANTA CATARINA, 2019). A EJA é formada por pessoas que tiveram seu direito à educação negado, seja pela oferta de vagas, inadequações do sistema ou condição econômica desfavorável, e demonstra a força das lutas sociais para a construção da LDBEN N° 9.394/96 (SANTA CATARINA, 2019).

O Brasil tem uma legislação com capacidade de produção de avanços educacionais significativos, mas um cenário de crise social e de política de Estado mínimo exige dos movimentos sociais uma luta pela defesa de direitos e conquistas das últimas décadas, pois se observa um retrocessos políticas públicas e nos direitos da população. Dentre esses retrocessos, está a não garantia de educação pública de qualidade, principalmente aos mais pobres (SANTA CATARINA, 2019).

Isso se reflete nas pesquisas sociais que retratam a educação no país e no estado. A média de tempo de estudo no Brasil em 2015 era de 7,8 anos, porém a educação obrigatória é de 12 anos. Assim, existe um grande grupo de estudantes sem a conclusão do ensino básico e potenciais alunos para a EJA. O Brasil tem 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, sendo o índice três vezes maior entre os maiores de 60 anos, e mais que o dobro entre pretos e pardos em relação aos brancos.

Em 2016 o IBGE registrou que o país possuía 207,7 milhões de habitantes, sendo que 66,3 milhões dos que têm 25 anos ou mais cursaram somente o Ensino Fundamental (IBGE 2017 *apud* SANTA CATARINA, 2019), ou seja, 51% da população adulta conta apenas com escolaridade elementar (SANTA CATARINA, 2019).

Santa Catarina apresenta, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2010), uma taxa de analfabetismo de 2,6% da população com 15 anos ou mais, sendo um dos três estados, ao lado de Rio de Janeiro e São Paulo, com o menor índice do país. Contudo, a meta do Plano Estadual de Educação é de 98% de alfabetizados. Mesmo que os índices ainda se apresentem como positivos, quando os números são analisados separadamente, observa-se que no quesito “raça” a taxa de analfabetos brancos é de 2,2%, enquanto o número de pardos e negros é de 5%, mais do que o dobro, portanto. Quanto à questão de gênero, os homens têm uma taxa de analfabetismo de 2,3% contra 2,9% de mulheres (SANTA CATARINA, 2019).

De acordo como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2018 o número de alunos matriculados na EJA era de 73.462 no estado. Desse quantitativo, o Ensino Médio representava o maior percentual de matrículas, com 57% do total. 36% estavam matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 7% nos anos iniciais (SANTA CATARINA, 2019).

As metas do Plano Nacional de Educação, que são fruto de mobilização democrática, não têm sido prioridade da gestão pública e não dispõem do orçamento necessário, fato que ainda fica mais grave quando se trata da EJA, marcada por uma realidade de oferta por vezes aligeirada e com poucos recursos, sendo o lugar social desses alunos reservado a marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis (SANTA CATARINA, 2019).

O desafio da EJA é achar “um desenho formativo com estrutura e formas teórico-práticas, capazes de sustentar um projeto educacional participativo e democrático, que promova o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, que legitime a liberdade da mente e dos corpos e um sistema justo e incluyente” (SANTA CATARINA, 2019, p. 71).

Sendo assim, o currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade aos sujeitos. Para isso, precisa levar em conta a história e reconhecer seus educandos como sujeitos culturais e sociais com diferentes realidades (SANTA CATARINA, 2019). É importante que o currículo da EJA observe as especificidades desses sujeitos de bagagem cultural totalmente diversa e com formações e singularidades sobre a realidade do mundo. Além disso, é preciso considerar que muitos dos alunos possuem experiências educacionais negativas e frustrantes.

Ao retomarem seus estudos na EJA, esses estudantes ainda contam com uma escola excludente que, em outro momento, fez com que eles se evadissem, com práticas pedagógicas que não contemplavam suas expectativas. Assim, é necessário que tanto o direito à EJA quanto à qualidade de ensino e aprendizagem não sejam violados, sendo que o currículo estadual busca uma perspectiva do direito desses alunos. Dessa forma, compreender quem são eles e como se constituem e articulam no contexto social é condição proeminente para superar os desafios curriculares da modalidade.

Os Direitos Humanos também são preconizados na formação de um currículo por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação, parecer do Conselho Nacional de Educação, por meio de despacho do Ministro da Educação no ano de 2012. Essa garantia deve ser sistemática e multidimensional, articulada com as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL *apud* SANTA CATARINA, 2019)

“A EJA deve ocupar um lugar nas políticas afirmativas com espaço de inclusão, de construção de identidades de reafirmação de direitos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 73). O caráter popular da EJA se faz e se refaz baseado na participação, na cidadania e na autonomia dos sujeitos, surgindo da vida cotidiana, da cultura popular e do trabalho. “A educação popular emerge como instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana” (MANFREDI *apud* SANTA CATARINA, 2019, p. 73).

Tendo Paulo Freire como base, a educação popular contém uma linguagem própria, os conceitos são muito caros e se sustentam pelo caráter dialógico, político e transformador. Um dos conceitos é a conscientização. Conforme aponta Freire (1996), esta se refere a pensar “a pessoa capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (FREIRE, 1996, p. 225). Para o autor, os sujeitos

têm o direito de falar a “sua palavra”, assumindo sua função como sujeito da sua história com a colaboração dos demais e do povo (SANTA CATARINA, 2019).

Para Sanceverino (*apud* SANTA CATARINA, 2019) o diálogo é fundamental em sala de aula, sendo as experiências de aprendizagem mediadas por ele, para que os alunos possam se preparar para a captação do mundo e para que possam compreender a realidade que os cerca e intervir nela. Assim, a base metodológica da EJA, segundo o Currículo Base Catarinense, sustenta-se a partir das próprias “condições reais concretas e objetivas de vida dos sujeitos, cujo processo de escolarização deve partir do contexto das significações populares para então articular com os referências teóricos construídos pela cultura científica” (SANTA CATARINA, 2019, p. 74).

Por ter um modelo pedagógico próprio, a EJA leva em consideração na constituição de um currículo comum o trabalho, formal ou informal, como uma das marcas da vida do aluno da EJA. Assim, a educação desses alunos deve apreciar as “relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais cotidianas e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja como trabalhador, como empregador ou como desempregado” (SANTA CATARINA, 2019, p. 75).

Para que seja realizada uma pedagogia específica para esse público, Arroyo (*apud* SANTA CATARINA, 2019) destaca a necessidade de se olhar “o ser povo”, trabalhador, e o ser jovem ou adulto dos setores populares, lembrando que o desemprego é um dos traços comuns que marcam a vida dessas pessoas. Considerando-se a diversidade do público a que a EJA atende, seja geracional, étnica ou de classe social, “esses sujeitos vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, direito a que não tiveram acesso quando crianças ou jovens” (LAFFIN *apud* SANTA CATARINA, 2019, p. 75).

O documento estadual destaca que, para a EJA, não há um documento que determine quais conteúdos devem ser ensinados aos alunos, e que quanto à sua elaboração não existe consenso em âmbito nacional, havendo mais posicionamentos contrários que favoráveis. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não constitui um rol de conteúdos para a EJA (SANTA CATARINA, 2019). Assim, o Currículo Base Catarinense propõe que se pense uma organização curricular que leve em consideração o percurso de formação dos alunos por meio de unidades temáticas focadas em problemas materiais e conceituais, tentando assim aproximá-la da vida e do conhecimento dos estudantes, com a finalidade de que busquem significado e reconheçam para quê e qual o motivo de aprendem determinado conteúdo (SANTA CATARINA, 2019).

Segundo esse documento, cabe ao educador a organização de ações de ensino e apropriação do conhecimento a fim de relacioná-lo com os conhecimentos cotidianos e sociais. Assim, em suas ações pedagógicas os docentes devem considerar os diferentes significados e sentidos atribuídos pelos alunos, podendo ser um ponto de partida constatar o que esses alunos já dominam e, a partir disso, planejar as ações de ensino-aprendizagem de novos conhecimentos (SANTA CATARINA, 2019).

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense indica que o educador não se aproprie de forma linear de uma lista de conteúdos, mas que a lista seja um instrumento de consulta aos conteúdos. O documento ainda considera que os estudantes dessa modalidade conseguem analisar o seu processo de aprendizagem e perceber o que têm facilidade de aprender e o que têm dificuldade. Assim, sugere que os educadores pensem ações de ensino e selecionem os conteúdos, e que fique claro ao aluno quais são os conteúdos, os objetivos e o que se espera deles. Para completar, considera importante o diálogo com os estudantes nas proposições curriculares, e que cabe a cada escola construir seu Projeto Pedagógico.

Por fim, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense apresenta como considerações e recomendações os tópicos abaixo descritos.

- A compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as) como uma modalidade da Educação Básica. Tal compreensão busca, em sua organização curricular, ações de Integração curricular orientada pelos princípios do trabalho, das questões sociais e da diversidade como percurso formativo;
- O enfoque maior, por parte do(a) professor(a), nas experiências concretas dos(as) jovens e adultos(as), em sua maioria, trabalhadores(as) como elementos fundantes para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
- A incorporação nas propostas curriculares dos seguintes componentes pedagógicos: avaliação diagnóstica e formativa, planejamento participativo com toda a comunidade escolar;
- A autonomia das diferentes redes de ensino na construção de matrizes curriculares a partir das especificidades dos/das estudantes jovens, adultos(as) e idosos(as) no diálogo com as equipes pedagógicas;
- A necessidade de acompanhamento pedagógico dos cursos e dos(as) estudantes na busca de estratégias de acesso, permanência e continuidade de estudos;
- A promoção de chamadas públicas para a Educação de jovens, adultos(as) e idosos(as) como direito subjetivo e constitucional por parte das redes de ensino; a elaboração de materiais didáticos por parte das redes de ensino, conjuntamente aos seus/suas docentes fundamentados em diretrizes específicas para a EJA;
- A construção de indicativos para a formação docente que atenda ao caráter crítico-reflexivo e que compreenda as especificidades da EJA;
- As garantias por parte das redes de ensino condições materiais, de estrutura pedagógica e financeiras aos docentes e às discentes da EJA e a

constituição de documentos legais e de orientação para a EJA nos diferentes Conselhos Municipais de Educação;

- Os programas de alfabetização de jovens, adultos(as) e idosos(as) precisam ser pensados como processos iniciais de escolarização e é preciso que seja garantida a oferta para a continuidade dos processos de escolarização desses(as) estudantes.
- A criação de políticas de valorização dos profissionais da Educação de Jovens, adultos(as) e idosos(as), incluindo quadros efetivos de docentes.
- As perspectivas de possibilidades de inserção social de apostas na diversidade como percurso formativo mediante os elementos que constituem este documento. (SANTA CATARINA, 2019, p.81-2)

Os dados do relatório da Secretaria de Estado da Educação consolidados em julho de 2019, os mais atualizados constantes no *site* da instituição, evidenciam que a EJA em Santa Catarina contava com 28.204 alunos e 1.309 professores em sala de aula. As tabelas abaixo trazem os dados estratificados de cada tipo de modalidade de EJA.

Tabela 1 –Dados gerais da EJA/SC.

NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE TURMAS	
Anos Iniciais	2.309	Anos Iniciais	61
Anos Finais	10.517	Anos Finais	939
Ensino Médio	15.378	Ensino Médio	2.020
TOTAL DE ALUNOS	28.204	TOTAL DE TURMAS	3.020

Fonte: SISGESC, 2019.

Tabela 2 – EJA/SC em Unidades Prisionais.

UNIDADES PRISIONAIS			
NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE TURMAS	
Anos Iniciais	863	Anos Iniciais	73
Anos Finais	1.346	Anos Finais	377
Ensino Médio	427	Ensino Médio	148
		Projeto Leitura	82
TOTAL DE ALUNOS	2.636	TOTAL DE TURMAS	680

Fonte: SISGESC, 2019.

Tabela 3 – EJA/SC em Unidades Socioeducativas.

UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS							
NÚMERO DE ALUNOS EJA	EEB		TOTAL	NÚMERO DE TURMAS TOTAL	EEB		EJA
Anos Iniciais	-	20	20	Anos Iniciais	-	10	10
Anos Finais	253	61	314	Anos Finais	84	48	132
Ensino Médio	83	11	94	Ensino Médio	35	25	192
TOTAL DE ALUNOS	408			TOTAL DE TURMAS	33 4		

Fonte: SISGESC, 2019.

Tabela 4 – EJA/SC em áreas rurais.

EJA CAMPO			
NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE TURMAS	
Anos Iniciais	-	Anos Iniciais	-
Anos Finais	221	Anos Finais	17
Ensino Médio	103	Ensino Médio	08
TOTAL DE ALUNOS	324	TOTAL DE TURMAS	25

Fonte: SISGESC, 2019.

Tabela 5 – EJA/SC em áreas indígenas.

ESCOLAS INDÍGENAS			
NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE TURMAS	
Anos Iniciais	52	Anos Iniciais	10
Anos Finais	77	Anos Finais	09
Ensino Médio	61	Ensino Médio	12

TOTAL DE ALUNOS	190	TOTAL DE TURMAS	31
-----------------	-----	-----------------	----

Fonte: SISGESC, 2019.

Tabela 6 – EJA/SC em áreas quilombolas.

ESCOLAS QUILOMBOLAS			
NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE TURMAS	
Anos Iniciais	39	Anos Iniciais	7
Anos Finais	73	Anos Finais	8
Ensino Médio	14	Ensino Médio	2
TOTAL DE ALUNOS	126	TOTAL DE TURMAS	17

Fonte: SISGESC, 2019.

2.5.1 EJA em Palhoça

A EJA em Palhoça, de acordo com o que está previsto no *site* da Secretaria de Educação do município, tem como objetivos: “I - A continuidade de estudos para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos ao Ensino Fundamental na idade própria; II - O nivelamento de estudos ao Ensino Fundamental” (PALHOÇA 2022).

A EJA em Palhoça é composta por seis polos, nas seguintes escolas: Escola Básica M. Prefeito Reinaldo Weingartner, CAIC – EB Febrônio Tancredo, Escola Básica M. Mara Luiza Vieira Liberato, Grupo Escolar P. Francisca Raimunda de Farias Costa, Grupo Escolar Maria Luzia de Souza e na Faculdade Municipal de Palhoça, que atendem alunos matriculados nos níveis iniciais e que são divididas da seguinte forma: Nível I (1º 2º e 3º ano), Nível II (3º e 4º, ano), Nível III (6º e 7º ano), Nível IV (8º e 9º ano), sendo que as duas últimas escolas atendem apenas aos níveis III e IV. Somente a Faculdade Municipal de Palhoça funciona no turno vespertino e noturno, sendo os demais apenas no período noturno.

O quadro funcional de servidores e alunos da EJA de Palhoça no período pré-pandemia (2019), de quando são os dados mais atualizados, contava com um contingente de

45 professores e 7 servidores administrativos, todos em caráter de Admissão Contrato Temporário (ACT).

No que diz respeito à quantidade de alunos matriculados, a EJA teve uma redução no número de matrículas. No levantamento de 2019, constavam 737 alunos matriculados, sendo 172 alunos na unidade em que foi aplicado o estudo. Atualmente, a EJA conta com 567 alunos, sendo 137 na unidade em questão.

2.5.1.1 EJA CAIC

A EJA do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Professor Febrônio Tancredo de Oliveira (CAIC) fica situada no bairro Passa Vinte, próximo ao centro da cidade de Palhoça.

A escola atende alunos da educação infantil e do ensino regular durante os períodos matutino e vespertino e alunos da EJA no período noturno, do nível inicial até o 9º ano, divididos em turmas de NI (Nível Inicial 1), NII (Nível Inicial 2) e turmas do 6º ao 9º anos. No primeiro semestre de 2022, o quantitativo de alunos matriculados por nível era: NI-17 alunos; NII -20 alunos; 6º ano - 14 alunos; 7º ano - 29 alunos; 8º ano - 28 alunos; e 9º ano - 29 alunos.

Os alunos da EJA atendidos pela instituição, de modo geral, são de baixa renda e vivem em contexto de vulnerabilidade. Além disso, o CAIC recebe também alunos egressos do sistema sócio-educativo da Secretaria de Estado de Administração Prisional.

Todos os professores da EJA no CAIC são ACT, assim como no restante da estrutura da modalidade no município. A unidade oferece jantar para os alunos no intervalo das aulas, que acontecem das 19:00 até as 22:00 horas, com intervalo de 20 minutos das 20:00 até as 20:20 horas. Além disso, a escola conta com dois funcionários que cuidam da segurança e do portão, que permanece fechado durante todo o período. Os alunos devem obrigatoriamente solicitar à diretora qualquer saída antecipada. A estrutura da EJA no período noturno não conta com servidores para atendimento da biblioteca, que permanece fechada durante as aulas dos estudantes da EJA, mas o local está aberto e disponível para os alunos no turno matutino.

2.60 ENSINO DE LITERATURA NA EJA

A literatura tem um papel fundamental na constituição do ser humano e da forma como ele vê o mundo ao seu redor. Ela pode ser definida como uma forma de arte que se

expressa através da palavra oral ou escrita. Para Lajolo (*apud* FERNANDES, 2018), literatura é uma expressão da realidade interpretada pela subjetividade por meio de um produto artístico baseado no conhecimento individual. Dessa forma, segundo a autora, pode-se denominar literatura tudo que, de algum modo, se expressa através da escrita, que se identifica com a natureza ideológica do leitor e em que existe uma troca cultural, respeitando a interação entre leitor e autor.

O texto literário tem o poder de refletir por meio da palavra a realidade ao redor, sendo esta mostrada a partir de fatos ou de forma imaginária. Assim, é por meio da literatura que o leitor/aluno pode ser conduzido a realidades diferentes das que vive. Por isso, Lajolo (*apud* FERNANDES, 2018) indica que o professor deve buscar relacionar o momento que vive ao do texto que está sendo lido.

O trabalho que o professor pode fazer com os alunos está diretamente alinhado ao pensamento de Antonio Candido (2011) em seu artigo “O direito à literatura”, onde o autor defende que a literatura tem a capacidade de humanizar e, assim, fazer com que o homem reflita sobre o mundo ao seu redor, sobre seu semelhante e a sociedade.

No mesmo artigo, Candido (2011) ainda nos abre os olhos para o fato de que a literatura é um direito do cidadão e que tem a capacidade de instruir e educar. A literatura pode também apresentar e denunciar os problemas sociais. Sabendo disso, os governos conservadores acabam por tornar os estudos literários cada vez mais dispensáveis. De acordo com Fernandes (2018), para que ocorra uma mudança dessa realidade, é necessário que os professores proponham mudanças a respeito do ensino da literatura em sala de aula.

Para Fernandes (2018), ao encararmos a literatura como um direito do cidadão, é importante considerar que ela está muito relacionada às classes dominantes, principalmente pela ideia de que livros foram feitos para os “cultos”, conceito pré-concebido que reforça a exclusão no ambiente literário. Desta forma, cabe ao professor “desmistificar tais conceitos por trazer o fazer literário para a realidade dos alunos, comparando, criticando, refletindo e mostrando que a literatura não atende apenas as classes dominantes, mas também as que estão inseridas em comunidades carentes” (FERNANDES, 2018,p. 7).

3 METODOLOGIA

A ideia inicial deste trabalho era a leitura e discussão de textos com uma turma de trabalhadores/alunos da EJA. O processo de busca por uma escola começou com um contato com a secretaria de educação estadual com a finalidade de realizar a pesquisa com uma turma do ensino médio que fosse formada por alunos mais velhos e, portanto, trabalhadores. Mas fui informado que o contrato entre a secretaria e a UFSC ainda estava em processo de assinatura, o que impedia pesquisas da universidade na rede estadual. Após algumas semanas buscando uma resposta afirmativa, não obtive sucesso.

No entanto, recebi a informação de que a EJA era ofertada no município de Palhoça e entrei em contato com a secretaria municipal de educação, que prontamente me encaminhou à escola e autorizou a pesquisa. Como aos municípios cabe a gestão apenas do Ensino Fundamental, não foi possível trabalhar com estudantes do Ensino Médio, portanto. Ao entrar em contato com a escola, expliquei o projeto à diretora, que, no mesmo dia, já me encaminhou para conversar com o professor de Português, que me sugeriu a turma do 7º ano para desenvolver a pesquisa, considerando que se obtería uma resposta mais favorável por parte da turma. Assim, este projeto teve como delimitação temporal o primeiro semestre letivo de 2022, e como delimitação espacial a escola CAIC Professor Febrônio Tancredo Oliveira da cidade de Palhoça/SC. Os sujeitos atendidos correspondem à turma de EJA do 7º ano do Ensino Fundamental do turno da noite, no semestre letivo em questão.

Todo o trâmite inicial me permitiu entrar em sala apenas a partir da metade do semestre letivo da escola, em um momento em que já havia um alto índice de desistência dos estudantes na turma indicada. Apesar de ter conseguido coletar 14 questionários iniciais, trabalhei efetivamente com 13 alunos, dos 29 matriculados na turma no início do semestre. Contudo, devido à grande quantidade de faltas dos alunos às aulas, o número médio de alunos que fizeram as atividades foi de apenas 9, sendo esse baixo número um problema na execução das atividades, visto que era impossível prever a quantidade de alunos a cada encontro.

Após o primeiro contato com a turma, a aplicação do questionário e uma nova conversa com o professor, constatei que o público pretendido, de adultos no mercado de trabalho, não seria alcançado, pois a turma era formada por alunos jovens que interromperam o Ensino Fundamental em razão da pandemia de covid-19 e desejavam concluir os estudos ou retornar ao ensino regular. Ao coletar o questionário, em um primeiro momento identifiquei três alunos que trabalhavam. Dessa forma, o percentual de alunos trabalhadores era pequeno no universo da turma. No entanto, ao continuar a coleta nas semanas seguintes com os alunos

que faltaram à primeira aula, foi observado que o total de trabalhadores correspondia, de fato, a 6 alunos, um percentual mais elevado que o esperado após a primeira coleta de questionários.

Primeiramente foi apresentado o projeto à turma e, em seguida, foi entregue um questionário (Anexo 7) com a finalidade de entender como é a relação de cada um com os livros e a escrita. Por meio das respostas, foi elaborado um diagnóstico para permitir uma aproximação maior em relação ao conhecimento da turma sobre literatura.

Uma das ações propostas para a realização da prática de estímulo à leitura, após o diagnóstico, era levar os alunos à biblioteca da escola para aulas ambientadas nesse espaço, facilitando o acesso às obras que podem ser emprestadas aos interessados. Contudo, como já sublinhado, a biblioteca da escola funciona somente no turno matutino, inviabilizando esse tipo de ação. Dessa forma, os textos foram apresentados e debatidos em sala de aula ao longo de cinco encontros com a turma. Foram assim organizadas as atividades em sala:

1. Apresentação do projeto e questionário de hábitos de leitura
2. Slam
3. Diário
4. Conto
5. Carta
6. Crônica
7. Questionário de reação sobre as leituras e atividades aplicadas e devolutiva dos resultados aos alunos

Os encontros tiveram duração máxima de uma hora. Contudo, por se tratar de horário logo após o intervalo, os alunos normalmente retornavam com 10 minutos de atraso, o que reduzia o tempo total de aplicação do material para 50 minutos. Como cada aula na EJA do CAIC de Palhoça tem uma carga horária de 30 minutos, os encontros corresponderam a duas horas-aula.

Considerando que o tempo em sala de aula era muito curto e que a ideia era trabalhar um gênero por encontro, pois no encontro seguinte alguns dos alunos não estariam em sala para a continuação da discussão, optou-se por trabalhar apenas com textos curtos, em prosa ou verso. Os textos foram escolhidos a partir das respostas dadas ao primeiro questionário, buscando-se temas próximos da realidade dos alunos. Assim, foram trabalhados em sala de aula: o slam *13 de maio*, de Josi de Paula; trechos do livro *Quarto de despejo*, o diário de

Carolina Maria de Jesus; o conto “Maria”, de Conceição Evaristo; trechos do livro *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega; e a crônica “Recusa ao identitarismo é o novo racismo à brasileira”, de Jefferson Tenório.

A escolha do slam se deu considerando que o gênero se aproxima das lutas populares e do rap, buscando-se uma aproximação com um público jovem em contexto de vulnerabilidade. O diário foi uma escolha motivada pelo interesse em entender o contexto social desses alunos, bem como apresentar uma autora de relevância para os movimentos de afirmação dos grupos menos favorecidos. O conto trouxe um texto totalmente ficcional de uma autora que trata de classes que vivem em contexto de vulnerabilidade. Com a carta, pretendeu-se apresentar um gênero, pouco usual hoje em dia, em que os alunos pudessem expressar livremente sua rotina e impressões de leitura. Por fim, a crônica foi escolhida como fechamento, com um texto contemporâneo que é possível ser lido em mídias como internet ou jornal, com um acesso mais fácil. A apresentação dos textos em sala buscou abordar de forma reflexiva as obras, além de relacioná-los às experiências dos próprios alunos.

A apresentação do projeto e a aplicação dos questionários foram feitas em duas aulas, visto que na primeira aula, realizada na terça-feira anterior ao feriado de Páscoa, estavam presentes apenas 8 alunos. Até esse momento, eu ainda não tinha noção do universo a ser pesquisado devido às desistências de alunos que aconteceram naquela semana. Na semana seguinte, retornei com o questionário para coletar as informações de mais 5 alunos e deixei esse instrumento de pesquisa com o professor para que coletasse dos alunos faltantes. Ainda assim, durante as atividades, foram coletados mais dois questionários, completando o total de 14, que corresponde ao universo da pesquisa.

Em todos os encontros de apresentação dos textos, primeiramente realizou-se uma contextualização sobre o gênero literário escolhido, o texto e o autor. Em seguida, o texto foi lido em sala. Inicialmente, perguntava-se se algum dos alunos tinha interesse em ler; caso contrário, o texto era lido pelo pesquisador. Após a leitura, foi solicitada uma produção escrita, entregue ao final de cada encontro. Entre esses diversos momentos, era sempre aberto espaço para dúvidas e discussão.

Após a coleta das atividades, na realização da análise, os nomes dos alunos foram trocados por numeração. Cada aluno recebeu um número fixo durante todo o trabalho, escolhido de forma aleatória. Desse modo, foi possível construir um perfil das atividades de cada aluno. Todos os trechos que estão entre aspas na análise a seguir foram escritos de forma integral pelos alunos.

Ao final foi aplicado um questionário acerca das impressões de leitura e das atividades realizadas. Essas atividades foram devolvidas aos alunos com um agradecimento e um comentário geral. Apenas 9 alunos responderam ao questionário final, em que se autodeclararam em relação a raça. Assim, os 13 alunos da turma de EJA do 7º ano do Ensino Fundamental, com a qual foi trabalhada esta proposta metodológica, fica assim caracterizada segundo a autodeclaração dos alunos: 4 pretos (aluno 3, aluna 6, aluna 7, aluna 11); 2 pardos (aluno 5, aluno 12); 3 brancos (aluna 1, aluno 8, aluno 9); sendo que outros 4 não responderam (aluna 2, aluno 4, aluna 10, aluna 13).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário inicial (Anexo 7) foi aplicado nos primeiros dias do projeto, a fim de obter informações acerca dos hábitos de leitura e escrita dos alunos. Abaixo serão apresentados os resultados obtidos.

Gráfico 1 –Questionário inicial – Questão 1.

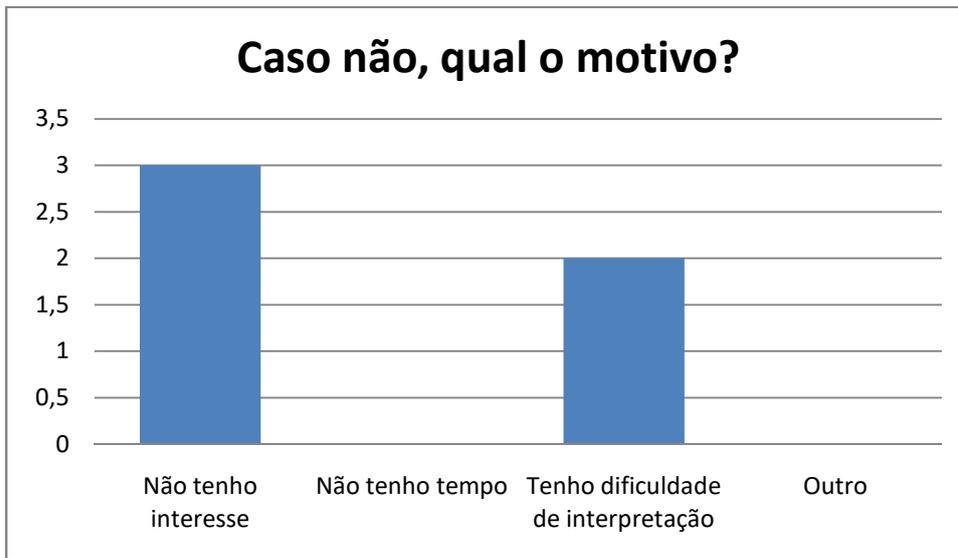


Dos 14 alunos respondentes, 10 possuem idade inferior a 18 anos, o que corresponde a 70% da turma; 1 aluno tem entre 19 e 30 anos, 8% do total; 2 alunos têm entre 41 e 50 anos, 14% da turma; e 1 aluno entre 51 e 60, também 8%. Diante desse cenário, é possível observar que a grande maioria dos alunos ainda faz parte do grupo de menores de idade. De acordo com o professor, um dos motivos do elevado número de alunos nessa faixa etária é a evasão provocada pela pandemia de covid-19.

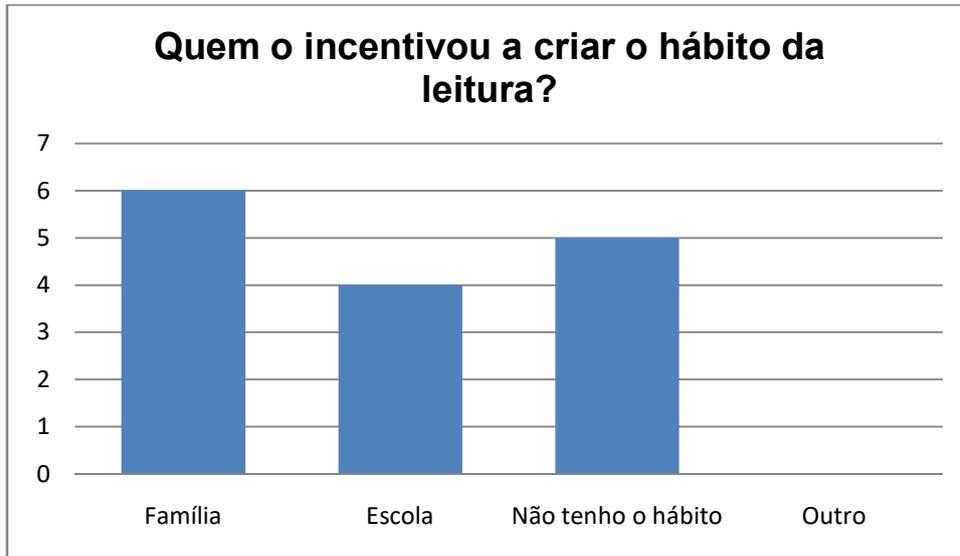
A segunda questão tratava da situação funcional dos alunos, uma vez que a ideia inicial era trabalhar com um perfil de alunos mais velhos que já atuassem no mercado de trabalho. Dos 14 alunos respondentes, 8 não trabalham e 6 responderam que trabalham. Dos alunos que trabalham, 1 atua como suporte técnico; 1 como operador *on-line*; 3 como serviços gerais/diarista; e 1 como borracheiro. Assim, conforme já dito, apesar da ideia inicial de que os alunos da turma não tinham perfil de trabalhadores, 42% deles eram trabalhadores.

A terceira pergunta questionou se os alunos gostavam de ler. Dentre os 14 alunos, 9 (64%) responderam que gostam de ler, e 5 (36%) responderam que não gostam. Ou seja, mais da metade da turma diz que gosta de ler. Como complemento a essa questão, foi questionado ao aluno que marcou que não gosta de ler, qual o motivo disso. Dos 5 alunos, 3 (66%) disseram não ter interesse, e 2 (44%) ter dificuldade de interpretação. Nenhum aluno assinalou que não tinha tempo, conforme é possível observar no gráfico abaixo.

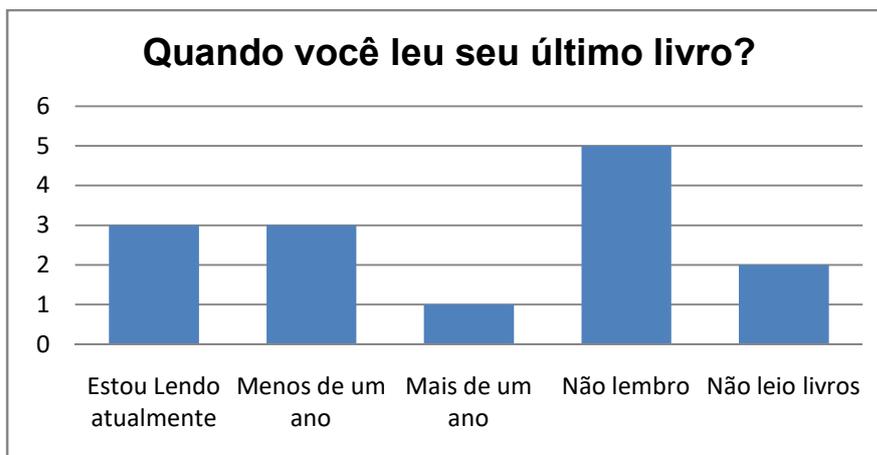
Gráfico 2 – Questionário inicial – Complemento à Questão 3.



A questão cinco perguntou aos alunos quem os incentivou ao hábito da leitura. Dos 14 respondentes, 4 (28%) afirmaram que foi a escola; 6 (42%) que o incentivo partiu da esfera familiar; 5 (35%) disseram não ter o hábito da leitura; 1 (8%) respondeu que tanto a esfera familiar quanto a escola foram ambientes incentivadores. É possível perceber que se confirmam os 70% de alunos que dizem gostar de ler, e que a família, nesses casos, teve papel fundamental na criação desse hábito, conforme é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 3 –Questionário inicial – Questão 5.

A partir desses questionamentos, foi perguntada a frequência de leitura dos alunos. Conforme se observa no gráfico abaixo, ao serem perguntados quando leram um livro pela última vez, dos 14 respondentes, 3 (21%) afirmaram que estão lendo atualmente; 3 (21%) que leram o último livro há menos de um ano; 1 (8%) que leu o último livro há mais de um ano; 5 (35%) afirmaram não lembrar quando leram o último livro; por fim, 2 (15%) disseram não ler livros. Ao somarmos os alunos que estão lendo e os que leram há menos de um ano, temos um total de 42% dos alunos, ou seja: quase metade da turma teve contato com um livro há menos de um ano.

Gráfico 4 –Questionário inicial – Questão 6.

A próxima pergunta questionou o quantitativo de livros lidos pelos alunos. Entre os 14 estudantes, 10 (70%) responderam ter lido entre 1 e 10 livros até hoje; 2 (15%), entre 11 e 20 livros; e 2 (15%) mais de 21 livros.

A seguir, foi perguntado aos alunos se costumavam ler e por quê. 7 (50%) responderam que sim: 3 (21%) porque gostam; 2 (15%) por dever escolar; 2 (15%) assinalaram “por outro motivo” e complementaram de forma discursiva. Um afirmou: “Por que meu pai me encinou”, e o outro: “Informação”. Outros 7 alunos (50%) afirmaram não costumar ler: 5 (35%) porque simplesmente não gostam ou não têm o hábito; 1 (8%) por ter dificuldade em compreender livros e textos; e 1 (8%) por outro motivo. Quando perguntado sobre qual seria esse motivo, esse aluno afirmou: “Eu gosto de ler, mas não muito razoavelmente entende”.

Gráfico 5 –Questionário inicial – Questão 8.



A questão seguinte perguntava qual o tipo de leitura preferida pelos alunos. 7 (50%) disseram gostar de ler revista em quadrinhos; 3 (23%), romance; 1 (8%) respondeu que gosta de ler livros escolares; 1 (8%), poesia; 1 (8%) marcou “outros”, citando desenvolvimento pessoal; e 1 (8%) deixou a questão em branco.

Gráfico 6– Questionário inicial – Questão 12.



Entre os 3alunos que afirmaram anteriormente (Questão 6) que estão lendo um livro no momento, ao serem questionados sobre que livro seria, um disse estar lendo “Olho de tigre”(A estratégia do olho de tigre: atitudes poderosas para o sucesso na carreira e nos negócios, do brasileiro Renato Grinberg);outro citou o romance *Acordo de altar*, da irlandesa Lynne Graham; o terceiro não citou a obra que estava sendo lida.

A questão 14 perguntava: “Dos livros que você já leu, qual chamou mais a sua atenção? Por quê?”. Apenas 7alunos (50%) responderam essa questão. 2não lembravam os títulos dos livros, sendo uma das respostas: “Por conto de suspense mas não lembro o nome”, e a outra: “Me esqueci mas a gravura me chamou muita atenção”. Entre os que citaram livros, um falou de *A culpa é das estrelas*, do norte-americano John Green; outro indicou dois livros: *O milagre da manhã*, do norte-americano Hal Elrod, e *O poder da autorresponsabilidade*, do brasileiro Paulo Vieira. Foram citados também: *Diário de um banana*, do norte-americano Jeff Kinney; *Gossip Girl*, da norte-americana Cecily Von Ziegesar; *Como eu era antes de você*, da britânica Jojo Moyes (“história linda virou até filme”, acrescentou o aluno); “Gibi da turma da Mônica”e a Bíblia.Por fim, um aluno respondeu que nenhum livro havia chamado sua atenção.

A última pergunta tratava dos hábitos de escrita dos alunos. Dos2 alunos (15%)que responderam que gostam de escrever, quando perguntados sobre que tipo de texto gostavam de escrever, um respondeu “todos os tipos” citados e o outro “todos”. Dos 12 alunos (85%) que disseram que não gostam de escrever, 2 responderam “não tenho muito tempo”;1 “não

tenho criatividade”;⁴ que não gostam ou não têm interesse;¹ “por quê não sei ler”; 1 escreveu “sea (ilegível) não fala” e 3 não justificaram o motivo.

4.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE A PARTIR DO SLAM

O primeiro gênero literário apresentado à turma foi o *slam*, uma competição de poesia falada, de origem norte-americana, que chegou ao Brasil em 2008. “*Slam*” significa batida. É uma vertente da cultura urbana onde o *slammer* apresenta o texto, seguindo determinadas regras, em uma competição. Normalmente, o tempo de apresentação de cada *slam* é de três minutos, e não são usados instrumentos musicais. Essa competição envolve, em geral, jovens de grupos sociais excluídos, como forma de reivindicação de direitos e de dar visibilidade à sua luta (PAULA, 2019).

Os estudantes falavam muito quando comecei a atividade. Então perguntei à turma se sabiam o que era *slam*. O aluno 4 comentou que ouviu falar que havia dois tipos de *slams*, contudo, não detalhou quais seriam. Expliquei que era uma batalha de poesia e fiz uma breve introdução sobre o tema, comentei a origem e as regras. Perguntei se tinham dúvidas, mas ninguém se manifestou.

Primeiramente foi apresentado, por meio do meu celular, segurado em frente à classe, o vídeo “*Slam* das minas RJ – 2018 – Final – Josi de Paula”², uma vez que o *slam* cujo texto seria trabalhado não estava disponível no YouTube. Esse vídeo, da mesma autora, trata da luta pelo reconhecimento dos negros e cita diversas pessoas negras de destaque, como Machado de Assis, Lima Barreto e Antonieta de Barros. Como o *slam* é uma performance do *slammer*, foi necessário mostrar um exemplo em vídeo para que os alunos vissem como funciona esse tipo de manifestação artística.

Deixei o vídeo até o fim (3 min de duração) e já percebi certa dispersão dos alunos. É importante destacar que a exibição apenas no meu celular e distante do fundo da turma contribuiu para essa dispersão. Ao terminar, perguntei se alguém tinha algum comentário, mas ninguém se manifestou. Em seguida, entreguei para cada aluno uma folha com a letra do *slam* *13 de maio*, também de Josi de Paula (2019, anexo 1), e voltei para a frente da turma para iniciar a leitura. Perguntei se alguém tinha interesse em ler, mas ninguém se manifestou. Então, eu mesmo fiz a leitura. Logo após, perguntei se alguém tinha alguma pergunta ou comentário sobre o texto, e ninguém se manifestou.

²Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>.

O texto trata da visão do negro acerca do dia da abolição da escravidão. Foi solicitada a seguinte atividade: “Faça um comentário sobre o texto lido em sala. Registre suas impressões e, se possível, relacione o texto com a sua realidade” (Anexo 9). Os alunos tiveram 30 minutos para entregar a atividade.

Quando pegaram o papel, questionaram se valia nota. Expliquei que, para mim, não tinha valor de nota, mas se o professor achasse que deveria avaliar, ficaria a critério dele. O professor estava na sala (como em todos os momentos da aplicação da proposta) e disse que todas as atividades feitas seriam avaliadas. Foi orientado que não existia resposta certa ou errada e que o objetivo da atividade era entender o que havia chamado a atenção de cada um no texto apresentado, com as palavras dos próprios estudantes e de forma livre.

Nesse meio tempo, o aluno 4 voltou a se manifestar, me perguntando se eu não achava que os europeus haviam se apropriado dos negros. Tentei entender um pouco melhor o seu questionamento e disse que a história era contada pelos vencedores, por isso o apagamento dos negros e as atrocidades aplicadas a eles era tão forte, assim como com os indígenas, e isso pouco constava dos livros de história. Perguntei se era isso que ele queria dizer, e ele me confirmou. Comentei outros casos de negros que eram pouco conhecidos ou reconhecidos, como o fato de a condecoração de Antonieta de Barros no livro dos heróis da pátria ser um projeto de um deputado carioca, e não catarinense.³ Falei também sobre o processo de embranquecimento de Machado de Assis, muitas vezes visto pela crítica e pela sociedade como mulato, e o fato dele não ter sido enterrado ao lado de Carolina Augusta Novais, sua esposa, por proibição da família dela por ele ser negro, mesmo já tendo se tornado um autor de grande prestígio. Essas informações despertaram o interesse desse aluno, e os demais ficaram ouvindo sem comentar. Quanto à atividade, dos dez alunos presentes na sala, nove entregaram. O aluno que questionou se valeria nota não fez a atividade nem colocou o nome.

Conforme exposto na metodologia, a fim de garantir o anonimato dos respondentes, eles foram numerados, sendo a mesma numeração utilizada em todas as atividades. A análise das respostas mostra a dificuldade de interpretação de texto dos estudantes, bem como de expressar por escrito o que gostariam de dizer. Outro fator marcante é a questão básica da alfabetização, que pode ser observada em comentários como o da aluna 7: “Oije e não sei o que falria sobre o texto do que você falava [ilegível] e eu não vejam da é não vai mesmo disse que eu aço [acho]”.

³Projeto de Lei 4940/20, do deputado Alessandro Molon (PSB-RJ).

Quanto à questão interpretativa, alguns comentários. O aluno 4 escreve: “O negro atual esta com mente focada na cultura européia, isso é estão esguecento [esquecendo] a origem das próprias histórias. E desse texto eu não entendi nada sinceramente”. Alguns dos alunos se resumiram a comentários de até três linhas com análises rasas, muitas vezes complementadas com trechos do próprio texto. O aluno 5 escreve: “Negros discriminados e não foram recompensados”; já para o aluno 3, “Esse texto tem muita realidade, é uma poesia falada com rima, eu gostei do trecho que diz em pleno século 21 a Globo faz uma Bahia sem pretos!”. A aluna escreveu por duas vezes a mesma frase com praticamente as mesmas palavras “O que achei interessante é que num dia eram escravos e no seguinte libertos. O que achei interessante é que num dia eram escravos e no seguinte, libertos”. O aluno 8 acredita que o texto nada acrescentou à sua formação: “Não me trouxe nada de novo o racismo já não de agora e nunca vai acabar”. O aluno 9 fez uma interpretação mais profunda do texto, do qual destaca pontos que não conhecia: “Sobre o que foi dito no texto são alguns fatores que eu não sabia como o que era o 13 de maio sobre a Globo e tals”. Percebe-se a utilização da linguagem oral como forma de expressão de muitos alunos. O aluno 9 destaca que a situação de não ser negro o afasta da condição de ter sofrido preconceito em razão da sua cor de pele. Expressa sua opinião de forma explícita, como no trecho “Minha opinião é que...”, e repete a expressão por três vezes, inclusive encerrando o texto com a expressão “Minha opinião”.

A aluna 6 inicia a resposta de forma consistente, tratando da representatividade, depois dos negros em relação aos brancos. Contudo, ao final, percebe-se nela uma dificuldade para se expressar por escrito, assim como no aluno 9, que utiliza expressões da oralidade, como no trecho: “Acho que os pretos deveria ser mas reconhecidos... as pessoas deveria muda muitas coisas tipo brincadeira de mal gosto”.

A aluna 11 escreve: “eu acho muito eterecater [interessante] porque falava sobre uma história ir não contaram o que aconteceu por que eu acho que agumarcoisar não tava bem certair deve ter um coisa que nigei se boazinha ela fosse e um lugar ai ela ficou [segue um texto incompreensível]”.

4.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM DIÁRIO

O segundo gênero literário trabalhado em sala de aula foram os diários de Carolina Maria de Jesus (2016) em *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*.

Iniciei a aula explicando sobre o livro. Nesse momento, todos os alunos ficaram em silêncio ouvindo a minha explicação. Perguntei se algum dos alunos conhecia a autora ou a região do Canindé, relacionada ao clube de futebol Portuguesa, mas nenhum dos alunos conhecia. Contei um pouco da história da autora, sobre como aconteceu sua descoberta pelo jornalista Audálio Dantas e a edição dos diários, que eram escritos em cadernos. Falei que ela foi enredo de escola de samba neste ano e que o seu livro, em levantamento feito pelo jornal Folha de São Paulo, foi o mais citado por intelectuais e pesquisadores como obra importante para se compreender o Brasil.

Não houve nenhum comentário. Expliquei brevemente como seria a atividade e entreguei os textos: três trechos do livro. Perguntei se algum dos alunos tinha interesse em ler para a turma. A aluna 10, que não estava presente na primeira atividade, se dispôs a ler, mas acabou desistindo, pois ficou envergonhada. Assim, a aluna 2 se dispôs a ler o primeiro trecho. Ao final do último parágrafo, pediu para que outro aluno lesse. Eu solicitei que ela lesse pelo menos até o final do trecho, e ela assim o fez. Em seguida, a aluna 10 se dispôs a ler o segundo trecho e fez o mesmo pedido, e eu pedi que finalizasse, e assim o fez. Perguntei se alguém tinha interesse em ler o terceiro. Como ninguém se manifestou, eu mesmo fiz a leitura. Ao final, perguntei se alguém tinha algum comentário e ninguém se manifestou. Comentei mais alguns aspectos da obra e sobre a autora, um pouco da biografia, e também sobre o gênero diário.

Foi então solicitado aos alunos que realizassem um relato indicando o dia de um ou mais fatos que tivessem presenciado na última semana e que chamaram sua atenção (Anexo 10). Entreguei a atividade com 35 minutos para encerrar a aula. Expliquei que os relatos deveriam ser sobre a vida deles. Surgiram muitas dúvidas, muitos me perguntaram por mais de uma vez se deveria ser algo deles ou sobre o texto. A aluna 6 me pediu ajuda por várias vezes, primeiro falando que sua vida não tinha nada que chamasse a atenção, que só ficava no quarto o dia todo e não tinha nada de diferente, e perguntou se podia inventar. Eu insisti para que tentasse fazer algo pessoal. Com a insistência dela em fazer algo ficcional, pedi então que deixasse explícito no papel que seria algo ficcional. Mesmo assim, ela ainda tinha dificuldade na criação, e eu a ajudei a buscar memórias que, de alguma forma, poderiam remeter a dados que ela colocaria em forma de diário, e assim ela fez algo pessoal, como a atividade solicitava. A aluna 7, assim como na primeira atividade, não conseguiu expressar em texto o que pretendia. Informou que sozinha não conseguiria escrever, e eu me dispus a ajudar, mas ela optou por entregar o que havia feito sem a minha ajuda. O aluno 3 e o aluno 8 também informaram não saber o que colocar na atividade. Ajudei o aluno 3 a trazer memórias, e ele

entregou um breve relato. Já o aluno 8 entregou a atividade em branco. Ao final da aula, recolhi a atividade e agradei.

Pelo fato de a atividade ter um caráter mais aberto, em que os alunos podiam se expressar mais livremente sobre suas experiências pessoais, em forma de diário, os relatos tiveram os resultados mais diversos. Aqui serão destacados os trechos dos comentários mais pertinentes. Todos os alunos serão mencionados, uma vez que cada aluno tem para si as experiências que mais foram relevantes para eles no momento da atividade.

A maioria dos relatos não seguiu o solicitado de marcar o dia indicado, como, por exemplo, o relato do aluno 12: “Uma vez eu briguei com o moleque na rua, apanhei, tomei um pau, tudo foi por causa de guria. Foi a primeira vez que eu briguei foi muito louco. Eu tinha 12 anos”. Apesar de não atender ao objetivo de um relato dos últimos dias, é possível notar que a violência está presente no cotidiano desse aluno desde a infância, violência naturalizada quando ele diz que foi a primeira vez que brigou, ou seja, não foi a única. Ainda nesse tema da violência, é possível perceber no comentário da aluna 11 o quanto isso é próximo do ambiente escolar: “Eu fui na escola ir ai as guria comeruo[começaram], abrigas [a brigar] ai eu falei oixx etc.” Percebe-se uma dificuldade na construção das frases e uma presença da língua oral na elaboração das sentenças. a aluna realiza a troca de “e” por “ir” em todas as sentenças.

Ainda seguindo no sentido do solicitado na atividade quanto à indicação de data, a aluna 7 relata: “O aniversario da minha filha XXX já ela não sabe que e dia 20/05 e ela não a minha filha e meu amar da mia vida”. Além do problema de falta de indicação da data, percebe-se que o aluno não conseguiu compreender que é uma atividade relacionada a algo do passado, bem como não descreve nenhuma ação que tenha lhe chamado a atenção, comentando fatos de difícil compreensão, com sérios problemas de ortografia. Apenas dois alunos indicaram datas exatas dos fatos, como estava descrito no texto apresentado. O aluno 9 relata: “17-05 – Hoje por volta das 14:35, caíram por pedaços de telha no telhado do vizinho...”, e no segundo parágrafo volta a citar a data nominalmente: “Perto do dia 10.05 durante uma forte chuva um pássaro muito bonito...”. A aluna 2 inicia seu relato: “Dia 15 de maio de 2022, estava na frente da minha casa...”, contando que avistou uma mulher de aproximadamente 20 anos com um bebê chorando no colo. A mulher disse que não comiam há dois dias, estavam a pão e água. A aluna chamou a mulher até sua casa, deu comida aos dois e perguntou os seus nomes. Relata ao final: “Por isso está leitura me chamou atenção. Pois aconteceu con migo nunca iria deichar de ajudar está pessoa”. Fica claro que o texto atingiu o

objetivo desejado. Além dessa aluna, a aluna 11 também cita diretamente o texto e diz: “HJ a história foi muito legau”.

A questão das condições precárias em que os bebês vivem em meios de vulnerabilidade também é retratada pela aluna 10 quando descreve um parto de uma moradora de rua: “Eu presenciei um cena horrível, com uma moradora de rua, tendo o seu bebê, no meio da rua, sozinha e com friu, triste por passar friu, e ninguém-lhe ajudar... Então quis ver aquela cena e quis ajudar e dei um cobertor para a criança, mais perguntei está respirando, essa criança, mais ela estava, mas ela estava sangrando muito, e a criança estava roxa, e pequena de mais, parou um carro e colocou ela no banco e a levou para o hospital”.

Outro tema presente nas narrativas é a necessidade de atenção por parte dos pais, da escola e da sociedade como um todo. A aluna 6 relata: “domingo eu sai com umas amigas e foi muito legal mas quando eu cheguei em casa fui direto pra o meu quarto e eu tive crise de ansiedade e ninguém tava ali para me ajuda”. Outro relato da mesma aluna cita: “ontem fiquei até 4 da noite mechendo no celular daí hoje eu estava muito cansada costume fazer isso toda noite”.

Além disso, é importante perceber o quanto a fome, assim como no livro de Carolina de Jesus, segue presente no cotidiano das classes sociais menos favorecidas. Outro fator que chama a atenção é a presença da morte nos relatos apresentados. O aluno 3 conta: “Eu caminho do meu treino eu vi um acidente de moto e caminhão e infelizmente o motoqueiro não resistiu aos ferimentos”. A aluna 1 conta que sua vida tem altos e baixos, que havia coisas que a tinham desagradado, mas que não gostaria de relatá-las, e finaliza: “Dia de hoje me chamou atenção que uma mulher bem conhecida morreu é triste demais e chocante mas também faz parte da vida”. A aluna 11 cita a morte de seu animal de estimação: “Ai domingo a minha dog morreu ai eu fiquei muito triste”. Temas que tratam da felicidade pouco aparecem nas atividades A aluna 11 escreve: “A minha mãe comesuo[começou] a tabalhar ir eu fiquei muiorfeliser”.

Quanto às obrigações escolares, a aluna 11 diz: “Eu topeocupador porque eu vou rodar ir eu já tenho 17 ano ir depois eu já vou fazer 18 ir isso ta mim deixado muiorpeocupadarmasta na mão de Deus etc”. Já a aluna 6 relata: “uma vês na aula me chamo atenção o professor tava falando sobre pronomes e me chamo atenção o ruim e que eu sou muito lerda pra entender em casa tenho que fazer comida todo dia”.

4.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM CONTO

No quinto dia, a atividade proposta foi trabalhar o gênero literário conto, a partir de “Maria”, da autora mineira Conceição Evaristo. Esse dia estava frio e com muito vento, o que provocou uma quantidade maior de ausências de estudantes que nos dias anteriores, comparecendo apenas sete alunos. Após todos chegarem, observei que havia uma nova aluna (aluna 13), que não havia participado das demais atividades. Iniciei realizando uma introdução sobre o gênero abordado e uma apresentação da autora e de seu papel representativo. Comentei sobre a sua candidatura para a Academia Brasileira de Letras (ABL), quando se recusou a fazer campanha na casa dos imortais e recebeu apenas um voto, e as nuances envolvidas na falta de representatividade de mulheres negras e indígenas na ABL. Perguntei se os alunos conheciam a Academia. Alguns afirmaram que já ouviram falar. Expliquei a diferença entre um romance e um conto quanto à estrutura.

Em seguida, perguntei se algum aluno tinha interesse em ler o conto para a turma. O aluno 3 se prontificou a iniciar, com certa dificuldade. Com auxílio e a correção de alguns termos que ele não entendia, foi realizando a leitura. Em seguida, no segundo parágrafo, o aluno 12 iniciou a leitura, que foi finalizada novamente pelo aluno 3. Após a leitura, antes de começar a atividade, perguntei se alguém tinha alguma questão. O aluno 3 perguntou se o texto retratava algo real. Expliquei que era totalmente ficcional, diferentemente do texto apresentado no dia anterior. Falei da diferença entre Maria (protagonista do conto) e Vera Eunice (filha de Carolina de Jesus que aparece nos diários), sendo esta última uma pessoa real, diferentemente de Maria, que existia somente no texto.

Iniciou-se uma discussão acerca do que era realidade e o que era ficção no texto. Expliquei brevemente o conceito de verossimilhança e falei sobre a verdade do texto. Foi discutida a diferença entre textos de ficção científica e textos que retratam temas da realidade, como o conto apresentado. O aluno 3 comentou que esse texto era real, pois assaltos a ônibus eram algo que acontecia na vida real. A aluna 2 disse estar lendo sobre a lenda do Negrinho do Pastoreio, e me perguntou se era real ou ficção. Expliquei o conceito de lenda com a ajuda do professor, que relacionou a Bíblia a esse conceito, dizendo que, para alguns, o texto retratava a realidade, já para outros, era ficção, assim como nas lendas.

A aluna 13 perguntou se quando um livro falava que era baseado em uma história real, era ficção ou realidade. Falei, então, da diferença entre o texto literário e o jornalístico, dizendo que, mesmo se baseado em fatos reais, caso seja um livro literário, ainda é uma ficção, podendo a expressão “baseado em fatos reais” ser uma estratégia de aproximação com

o leitor. Conteí um pouco sobre como iniciei minha vida como leitor. Perguntei se gostariam que eu levasse dois contos autorais, um autobiográfico e outro totalmente ficcional. Disseram que sim, e me comprometi a levar na aula seguinte. Tive que encerrar a discussão para iniciar a atividade, pois faltavam apenas 20 minutos para terminar a aula.

Finalizada a discussão, foi solicitada uma atividade que era composta de cinco exercícios de interpretação de texto, opinião e escrita criativa (Anexo 11). O primeiro pedia para citar três personagens que faziam parte do conto. Todos os alunos responderam que Maria era uma das personagens, e as respostas mantiveram o mesmo padrão entre o ex-homem de Maria, os filhos e ladrões, atingindo a proposta da atividade.

O segundo exercício questionava qual era a protagonista do conto, e todos os alunos responderam corretamente que era Maria. O terceiro solicitava uma interpretação sobre qual seria a ideia principal do conto. O aluno 3 escreveu que “os passageiros tiveram atitudes sem escutar Maria, principalmente o homem que deu um tapa”, praticamente a resposta da pergunta seguinte. Já o aluno 9 respondeu que “Contar sobre o racismo, a desigualdade social, e o preconceito por conta da cor da pele”. Para a aluna2, “a ideia principal do conto Maria queria ajudar o pai do filho dela na minha opinião”. O aluno 12 respondeu que “A ideia principal do conto é mostra que a Maria é uma mulher trabalhadora e falar do seu relacionamento antigo, o quanto ela ainda amava ele”.

A questão 4 era opinativa, perguntando como eles avaliavam a atitude dos passageiros. O aluno 3 disse que “eles tiveram atitudes sem antes escutar a Maria”. Já o aluno 9 afirmou que a atitude dos passageiros foi “extremamente arrogante e preconceituoso”. A aluna2 respondeu que tal atitude era “totalmente errada não pode sair julgando as pessoas”. O aluno 12 respondeu: “Acho que eles erraram de não ter escutado ela”.

O último exercício tinha um caráter mais criativo. Solicitava aos alunos que modificassem o desfecho do conto de forma livre, como desejassem. O aluno 3, em seu desfecho, disse que “Ela deveria ter reagido ao tapa do homem e descido do ônibus”. Já para o aluno 9, “A pessoa que estava defendendo Maria mais a ajuda do motorista que ‘liberassem’ Maria, e tudo não tivesse passado de um susto por conta do racismo”. Para a aluna2: “O final do meu conto seria Maria o pai e filho numa rotina junto pois eles teriam que ficar junto. No meu desfecho”. O aluno 12 encerra o conto dizendo que “Maria disse ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, disse que estava com saudade”.

Quatro alunos não conseguiram terminar e se comprometeram a entregar na próxima aula. Contudo, não retornaram mais aos encontros. Perguntei para a aluna 11, que não estava na última aula, e para a aluna 13, recém-chegada, se tinham interesse em entregar as

atividades atrasadas. Expliquei que não valiam nota. Ambas falaram que fariam. Tive que tirar cópia após a aula, e as alunas ficaram esperando até que eu entregasse as atividades antes de irem embora.

4.5 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM CARTAS

O quarto gênero literário foi a carta, com o livro *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega (2021). Foram lidas três cartas do livro em sala pelos alunos que se dispuseram a ler. Como na aula anterior a discussão sobre o que era real ou não na literatura ficou em suspenso, iniciamos esse encontro com a leitura dos meus próprios contos e a discussão sobre o que era real ou não nesses textos. Perguntei se havia algum aluno interessado em ler em voz alta. O aluno 3 se dispôs a ler o primeiro conto, e o aluno 12 se disponibilizou a ler o segundo. Primeiramente comecei com “O caminhante”, explicando o que havia de real naquele conto. Em seguida, passei para “O retorno do hiato”, explicando que aquele conto era meramente ficcional. A aluna 13 comentou a questão de o domingo, tema do conto “O caminhante”, ter um clima diferente, e como isso dava olhos para outras coisas que o dia a dia não permitia, exatamente como descrito no conto. Após a finalização da leitura, iniciei o trabalho com o livro de Françoise Ega. Expliquei quem era a autora e qual a sua relação com Carolina de Jesus. Perguntei se algum aluno tinha interesse em ler em voz alta. O aluno 3 se dispôs a ler o primeiro trecho, o professor Jonas leu o segundo, pedindo silêncio enquanto fazia a sua leitura, e eu li o último trecho. Em seguida, fiz mais uma discussão sobre as cartas. Não houve muitas manifestações durante a discussão.

Na sequência, entreguei a atividade, que solicitava a escrita de uma carta para Françoise Ega ou para Carolina Maria de Jesus contando um pouco do seu dia a dia e do que sentira ao ler as cartas de Ega. A aluna 6 perguntou se precisava colocar o que de fato leu sobre o texto. Eu disse que ela deveria colocar o que ela mesma achasse importante. Contei um pouco sobre meu início na leitura para um grupo de alunas e expliquei mais algumas dúvidas acerca da atividade.

Apenas dois alunos realizaram a atividade como esperado. Os demais focaram apenas em relatar o seu dia a dia, sem dizer qual das autoras era a escolhida. O aluno 9 fez uma carta nos moldes solicitados, mostrando que tinha apropriação desses conceitos, e relatou um dia da sua rotina, o que corresponde totalmente ao solicitado. Esse aluno escolheu Carolina de Jesus como destinatária, assinando a carta ao final. A aluna 2 também realizou a atividade de forma

correta. Apesar de não endereçar a carta diretamente à autora, apropriou-se dos conceitos, usando expressões contidas no texto, como, por exemplo, “chego dou boa tarde ao patrão”, a mesma expressão usada por Ega em seus textos, relatando a sua rotina exatamente como pedia a atividade. A aluna é empregada doméstica, como a autora do livro, e conseguiu se conectar ao texto e ao exercício proposto. Nenhum aluno respondeu o que sentiu quando leu o texto.

Essa atividade permitiu perceber que alguns alunos têm rotinas muito semelhantes. Dos nove que a realizaram, três têm como responsabilidade levar e/ou buscar o irmão mais novo no colégio. Outro fator que apareceu na fala de mais três alunos foi mexer no celular como uma rotina estabelecida. A limpeza da casa aparece na fala de quatro alunos.

Ao sair, questionei a diretora sobre a biblioteca. Ela reforçou que o local permanece aberto apenas pelas manhãs por falta de pessoal à noite, que não era enviado pela prefeitura. Questionei o que os estudantes do período noturno poderiam fazer caso precisassem de um livro, e ela disse que, caso fosse necessário, poderiam pegar o livro solicitado, mas destacou que os alunos deveriam estar em sala durante a noite.

4.6 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM CRÔNICA

A última leitura foi a da crônica “Recusa ao identitarismo é o novo racismo à brasileira”, de Jeferson Tenório (2022). Como se tratava de um texto mais denso, eu mesmo li para a turma, explicando alguns trechos para os alunos, que prestaram atenção, porém não quiseram discuti-lo. Ao final, a atividade interpretativa pedia que fossem citados os termos que se destacaram no texto. As palavras mais citadas pelos alunos foram: “identitarismo”, “desigualdade”, “racismo”, “minorias”, “representatividade”. O aluno 4 colocou a expressão “A busca pela compreensão das raças e as ideologias”.

A segunda questão perguntava aos alunos qual a ideia central defendida pelo autor. Para a aluna 1: “Não é necessário discriminar pessoas por causa da cor todos somos iguais não deveria existir racismo e etc...”. Já o aluno 2, respondeu: “Na minha opinião eu acho o racismo é muito injusto, não é porque a tem a pele escura que ela tem que ser tratada diferente, chances de trabalho são muito pequenas por eles serem negros”. Para o aluno 4, a ideia principal era “Compreender e respeitar a diversidade”. O aluno 5 escreveu: “Acredito que não vai acabar o racismo porque tem muitas pessoas pensão diferente”. Para o aluno 9: “Sobre muitos acharem que a cor define um bom autor ou que define qualquer outra coisa sendo que isso é um absurdo é nítido que a cor de alguém não define nada. Ele também fala sobre a

minoria sempre serem desvalorizados bem não tenho muito o que dizer pois é um texto bem complexo e complicado de ser dito aos meus olhos”. A aluna 10 respondeu: “Quando ele faz literatura para autores negros e negros, o direito de uma vida digna e plena luta de negros no mercado de trabalho são mínimas chances. Na minha opinião eles merecem todo o respeito de uma pessoa branca”. Segundo a aluna 11: “não poderia ter [ilegível]... eu acho um bobera você ficar zutando uma pessoa pro modo da cor, porque quando não [ilegível] é a mesma coisa etc...”. O aluno 12 respondeu: “Na minha opinião o racismo é muito difícil e deveria acabar, mermo sabendo que nunca vai acabar, muita gente sem noção, muitos levam na brincadeira”.

4.7 QUESTIONÁRIO FINAL

Quando perguntados sobre o número de atividades das quais participaram, 5(56%) dos 9 disseram ter participado de todas as cinco atividades; 1 (11%) apontou quatro atividades; 2 (22%), três atividades; e 1 (11%) respondeu que participou de duas.

Em relação a qual dos textos mais gostou, 1 aluno respondeu que gostou de todos os textos; 4 alunos responderam que gostaram de *Cartas a uma negra*; 2 alunos gostaram do slam *13 de maio*; 1 aluno gostou do texto “Maria”; e 1 informou a atividade conto, porém não estava presente nem leu o texto posteriormente.

Perguntados sobre por que gostaram mais do texto assinalado, a aluna 11 informou que o slam é mais tranquilo, o aluno 5 achou a mensagem importante. O aluno 3 disse que gostou de todos porque trazem assuntos muito bons. O aluno 12 gostou mais do texto sobre as cartas por relatar a realidade de muitos negros, já o aluno 9 respondeu que escolheu a atividade carta “pela dinâmica e pelo jeito textual que parecia mais ‘realístico’”. A aluna 1 respondeu que escolheu a carta “porque fala da nossa cor e somos todos iguais a cor não muda nada”. O aluno 8 respondeu “porque era um texto legal”. A aluna 6 não respondeu à questão. A aluna 7 respondeu “por que eu não sabe ler direito”.

Sobre qual atividade mais gostaram, a aluna 1 não respondeu à questão, já a aluna 7 disse que não conseguiu responder à questão. O aluno 9 escreveu que gostou pelos mesmos motivos já apontados na questão anterior, sobre os textos que mais gostou. O aluno 12 disse: “porque fala a realidade de muitos negros”. O aluno 3 mencionou, sobre a atividade relacionada ao conto, o fato de a protagonista não ter se alterado em “Maria”. O aluno 5 respondeu sobre o *slam*: “Achei chamativa e importante”. A aluna 11 respondeu: “para facilita a vida eu prefiro assinalada”. A aluna 6 respondeu “todas as alternativas”. O aluno 8

respondeu “a atividade das cartas”. Quando perguntado o motivo respondeu: “Porque era legal”.

Quando perguntados se de alguma forma os textos estimularam a leitura fora do ambiente escolar, dos 9 alunos respondentes, 7 (78%) responderam positivamente; 1 (11%) assinalou que não estimulou; e 1 (11%) assinalou que não fez diferença. Nenhum dos alunos respondeu que desestimulou.

Já sobre se as atividades escritas estimularam a vontade de escrever, 3 (33%) afirmaram que sim; outros 3 (33%) responderam que não; e 3 (33%) responderam que não fez diferença. Nenhum respondeu que desestimulou.

Sobre a biblioteca, dentre os 9 alunos que responderam a questão, 7 (78%) afirmaram que a frequentariam para ler ou retirar livros se estivesse aberta; e 2 (22%) afirmaram que não frequentariam. Fato que comprova o que Petit (2008) explica a respeito do papel da biblioteca na formação do leitor, sendo a ausência do acesso a esse espaço uma perda significativa de uma ferramenta de incentivo à leitura para esses alunos.

Quanto ao comentário a respeito do projeto de forma geral, todos os alunos disseram que gostaram. O aluno 3 comentou: “Todos me chamaram muita atenção foi muito bom me deu mais interesse a leitura”. Já o aluno 9 escreveu: “Achei muito legal um tipo de aula diferente e interessante, gostei bastante, o que me chamou atenção foi o assunto bem interessante e muito importante, foi bom, nunca tive aula assim”. O aluno 12: “Achei legal, querendo ou não estimula as pessoas a leitura e também é uma ótima atividade para distração até para aliviar o aluno das aulas normais”. O aluno 5 comentou: “Achei legal e muito importante as mensagens sobre injustiça do mundo hoje em dia”. A aluna 11 afirmou: “Eu gostei muito porque fala sobre um poço na vida real, ir mim chamou muita atenção etc... ai depois falou um poço de cada coisa ir foi muito bom etc, fim”. O aluno 8 respondeu: “Achei a atitude legal”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos questionários, das atividades aplicadas e das aulas ministradas, aponto algumas conclusões. É possível perceber que os alunos têm bastante dificuldade de interpretação, o que se comprovou durante as atividades escritas, além do fato de que, conforme apontado, 66% dos alunos informaram não gostar de ler e chegaram a citar a dificuldade de interpretação como um dos motivos para isso.

Outra conclusão a que se chega é que ficou comprovado que o projeto estimulou a leitura de textos ficcionais pelos alunos que participaram das aulas, pois 77% dos respondentes do questionário final afirmaram que as leituras e atividades os estimularam à leitura de textos de literatura fora do ambiente escolar.

O trabalho com textos que aproximam o leitor de sua realidade também incentivou a leitura: vários alunos afirmaram ter gostado dos textos por retratarem aspectos que têm a ver com o que percebem em seus cotidianos. Assim como ocorreu com Carolina Maria de Jesus, que apresenta sua rotina como forma de visibilidade à questão social por ela vivenciada, os alunos também relataram problemas sociais que os envolvem ao retratar suas rotinas nas atividades.

No que diz respeito à escrita, assim como no questionário inicial, em que 85% disseram não gostar de escrever, e mesmo com atividades de escrita livre, interpretativas, opinativas, criativas, que solicitavam relatos da própria rotina dos estudantes, a maioria dos alunos disse não possuir gosto pela escrita após o projeto.

Ficou comprovado, por meio das atividades escritas, que boa parte dos alunos utiliza a linguagem oral para expressar suas respostas. A utilização da oralidade aparece em expressões como “e tals”. Além disso, há expressões típicas da comunicação eletrônica via mensagens, como “kkkk” ou “HJ”. São os meios que os alunos se utilizam para se expressar de forma que sejam entendidos, visto que são as formas que mais dominam.

Outro fator que ficou demonstrado nas atividades foi o baixo grau de produção de texto utilizando a norma culta. Para Petit (2008), a escrita é um fator sensível para os jovens, pois estar apto a produzir textos de acordo com a norma culta aumenta o prestígio entre os semelhantes. Para a autora, ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo. Dessa forma, os alunos que não têm acesso ou não sabem sente-se indignos, como foi observado no comentário da aluna 6 quando diz não aprender sobre pronomes por “ser lerda”.

Durante as aulas, foi possível perceber a presença de três grupos predominantes em sala. Havia um grupo com cinco alunos que se sentavam ao fundo da sala, conversavam

durante as apresentações e cujas atividades normalmente apresentavam respostas curtas. Houve atividades que esses alunos não quiseram entregar ou não realizaram. O aluno 3 é exceção nesse grupo, pois se disponibilizava a ler os textos e fazia questionamentos em aula, bem como o aluno 12, que se dispôs a ler alguns textos.

O outro grupo era formado por três alunas. Uma delas mais de uma vez se curvou sobre a carteira na intenção de dormir. As outras duas tinham bastante dificuldade de interpretação. Algumas atividades não chegaram a ser devolvidas por esse grupo, que não conseguia concluí-las durante a aula. Na aula seguinte, também não traziam a atividade completa e, em seguida, faltavam às aulas, não realizando a entrega até o fim do projeto. As respostas eram mais longas, mostrando ao menos o interesse de realizar a atividade solicitada.

Por fim, o grupo que se sentava na parte da frente da sala era composto por três alunos, um homem e duas mulheres. Notou-se que esses alunos tinham um aproveitamento maior das aulas e das atividades; as respostas se mostravam mais consistentes e atingiam o objetivo esperado. O aluno 9 desenvolvia respostas longas e completas, assim como a aluna 2, que escreveu respostas profundas e com ligação direta aos textos trabalhados. A aluna 13 também apresentou ótimas respostas e discussões em sala. Contudo, por ter comparecido a apenas dois encontros, contribuiu menos do que poderia para a discussão.

Duas alunas participaram somente de dois encontros, sendo a aluna 7 pertencente ao grupo da frente da turma, mas com muita dificuldade de interpretação e escrita, que ela mesma declarava nas atividades e questionários. Dessa forma, não conseguia entregar as atividades solicitadas. Já a aluna 10 participava do primeiro grupo, porém se mostrou com grande potencial em suas respostas. Contudo, pela pequena participação, não foi possível analisar de forma mais profunda o desempenho completo dessas alunas.

Segundo Petit (2008), uma verdadeira democratização implica na possibilidade de acesso a toda experiência de leitura em diferentes registros. A autora considera a leitura primeiramente como um caminho para o saber, os conhecimentos, podendo, dessa forma, modificar a trajetória escolar, profissional e social. Tanto as falas dos alunos como as respostas ao questionário indicam que eles frequentariam a biblioteca caso esta estivesse aberta no período noturno, podendo tornar-se um ambiente de estímulo à leitura em que os alunos compartilhariam suas experiências e acessariam obras de que não dispõem em seu ambiente familiar. Assim, o fechamento desse espaço no período noturno impede uma verdadeira democratização da leitura por parte da instituição, limitando os acessos à biblioteca aos estudantes do ensino regular e exigindo que os alunos da EJA se desloquem fora do

horário de aula para ter acesso aos livros, sendo que muitos deles estão trabalhando durante o período de abertura da biblioteca, o que impossibilita tal ação.

Outro fator que fica comprovado, conforme aparece nos estudos de Petit (2008), é que os jovens marginalizados são as principais vítimas do desemprego e da precariedade do emprego. São também os que mais são mortos, atingidos pela violência, drogas e miséria. É possível perceber que esses temas foram os mais recorrentes nas atividades nas quais os alunos tinham que escrever sobre sua rotina e sobre coisas que os marcaram.

No caso dos estudantes da turma que são trabalhadores, foi possível perceber que eles se encontram isolados do sistema de empregos com organização sindical ou de entidades que possam auxiliar em sua formação, como conselhos de classes ou órgãos que estimulem o desenvolvimento educacional dos trabalhadores. Os alunos trabalhadores presentes no estudo estavam isolados do sistema, sendo eles próprios responsáveis por sua formação, tendo muitos deles uma rotina de trabalho cansativa o dia inteiro, sendo a escola o único local disponível a esses alunos para buscar formação e conhecimento.

Ainda nessa questão, percebeu-se que a precarização do trabalho, conforme apontado anteriormente, se comprova, conforme as respostas dos alunos, seja pela falta de emprego dos pais, seja pela jornada dupla que muitos precisam fazer antes de ir para as aulas à noite, em um ritmo de trabalho duro durante toda a sua jornada. Além disso, observa-se que as funções exercidas pelos alunos não exigiam uma formação mais efetiva, ficando restritos a cargos com salários mais baixos e com maior exigência de esforço físico, sendo que diaristas e empregadas domésticas compõem 50% do total de trabalhadores que participaram do estudo.

Outro fator que chama a atenção é o fato de todos os professores e servidores públicos envolvidos na EJA no município de Palhoça serem contratados em caráter temporário, o que demonstra uma falta de continuidade das políticas públicas educacionais para essa modalidade de ensino e para esse público. Percebe-se que os alunos muitas vezes têm consciência de suas dificuldades, mas que a escola não consegue atendê-los, como quando a aluna 6 diz não aprender sobre pronomes por “ser lerda”, ou a aluna 11 diz que está fazendo 17 anos e vai fazer 18, que está preocupada em reprovar e deixa nas mãos de Deus.

Outro fator importante a destacar é como o caráter infuncional da leitura, ou seja, seu caráter lúdico e, ao mesmo tempo, importante no desenvolvimento cognitivo do ser humano, mas que não está associado à instrumentalização do saber. De acordo com Ponzio, citado por Cerutti-Rizatti e Irigoite (2016 p. 256), “para a vida humana em seu sentido mais amplo, entendemos que nos cabe, na funcionalidade da ação escolar, facultar a nossos alunos conhecer o sagrado direito à infuncionalidade, a qual está implicada, segundo o autor, em

nossa condição de humanidade”. Assim, a leitura de textos infuncionais teve papel fundamental na forma como o estudo estimulou a leitura. Dois alunos informaram que gostaram da proposta por serem aulas diferentes das que já tiveram; não houve aluno que não tenha gostado da forma como o projeto foi apresentado em sala.

Petit (2008) comenta acerca do medo dos jovens de áreas marginalizadas de encarar a própria interioridade e de trair o grupo, e esse fator pode ser percebido no grupo dos alunos que ficavam conversando, composto só por homens, em que um estava a todo o tempo regulando a conduta do outro, impedindo os demais de participarem das atividades com risadas e piadas.

Quando diz respeito à leitura como algo maior que a quantidade de livros lidos, pois apenas um trecho é capaz de despertar a consciência, percebe-se que a aluna 2, quando fala que a leitura de *Quarto de despejo* estava ligada à mesma situação que ela mesma viveu com a mãe e o bebê que passavam fome, tanto o texto quanto o mundo ganham nova vida, ressignificando a leitura e a sua experiência. A mesma aluna se apropria da estrutura de frases de Françoise Ega nas cartas, como “chego dou bom dia ao patrão”, relacionando seu dia a dia ao da autora, ambas empregadas domésticas. Assim, a leitura mostra que é possível entrecruzar experiências pessoais, próximas e distantes simultaneamente. Por fim, é possível perceber que assim como a aluna 2 foi tocada pela leitura de Françoise Ega, sendo que ambas são empregadas domésticas e possuem afinidade quanto a questão do trabalho, Françoise Ega foi tocada pela leitura de Carolina Maria de Jesus.

Petit (2008) mostra que o leitor não é passivo e reescreve o que leu à sua maneira, e isso também foi verificado em sala de aula, pois a atividade era solicitada de uma forma, mas os alunos a distorciam e deixavam de lado o que era pedido. A atividade da carta, por exemplo, pedia que se escolhesse uma das autoras como destinatária e que fosse contado o que cada um sentiu com a leitura dos textos de Ega, mas os textos dos alunos saíram totalmente diferentes do previsto, mostrando apenas suas rotinas.

Diferentemente do que a autora registrou quanto ao desestímulo dos pais, observou-se neste estudo que as famílias eram incentivadoras da leitura, às vezes citando-se nominalmente o estímulo do pai.

Após a conclusão do estudo, é possível perceber como pontos favoráveis a aplicação de textos utilizando o caráter infuncional e que retratam a realidade dos alunos como forma de aproximação entre estes e o pesquisador. Outro ponto favorável da proposta metodológica aplicada foi a liberdade oferecida aos alunos para que expressassem livremente suas opiniões nas respostas. Considerando-se o alto índice de faltas, realizar a leitura e a atividade no

mesmo dia, apesar do tempo limitado, favoreceu a entrega das atividades. Nos casos em que atividades ficaram para ser terminadas em casa por alguns alunos, eles não retornaram às aulas seguintes para a entrega. Outro ponto favorável da metodologia foi a aplicação de um questionário anterior e outro posterior à leitura dos textos e a realização de atividades para que fosse possível observar de que forma a literatura e a leitura dos textos ficcionais e a vontade pela escrita se deram após a conclusão do estudo.

Como pontos desfavoráveis da metodologia, é possível observar que, considerando o início das atividades no meio do semestre, o índice de evasão já era de mais de metade da turma, prejudicando uma análise mais precisa do perfil da turma, limitada ao grupo de 13 alunos que fizeram as atividades. Mesmo assim, a maioria não fez todas. Outro ponto desfavorável foi o fato de a biblioteca da escola ser fechada no período noturno, o que impediu que atividades nesse ambiente fossem realizadas, e que alunos que se mostrassem interessados em determinado livro, já pudessem retirá-los naquele momento. Apesar de as atividades serem entregues no mesmo dia, as aulas de apenas de 50 minutos dificultaram a discussão, tendo que ser realizadas às pressas.

Como sugestões para estudos futuros, sugere-se realizar atividades no início do semestre letivo, em que a quantidade de alunos é maior; solicitar junto à direção momentos em que a biblioteca esteja aberta para que os alunos possam frequentá-la; e utilizar outros gêneros literários, não abordados nesta proposta.

REFERÊNCIAS

- ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- AZEVEDO, Ana Paula Lima; HONÓRIO, Lígia Paula Marinho Pinto; SANTOS, Lúcia de Fátima Nepomuceno; PIRES, Raphael de Souza. O papel das organizações frente à precarização do trabalho no século XXI. **Revista LABOR**, n. 14, v. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6567/4780>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de Novembro de 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Redefine%20os%20objetivos%20do%20Movimento,denomina%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 18 nov. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de novembro de 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 05/08/2022
- CAMARGO, Angélica Ricci. Aulas Régias. 2013. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias#:~:text=Mais%20tarde%2C%20o%20alvar%C3%A1%20de,jesu%C3%ADtas%2C%20extintas%20pelo%20mesmo%20ato..> Acesso em: 02 ago. 2022.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; IRIGOITE, J.C. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa**, v. 59, n. 2, p. 255-79, 2015.
- COSTA, Nívia Maria Vieira et al. Concepções da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Brasil: um estudo à luz de Paulo Freire . In: EDUCERE, XIII. 2017. **Anais eletrônicos**, Curitiba, 2017. 9311-9321 p. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24559_13828.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**. São Paulo: Todavia, 2021.

FELICIANO, Stefani Marques; MELLO, Roseli Rodrigues de; PEREIRA, Kelci Anne. **Educação do Campo e EJA do campo: conquistas dos movimentos sociais e desafios**. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/educacao-do-campo-e-eja-do-campo-conquistas-dos.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FERNANDES, Jardel Pereira. O Ensino de Literatura na EJA em Comunidades Carentes. **Igualitária: Revista do Curso de História da Estácio**, Belo Horizonte, n.12, 2018.

FRANCISCA, Angela. Raymond Williams: opensador da cultura. 2012. Disponível em: <https://culturadetravesseiro.blogspot.com/2012/11/osestudos-culturais-tem-em-raymond.html#:~:text=Para%20Williams%20era%20importante%20debru%C3%A7ar,art%C3%ADstica%20pode%20ser%20considerada%20social>. Acesso em: 30 jan. 2021.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40-57, 2017.

LE MOS, Ana Heloisa da Costa; RODRIGUEZ, Daniel Arbaiza; MONTEIRO, Vinicius de Carvalho. Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 59, p. 587-604, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302011000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

PAIVA, Carlos Eduardo Amaral. Cultura comum: reflexões acerca da obra de Raymond Williams. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, p. 87-98, dez. 2014.

PALHOÇA. Secretaria Municipal de Educação **EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2022. Disponível em: <https://palthoca.educarweb.net.br/portal/#/eja>. Acesso em: 24 maio 2022.

PAULA, Josi de. *Slam: literatura e resistência!* 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>. Acesso em: 02 maio 2022.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 1, p. 1-29, Não é um mês valido! 2015.

SED. **Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos**. 1998. Disponível em <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/SC/Santa_Catarina_Proposta_Curricular_EJA_1998.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, EsteraMuskat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Ver E atua. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SISGESC. **Educação de Jovens e Adultos - EJA**. Secretaria de Estado da Educação. 2019. TENÓRIO, Jefferson. **Recusa ao identitarismo é o novo racismo à brasileira**. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jeferson-tenorio/2022/05/23/recusa-ao-identitarismo-e-o-novo-racismo-a-brasileira.htm>. Acesso em: 24 maio 2022.

WILLIAMS, R. A cultura é de todos (*Cultureisordinary*). Tradução de Maria Elisa Cevasco. 1958. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68474445/A-Cultura-eOrdinaria1>. Acesso em: 20 ago 2021.

ANEXO1 – SLAM

13 de maio, Josi de Paula

Você comemora 13 de maio, é?
Eu sei bem por quê!
Porque nos livros de História
Não contaram o que aconteceu!
Num dia éramos escravos
E no dia seguinte libertos
Mas não nos deram estrutura
Não fizeram o que era o certo!
E como num passe de mágica:
– Agora se vira, ô negro!
Isabel nos libertou
Porque a Inglaterra pressionou,
Não porque ela era boazinha!
Se boazinha ela fosse
Tinha era indenizado as negrinhas!
– E não ia ser mais que obrigação!
E da desigualdade se ergueu um país
Negros têm mais alta taxa de mortalidade
Pela polícia e seus fuzis
“Auto de resistência”
Mas ninguém liga! Nossa vida não vale nada!
Viramos estatística!
Foram cento e onze balas achadas
No carro de cinco meninos indefesos!
Seus crimes: eram pretos! Pretos!
E a lavagem cerebral racista
Começa dentro de casa
Desde cedo a TV ensina que bonito é ter a pele clara!

Alva, branca

Como a da Xuxa

Que me empurraram na infância

Como padrão de beleza!

Como demorei a entender que nunca ia ter paquita preta!

E como diz Nação Zumbi:

“A revolução não vai passar na TV, é verdade”

E não vai mesmo!

Em pleno século 21

A Globo fez uma Bahia sem pretos!

ANEXO2 – DIÁRIO

Quarto de despejo: diário de uma favelada, Carolina Maria de Jesus

15 DE JULHO DE 1955

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoraí e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe!

13 DE MAIO DE 1958

Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes espiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel

vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

—Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mande-i-lhe um bilhete assim:

—"Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.

...Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!

21 DE MAIO DE 1958

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

ANEXO3 – CONTO

“Maria”, Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria

punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

ANEXO 4 – CONTOS DO AUTOR

O retorno do hiato (Edinei Tavares)

Yan era um badalado cantor dos anos 80 que no passado teve seus dias de glória. Famoso caso de cantor de uma música só. A fama e o dinheiro vieram tão rápido quanto acabaram seus 15 minutos de fama. A única coisa que o mantinha de pé era vontade de voltar ao showbizz. Ele trazia na **memória** as lembranças do sucesso meteórico de anos atrás. Na época achava que aquilo seria para sempre e acabou com todo o seu dinheiro em bebidas e festas. Tinha um fraco por bebidas, mas **fingia** não ver. Porém, toda vez que olhava ao redor e via sua casa cheia de garrafas espalhadas se sentia **sujo**.

Era carismático e ainda prezava um resto de prestígio. Por causa disso, foi convidado a preparar um show com outros ídolos da época. A imprensa ficou como **corvos** em cima dos artistas revelando os podres de cada um.

Yan não dormiu naquela noite pensando na volta aos holofotes. Daquele dia em diante não pensava em outra coisa. Abriu seu armário e pegou os brincos de **argola** que eram sua marca registrada, ali estavam todos os figurinos. Pensava no repertório que tocaria e dançava em frente ao espelho treinando as velhas coreografias sem a mesma agilidade de antes, mas ainda tinha **truques** na manga. Aquele show era a **ferramenta** que precisava para sair daquela situação. Precisava estar a **bordo** daquela oportunidade.

Toda aquela euforia era como se fosse um **tigre** dentro de uma **jaula** querendo colocar para fora toda aquela potência musical. Sabia que era sua última chance.

Na noite anterior ao show foi comemorar com alguns amigos sua possível volta triunfal. Chegou em casa bêbado. Foi à cozinha, acendeu o fogão para preparar uma salada de **cenouras**. Apagou antes mesmo de acender a chama. Ao acordar sentiu que algo de errado estava acontecendo. As janelas estavam fechadas. Mal se lembrava do que tinha acontecido. Cambaleando nem abriu as cortinas. Percebeu um cheiro estranho, mas a ressaca era tão grande que mal conseguia abrir os olhos. Foi até o interruptor para acender a luz. Tarde demais, tudo **explodiu** pelos ares.

O caminhante (Edinei Tavares)

Todos os domingos ele acorda cedo e se prepara para suas caminhadas matinais. Realiza rigorosamente os mesmos rituais: acorda, olha o jornal ainda na cama, toma seu café e se arruma para iniciar mais um dia de descobertas. Descobertas pelo mesmo bairro em que reside ao longo de uma vida inteira. É tomado por um instinto de Forrest Gump e inicia sua caminhada para o conhecido desconhecido. O que ele encontraria de novo hoje? O que lhe chamaria a atenção?

Os domingos, famosos pelas longas manhãs de sono daqueles que trabalham cedo todos os outros dias, não têm espaço em sua vida. Para ele, viver é experimentar o mundo em todas as sensações. Domingos, famosos pelo seu ritmo lento, dentro dele têm um sabor diferente, de descoberta de si e do ambiente ao seu redor.

O ritmo alucinado do dia a dia e sua mente agitada o impedem de ver as pequenas coisas bonitas que o cercam. Viver intensamente essa experiência permite-lhe observar as coisas mais simples, mas que no fundo despertam uma felicidade clandestina dentro dele. Observar os cães com os quais ele cruza pelo caminho é uma experiência indescritível, sejam eles abandonados ou não. A quantidade deles realmente espanta, é algo invisível aos olhos na rotina intensa. E o canto dos pássaros? Havia pássaros por aqui? – ele se pergunta. E como existem. Sempre muito alegres nas manhãs de domingo, a cantar seus cantos, como se conversassem entre si anunciando a passagem dele.

Ele percebe como a rotina o cega e isso o assusta, mas serve de alerta para que observe com mais calma as pequenas coisas da vida, o ritmo intenso das construções que surgem do dia para a noite, os prédios que de uma hora para outra aparecem à sua frente, e ele faz questão de se certificar que são de verdade, para se dar conta de que realmente não surgiram de um dia para o outro, mas há meses estavam ali, e ele nunca tinha percebido.

A quantidade de igrejas das mais diversas crenças e religiões abertas nesse horário, também surpreende. Os cantos de louvor e dos pássaros moldam a trilha sonora da caminhada.

O retorno ao ponto de partida sempre é uma forma de avaliar tudo de bom que aqueles poucos minutos produziram dentro dele, em cada novo caminho percorrido.

ANEXO 5 – CARTA

Cartas a uma negra, Françoise Ega

Maio de 1962

Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs. Todos leem você por curiosidade, já eu jamais a lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço, e tanto é assim que as outras pessoas, por mais indiferentes que sejam, ficam impressionadas com as suas palavras. Faz uma semana que comecei estas linhas, meus filhos se agitam tanto que não tenho muito tempo para deixar no papel o turbilhão de pensamentos que passa pela minha cabeça. Estou indignada. Uma jovem da minha terra me contou coisas sobre a sua vida na casa onde trabalha que jurei verificar. Ganho um dinheiro e já posso fazer um balanço: sou faxineira há cinco dias, meus empregadores estão incomodados porque claramente não sou uma recém-chegada; falo de Champs-Élysées, Touraine ou da igreja Notre-Dame de laGarde com muita naturalidade. Eles não podem, sem mais nem menos, me chamar de Marie ou Julie. Aliás, nem estão preocupados com isso: não me chamam de nome nenhum.

Quinze dias se passaram e ninguém me perguntou como eu me chamava nem pediu a minha carteira de identidade, é incrível!

Duas jovens moram lá, a mais velha está cursando as aulas preparatórias para as *grandes écoles* de exatas, a outra estuda para o *baccalauréat*. A mais velha me ignora — está entupida de equações. Ela diz um preguiçoso “Bom dia, senhora”. Eu pergunto onde devo guardar seus sutiãs. Ela nem me responde.

A segunda diz do mesmo jeito “Bom dia”, “Boa noite”, “Até mais”, porém ganhou o meu respeito: no seu quarto, não havia bituca de cigarro, mas tirei de sua gaveta dez cabinhos de maçãs devidamente devoradas. Eu a vi revisar uma lição mordiscando com muita desenvoltura o talo da fruta; depois dessa imagem simpatizei com ela, apesar de sua arrogância de controladora. Há também um adorável garoto, de cabelos ruivos, simples e gentil. Entre nós dois, o papo é fácil.

A patroa, cuja idade regula com a minha, entrincheirou-se atrás de uma fachada ridícula de dignidade e rigidez. Às vezes ela a esquece e vira uma pessoa sorridente; entretanto, isso dura pouco. Sou a empregada. A patroa solta depressa um “Bom dia”. Eu, quando chego, digo: “O dia está lindo, né?”.

Já o patrão, eu o encontro ao chegar, quando ele está saindo para trabalhar na sua clínica para gente nervosa. Na verdade, foi ele que me contratou. Ele é muito alto. Por sinal, todos são altos naquela casa. Trata-se de alguém ponderado, de gestos calculados; tem olhos azuis tão cheios de bondade que não consigo imaginá-lo fazendo algo ruim. A senhora é versátil, eu acho, mas todas as mulheres são assim.

2 de junho de 1962

Faz dois meses que sou faxineira, e não tem sido divertido, Carolina. Pau que nasce torto, morre torto. Com a minha patroa, não falo apenas de cera, sabão de Marselha e prendedores de roupa. Sinto que ela está um pouco desapontada. Sua amiga contratou “uma” que fala muito mal francês e é bastante ingênua, que lindo! Para ela, sou uma pessoa esquisita, o que a deixa nervosa e um pouco cruel. Ela pergunta:

“A senhora já terminou o vestibulo?”

“Sim, senhora.”

É o sinal: ela pega um tapete empoeirado e se põe a sacudi-lo justo no lugar que acabei de deixar brilhando! Preciso então recomençar. Se disser isso em casa, meu marido vai gritar “Fique aqui”, e depois tratará de deixar minha mobylete enguiçada! Se ficar em casa, jamais poderei ver até onde a estupidez humana pode ir. Na segunda-feira, limpo a sala de estar até dizer chega, começando por escovar um tapete bem pesado. Pelo jeito, o aspirador danifica as fibras desse precioso ornamento. Pessoalmente, acho que é para melhor me ver de joelhos no chão. Na terça-feira, quando tudo está brilhando, a patroa decide costurar, e centenas de fiapos se incrustam na lã do tapete que me custa tanto limpar. Com um ar negligente, ela diz: “Preciso lembrar de pôr um lençol velho na frente da poltrona de costura!”. Ela invariavelmente esquece! Então faço menção de pegar o aspirador de pó, e ela diz: “Preciso do aspirador para a sala! Pegue a escova pequena!”. Ou seja, “Curve o lombo, minha filha, vou te pagar dois francos por hora pelo serviço”.

Sou uma cobaia voluntária, reprimo o desejo de pendurar o avental na parede e começo novamente a escovar. É quando me pergunto como deve ser para as minhas irmãs que não têm para onde ir caso se rebelem, que são forçadas a ficar dia e noite na companhia dessas tais mulheres de bem porque têm uma viagem a reembolsar! Carolina, é horrível. Carolina, quando você se dobrava toda para ver o que tinha nas lixeiras, pelo menos não havia ninguém no seu calcanhar para ter certeza de que você estava curvada, sorte sua, você sabe! Quando

volto para casa, ainda não é hora de dormir! Tenho filhos para educar, dar umas boas palmadas, alimentar e amar. Felizmente, isso me faz esquecer a patroa.

25 de setembro de 62

Carolina, ô Carolina! Se você visse, a patroa foi maravilhosa durante dois dias e, em seguida, a delicada chuva de outono começou a irritá-la, pagar as férias que me devia também a irritou, ela acertou tudo e mudou de comportamento comigo, escondeu o aspirador de pó, suas vassouras estão todas gastas, e o assoalho ainda precisa estar reluzente! Ela ficou mais chata que antes. Aponta com o indicador sabichão as fendas, rastreia os menores grãos de poeira. Ela é um contador Geiger ambulante, fica imóvel diante do fogão, franze os olhos, recua a cabeça para ver se os botões do eletrodoméstico foram polidos como ela acha que deve ser. Faz quinze anos que é proprietária do apartamento, e há cantinhos que as domésticas brancas jamais visitaram. Ela me disse: “Pegue uma cadeira e suba lá no alto!”. Felizmente mantive um pouco da minha flexibilidade, caso contrário já teria quebrado o pescoço. A filha mais velha foi para Paris, deixando a patroa triste, e ela tem uma tristeza nervosa. A outra que diz “Bom dia” de modo preguiçoso não saiu. Tem ainda o garoto mais novo, tão gentil, ele não fala mais comigo, alguém deve ter dito que já era bem grandinho para falar com as faxineiras. Quando está sozinho comigo, ele relaxa e volta a ser uma criança como uma das minhas, o que me faz esquecer as panelas da sua mãe. Eu disse que ela tem uma tristeza nervosa, ela não me dá mais tempo de trocar de roupa. Chego às duas horas, ela já espera na frente da porta.

“A senhora vai fazer tudo, por toda parte! Vai tirar esse negócio do meu redor!”

É uma loucura o que ela consegue acumular à sua volta em vinte e quatro horas!

ANEXO6 – CRÔNICA

“Recusa ao identitarismo é o novo racismo à brasileira”, Jefferson Tenório

Frequentemente sou perguntando se continuarei trazendo discussões identitárias em meus romances, se continuarei abordando as questões sobre o racismo, ou se me sinto obrigado a abordá-las em minha produção literária. Ou ainda: se eu escreveria um romance cujas personagens sejam todas brancas, sem que eu tenha compromisso com a representatividade.

Esta última pergunta me faz pensar na ansiedade da branquitude em tratar esta discussão de forma rápida e superficial, como se mudar a cor das personagens fosse a grande preocupação de escritores e escritoras negras. Ainda me surpreendo com a necessidade de sugerir que nossas escritas estão encerradas numa prisão identitária, reduzindo nossa força criativa à simples ideia de representatividade. É estranho porque ninguém acha que os escritores brancos estão numa prisão identitária branca.

Acho interessante tais questionamentos porque revelam o quanto a discussão em torno do identitarismo ainda precisa ser debatida para não acabar caindo no senso comum. É preciso dizer que essas pautas são, antes de tudo, pautas da ordem da vida. Porque as experiências humanas são atravessadas por essas questões.

O que quero dizer é que quando faço literatura não parto de um identitarismo. Os autores negros e negras não acordam num belo dia e pensam: vou escrever um livro sobre racismo. Nós acordamos um belo dia e pensamos: vou escrever um livro sobre a vida, sobre a morte, sobre a perda, sobre o luto, sobre a beleza, mas ao mesmo tempo somos afetados pelas pautas identitárias, porque existir em coletivo é uma eterna negociação com as identidades.

Se o identitarismo é percebido em minhas personagens e em meus enredos é porque há nelas uma urgência básica pelo direito a uma vida digna e plena. Uma literatura que não contesta a vida e a sociedade me parece uma literatura pouco profunda. O identitarismo é importante, mas não tem um fim em si mesmo. É claro que a representatividade importa, é claro que o tipo de representação negra que fuja da degradação e da violência importa, mas não essas questões que definem ou norteiam a qualidade literária.

A verdade é que toda vez que se procura mexer nas estruturas de poder há uma reação violenta e que busca a manutenção dessas mesmas estruturas. Neste sentido, o complexo discurso identitário que traz à tona as lutas de grupos que experienciaram opressões e

desigualdades, como as lutas de mulheres, negros, indígenas e LGBTQI+, é simplificado com o "lá vem esse pessoal das pautas identitárias" ou "agora tudo é identitário", "o identitarismo vai acabar com a arte e com a literatura". Para essas pessoas eu costumo dizer: fiquem tranquilos, a literatura não vai acabar só porque estamos reivindicando outras narrativas. A literatura é maior que o seu próprio tempo.

A crítica ao identitarismo é na verdade a busca por uma neutralidade ideológica que nunca existiu. Nossas relações sociais modernas sempre foram mediadas pelas questões de gênero e raça. Aliás, recentemente, a inclusão da palavra "raça" na inscrição do prêmio Jabuti, um dos mais tradicionais do país, causou alvoroço nas redes sociais. Houve discursos de que o prêmio agora usaria a cor dos escritores como critério ao invés do mérito literário. Bem, é preciso dizer que a questão é falsa. Primeiro que falar em meritocracia no Brasil, seja ela em qualquer âmbito, me parece uma grande desonestidade intelectual.

E segundo que o sistema literário não está fora dessa discussão. Além disso, é sempre preciso observar que se a cor dos escritores não era solicitada, creio que uma pesquisa rápida serve para descobrir a cor e o gênero da maioria dos premiados. Desse modo, não é difícil compreender que isso nada tem a ver com mérito. Saber a cor dos autores não diz o quanto sua produção é boa ou não, mas expõe as desigualdades entre autores negros e brancos. O identitarismo é um convite para refletir e mudar nossa percepção diante de um mundo complexo e diverso.

ANEXO7 – QUESTIONÁRIO INICIAL

A literatura como ferramenta de mudança social: uma proposta

Sou acadêmico do curso de Letras Português da UFSC e tenho como projeto de conclusão de curso a literatura como ferramenta de mudança social. Gostaria de contar com a sua participação através do preenchimento do questionário abaixo e das leituras posteriores. Desde já agradeço.

Questionário

1. Qual a sua idade?

- Menor de 18 anos
- De 19 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Acima de 60 anos

2. Você trabalha? Não

Sim. Qual sua profissão _____

3. Você gosta de ler?

- Sim
- Não

4. Caso Não, qual o motivo?

- Não tenho interesse.
- Não tenho tempo.
- Tenho dificuldade de interpretação.
- Outro _____

5. Quem o incentivou a criar o hábito de leitura?

- Família
- Escola
- Não tenho o hábito de leitura
- Outro _____

6. Quando você leu seu último livro?

- Estou lendo atualmente
- Menos de um ano
- Mais de um ano
- Não lembro

Não leio livros

7. Quantos livros você acredita ter lido até hoje?

1 a 10

11 a 20

mais de 21

8. Você costuma ler? Por quê?

Sim, porque considero importante.

Sim, porque eu gosto.

Sim, por dever escolar.

Sim, por outra razão. Qual? _____

Não, devido ao preço dos livros.

Não, porque não gosto/não tenho o hábito.

Não, por dificuldade em compreender livros e textos.

Não, por outro motivo. Qual?

9. Se você gosta, qual o seu tipo preferido de leitura?

Livros escolares

Jornais/Revistas

Histórias em quadrinhos

Contos/ Crônicas

Poesia

Biografias

Romance

Outros Quais? _____

10. Se você está lendo algum livro atualmente, diga qual é.

11. Dos livros que você já leu, qual chamou mais sua atenção? Por quê?

12. Tem o hábito de escrever (criação de histórias, contos, texto de ficção, poesia, diário, etc.)?

Sim

Que tipo de texto? _____

Não

Por quê? _____

ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO FINAL**A literatura como ferramenta de mudança social: uma proposta****Questionário Final**

Gostaria de agradecer sua participação durante as atividades e aproveitar para saber suas impressões referentes aos textos aplicados em aula, bem como as atividades propostas.

1. Como você se autodeclara quanto à sua cor ou raça?

- Preto
- Branco
- Pardo
- Indígena
- Outro _____

2. De quais atividades você participou? (Assinalar todas em que esteve presente.)

- Slam
- Diário
- Conto
- Carta
- Crônica

3. Qual dos textos você mais gostou?

- 13 de Maio – Josi de Paula
- Quarto de despejo – Carolina Maria de Jesus
- Maria – Conceição Evaristo
- Cartas a uma negra – Françoise Ega
- Recusa ao identitarismo é o novo racismo à brasileira – Jefferson Tenório

4. Por que você gostou mais do texto assinalado acima?

5. Das atividades de que você participou, de qual você mais gostou?

- Slam
- Diário
- Conto
- Carta

Crônica

6. Por que você gostou mais da atividade assinalada acima?

7. Os textos de alguma forma estimularam sua vontade de ler textos de literatura fora do ambiente escolar?

- Sim
 Não
 Não fizeram diferença
 Desestimulou

8. As atividades de escrita estimularam a sua vontade de escrever?

- Sim
 Não
 Não fizeram diferença
 Desestimulou

9. Caso a biblioteca da escola fosse aberta no período noturno, você iria até lá para ler ou retirar livros?

- Sim
 Não

10. Deixe seu comentário sobre o que achou desse projeto e o que mais te chamou a atenção nos conteúdos apresentados.

ANEXO 11 – ATIVIDADE 3**A literatura como ferramenta de mudança social: uma proposta**

Aluno: _____

1- Cite 3 personagens do conto.

2- Identifique o/a protagonista.

3- Na sua interpretação, qual é a ideia principal do conto?

4- Como você avalia a atitude dos passageiros?

5- Vamos brincar de escritor: qual seria o seu desfecho para o conto?
