



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

SILMARA RODRIGUES

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA
Uma prática com *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus

**MAMANGUAPE - PB
FEVEREIRO DE 2018**

SILMARA RODRIGUES

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA

Uma prática com *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Alves Santos

**MAMANGUAPE - PB
FEVEREIRO DE 2018**

R6961 Rodrigues, Silmara.

Letramento literário na EJA: uma prática com Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus / Silmara Rodrigues. - Mamanguape, 2018.
155 f. : il.

Orientação: Luciane Alves Santos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Letras. 2. Letramento literário - EJA. 3. Quarto de despejo - obra. 4. Carolina Maria de Jesus. I. Santos, Luciane Alves. II. Título.

UFPB/BC

SILMARA RODRIGUES

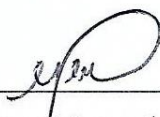
**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: uma prática com *Quarto de despejo*, de
Carolina Maria de Jesus**

Aprovada em 27 / 02 / 2018

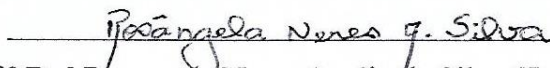
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Luciane Alves Santos (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.^a Dr.^a Moama Lorená Lacerda Marques (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

O primeiro, insubstituível, a Luciane, cuja orientação prestimosa me ajudou a caminhar do desafino das ideias à toada do papel.

O segundo, especial, a cada professor e professora do PROFLETRAS/UFPB-Mamanguape, que, a sua maneira, contribuiu para meu aprimoramento acadêmico e profissional.

O terceiro, importante, a Moama e Hermano, cujos apontamentos na Qualificação desafiaram meu trabalho a novas escalas de teoria e prática em sala de aula.

O quarto, fabuloso, aos alunos e às alunas do ciclo IV da EJA, que me acompanharam do chão da escola a *um teto todo nosso*.

O último, imprescindível, à CAPES, pela concessão de bolsa de estudos nos últimos quinze meses de Mestrado, auxílio que tornou viável a compra de exemplares de *Quarto de despejo* para o processo de letramento literário aqui analisado.

Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser.

(Annie Rouxel)

RESUMO

A literatura propicia, além de fruição, o conhecimento de variados temas, por vezes próximos à realidade imediata, por vezes distantes, mas sempre uma oportunidade para a reflexão e a ampliação da percepção do mundo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua vez, requer atividades que atendam a um alunado caracterizado por irregular frequência às aulas e défices na aprendizagem de leitura e escrita. Dessa forma, por se compreender a literatura como essencial ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa; a escola como fundamental no processo de apreensão das especificidades dos textos literários; e a EJA como modalidade de ensino também com necessidades específicas, busca-se fomentar a leitura literária em um ciclo IV da EJA por meio da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Nessa narrativa em forma de diário, a escritora relata seu cotidiano como mãe solteira e catadora de papel na Favela do Canindé, periferia de São Paulo. Além disso, ao integrar a chamada literatura marginal/periférica, a escritora e sua obra denunciam o apagamento a que alguns sujeitos estão suscetíveis na sociedade brasileira. Esta proposta de trabalho pedagógico consiste, então, de pesquisa bibliográfica para fundamentar a análise da obra literária (SANTOS, 2009; SOUZA, 2012); a concepção da EJA como modalidade específica de ensino (ARROYO, 2005); e a elaboração de uma sequência básica de letramento literário (COSSON, 2014). Metodologicamente, a proposta de intervenção se constitui como pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), pela interação entre professora-pesquisadora e estudantes, adotando abordagem descritiva da intervenção pedagógica, cujos procedimentos compreendem realização de sequência básica para o letramento literário, além de observação e análise da produção de diários de leitura (BUZZO, 2010; MACHADO, 2005; ROUXEL, 2012) por parte dos/as estudantes da EJA. A análise das produções indica que o exercício da escrita de diários de leitura pode contribuir para a expressão de pontos de vista mais críticos e para a apreensão da linguagem literária por meio da valorização da subjetividade leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. EJA. *Quarto de despejo*. Carolina Maria de Jesus.

RÉSUMÉ

La littérature, en plus de fruition, fournit la connaissance de plusieurs sujets, parfois proche de la réalité immédiate, parfois lointaine, mais toujours une opportunité pour la réflexion et l'expansion de la perception du monde. L'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) à son tour requiert des activités adressées aux élèves caractérisés par une fréquentation irrégulière des classes et des déficits d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De cette façon, parce qu'on comprend la littérature comme essentielle à l'enseignement/apprentissage du portugais; l'école comme fondamentale dans le processus d'appréhension des spécificités des textes littéraires; et l'EJA comme une modalité d'enseignement également avec des besoins spécifiques, on cherche à promouvoir la lecture littéraire dans un cycle IV de l'EJA à travers l'oeuvre *Le dépotoir*, de Carolina Maria de Jesus. Dans ce récit sous la forme d'un journal intime, l'écrivain raconte sa vie quotidienne en tant que mère célibataire et collectrice de déchets de papier dans la Favela do Canindé, dans la banlieue de São Paulo. De plus, en intégrant la littérature dite marginale/périphérique, l'écrivain et son œuvre dénoncent l'effacement auquel certains sujets sont susceptibles dans la société brésilienne. Cette proposition de travail pédagogique consiste donc en une recherche bibliographique pour fonder l'analyse de l'œuvre littéraire (SANTOS, 2009; SOUZA, 2012); la conception de l'EJA en tant que modalité spécifique d'enseignement (ARROYO, 2005); et l'élaboration d'une séquence élémentaire d'alphabétisation littéraire (COSSON, 2014). Méthodologiquement, la proposition d'intervention constitue une recherche-action (THIOLLENT, 1996), à travers l'interaction entre l'enseignante-chercheuse et les étudiants, en adoptant une approche descriptive de l'intervention pédagogique, dont les procédures comprennent séquence élémentaire pour l'alphabétisation littéraire, ainsi que l'observation et l'analyse de la production de journaux de lecture (BUZZO, 2010; MACHADO, 2005 ; ROUXEL, 2012) par des étudiants de l'EJA. L'analyse des productions indique que l'exercice de l'écriture des journaux de lecture peut contribuer à l'expression de points de vue plus critiques et à l'appréhension du langage littéraire à travers la valorisation de la subjectivité du lecteur.

MOTS-CLÉS: Alphabétisation littéraire. EJA. *Le dépotoir*. Carolina Maria de Jesus.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Resultados da pesquisa <i>Retratos da Leitura no Brasil</i>	17
Figura 2 - Aprendizagens envolvendo a literatura.....	25
Figura 3 - Pressupostos de trabalho com a literatura no letramento literário.	26
Figura 4 - Estratégias de abordagem de textos literários.....	27
Figura 5 - Etapas da sequência básica do letramento literário.	28
Figura 6 - “Linhas de força” atuantes no atual processo de reestruturação da EJA.	33
Figura 7 - Carolina Maria de Jesus.....	40
Figura 8 - Livro didático da EJA, na versão “manual do educador”, com referência à Carolina Maria de Jesus em proposta de atividade.	44
Figura 9 - Dados do questionário aplicado no ciclo IV da EJA sobre hábitos de leitura.	61
Figura 10 - Respostas para “Você tem fome de quê? / Você tem sede de quê?” no ciclo IV da EJA.	70
Figura 11 - Capa e contracapa de <i>Quarto de despejo</i>	72
Figura 12 - Apresentação e prefácio de <i>Quarto de despejo</i>	73
Figura 13 - Ilustrações e posfácio de <i>Quarto de despejo</i>	74
Figura 14 - Excerto de diário de leitura para socialização no ciclo IV da EJA.....	81
Figura 15 - Atividade com abordagem linguística no ciclo IV da EJA.....	90
Figura 16 - Montagem em grupo do poema <i>O bicho</i> no ciclo IV da EJA.....	93
Figura 17 - Registro em diário de leitura do ciclo IV da EJA abordando aspecto temático. ...	94
Figura 18 - Registros escritos para apresentação sobre <i>Morro da favela</i> no ciclo IV da EJA.	95
Figura 19 - Registro em diário de leitura do ciclo IV da EJA abordando aspecto estético.	97
Figura 20 - Interpretação imagética de trecho de <i>Vozes-mulheres</i> no ciclo IV da EJA.	99
Figura 21 - Registro em diário de leitura do ciclo IV da EJA abordando aspecto autoral.	100
Figura 22 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à primeira orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.....	104

Figura 23 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à segunda orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.....	106
Figura 24 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à terceira orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.....	109
Figura 25 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à quarta orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.....	112
Figura 26 - Respostas declarando desconhecimento na sondagem inicial no ciclo IV da EJA.	115
Figura 27 - Respostas declarando conhecimento na sondagem inicial no ciclo IV da EJA...	116
Figura 28 - Respostas indicando compreensão do conteúdo e interesse pela proposta na sondagem final no ciclo IV da EJA.	119
Figura 29 - Respostas indicando incompreensão do conteúdo ou desinteresse pela proposta na sondagem final no ciclo IV da EJA.	122

QUADROS

Quadro 1 - Dinâmicas das atividades de intervalo com textos complementares no ciclo IV da EJA.	77
Quadro 2 - Orientações para a escrita dos diários de leitura no ciclo IV da EJA.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das aulas semanais de língua portuguesa no ciclo IV participante do projeto de letramento literário na EJA, no ano letivo de 2017.	60
Tabela 2 - Quantidade de horas-aula, por etapa, do processo de letramento literário com <i>Quarto de despejo</i> no ciclo IV da EJA, em outubro e novembro de 2017.	66
Tabela 3 - Registros produzidos nos diários de leitura no ciclo IV da EJA.	102
Tabela 4 - Atendimento às orientações nos registros em diários de leitura do ciclo IV da EJA.	113
Tabela 5 - Quantitativo das respostas na sondagem inicial no ciclo IV da EJA.	117
Tabela 6 - Quantitativo das respostas na sondagem final no ciclo IV da EJA.	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EJA.....	16
1.1 O ato de ler e a literatura: adentrando a arte da <i>palavramundo</i>	18
1.2 Letramento literário: desenvolvendo a apropriação da linguagem literária.....	24
1.3 EJA: <i>executando a invenção de ocupar a terceira margem do rio</i>	30
2. CAROLINA MARIA DE JESUS E OS (IN)CÔMODOS DA LITERATURA	37
2.1 Carolina Maria de Jesus: <i>a mulher, a escritora e a personagem</i>	38
2.2 <i>Quarto de despejo</i> : ranhura poética na escrita política?	45
2.3 Cânone e contracânone: Carolina, intersecção das margens	50
3. CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	57
3.1 Unidade de ensino e sujeitos da pesquisa	58
3.2 Natureza metodológica da proposta.....	63
3.3 Sequência básica adaptada para <i>Quarto de despejo</i> na EJA.....	66
3.3.1 Etapa 1: Apresentação da proposta de trabalho e sondagem inicial.....	68
3.3.2 Etapa 2: Motivação	69
3.3.3 Etapa 3: Introdução.....	71
3.3.4 Etapa 4: Leitura	75
3.3.5 Etapa 5: Intervalos	76
3.3.6 Etapa 6: Produção escrita de diários de leitura.....	79
3.3.7 Etapa 7: Interpretação e socialização dos diários de leitura	80
3.3.8 Etapa 8: Sondagem final.....	82
3.4 O diário de leitura como forma de registro	83
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE ESTUDANTES DURANTE O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	86
4.1 Atividades de intervalo	87
4.1.1 <i>Ilha das Flores</i> e aspecto linguístico	87
4.1.2 <i>O bicho</i> e aspecto temático	91
4.1.3 <i>Morro da favela</i> e aspecto estético	94
4.1.4 <i>Vozes-mulheres</i> e aspecto autoral	98

4.2	Diários de leitura.....	102
4.2.1	Orientação: exposição de compreensões e dúvidas sobre as leituras	103
4.2.2	Orientação: exposição de opiniões pessoais a partir das leituras	106
4.2.3	Orientação: exposição de leitura comparativa de textos	108
4.2.4	Orientação: exposição de exemplificações com uso de transcrição	111
4.3	Sondagens inicial e final	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS		125
REFERÊNCIAS		128
ANEXOS		133
APÊNDICES		150

INTRODUÇÃO

De forma a atender a um panorama educacional complexo e desafiador como o brasileiro, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) atua, nacionalmente, na formação docente para o ensino de língua portuguesa no nível fundamental. Busca, em função disso, capacitar profissionais para a elaboração, fundamentada teórico-criticamente, de métodos para um ensino-aprendizagem da língua que assimile as variadas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Ao considerarmos a cultura escrita, por exemplo, que é um dos caracterizadores das sociedades modernas, conseqüentemente temos a leitura como uma das competências mais valorizadas, compreendendo desde textos triviais como letreiros em transportes públicos e tabelas de preços em supermercados, passando por textos técnicos como receituários médicos e acordos contratuais, e abarcando composições artísticas como a literatura.

Nas escolas, em razão de tal variedade, cada vez mais a multiplicidade de gêneros textuais ganha espaço nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista a influência da concepção sociointeracionista da linguagem, que considera os contextos histórico e cultural na compreensão da língua como ato social, além de compreender o texto – seja realizado por meio de linguagem verbal, oral ou escrita, ou não verbal – como *locus* da construção de sentidos promovida também por um sujeito leitor. (BIASI-RODRIGUES, 2002; COSCARELLI, 2007; KOCH e ELIAS, 2008)

Ainda assim, o espaço reservado à literatura nas instituições públicas de ensino costuma ser malpropício, com bibliotecas não raramente pequenas, pouco arejadas, de acervo reduzido e sem profissional da área para atender ao público escolar. Enquanto isso, nas aulas, o tempo dispensado para a literatura costuma também ser exíguo, à exceção, talvez, de trabalhos com textos curtos, geralmente poemas e crônicas. Como resultado, um dos âmbitos mais expressivos de uso da linguagem permanece pouco explorado pedagogicamente, padecendo de uma duradoura medição de forças entre a leitura por prazer e a por obrigação.

Somemos a esse contexto as especificidades dos níveis de educação escolar, afinal, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) requerem amoldagens próprias que considerem não apenas a realidade estrutural e pedagógica da escola – equipamentos e salas disponíveis, carga horária da disciplina etc. –, mas também a realidade

sócio-econômico-cultural do alunado – se inserido no mercado de trabalho, se provedor financeiro da família, se em processo de escolarização contínuo ou intermitente etc.

Além disso, quando o obstáculo não é a escassez de livros para se trabalhar em aula, ou de profissional para a biblioteca escolar, esbarramos em uma falta de hábito de leitura literária que coloca estudantes em constante resistência a essas atividades. Enfim, podíamos desfiar um novelo de contratempos familiares à escola pública que apenas se multiplicariam, de certa forma como poetava Leminski:

no fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
[...]
mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos saem todos passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas¹

Porém, como não podemos “ver nossos problemas resolvidos por decreto”, pautamos nossa proposta em torno de uma experiência mais efetiva com literatura em sala de aula. Tratamos, em especial, da noção de letramento literário no espaço escolar (COSSON, 2014), isto é, de uma dimensão de letramento em que a literatura é considerada não apenas como leitura de fruição e possível resultado de um ensino-aprendizagem exitoso em língua portuguesa, mas como segmento integrante desse ensino-aprendizagem.

Nossa intervenção pedagógica, nesse contexto, se direcionou à EJA, mais especificamente ao ciclo IV, referente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Trabalhamos, para isso, com o letramento literário a partir de *Quarto de despejo*, obra publicada em 1960 e na qual a escritora Carolina Maria de Jesus relata, em forma de diário, seu cotidiano como mãe solteira de três crianças e trabalhadora como catadora de recicláveis, vivendo na Favela do Canindé, periferia de São Paulo.

Para garantir nosso propósito de fomento da leitura literária, buscamos explorar em *Quarto de despejo* aspectos temáticos, estéticos, linguísticos e de autoria que contribuíssem para uma prática de letramento literário na EJA, assegurando apreciação e apropriação da composição literária da obra. Desenvolvemos, ainda, estratégias de trabalho pedagógico com

¹ LEMINSKI, Paulo. bem no fundo. In: _____. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.195.

a utilização de meios audiovisuais, interpretação de textos e produção escrita por parte dos/as estudantes, colaborando para a realização do processo de letramento literário (COSSON, 2014), bem como para o resgate e a divulgação da autoria de Carolina Maria de Jesus.

Por ser uma obra relacionada à chamada *literatura marginal/periférica* (BALBINO, 2016), logo, à margem do cânone literário brasileiro, consideramos sua inserção em práticas de letramento literário na educação pública de suma importância, visto que autora e obra denunciam não apenas as condições precárias de vida das pessoas moradoras de áreas urbanas desprestigiadas, mas também o apagamento a que alguns sujeitos estão suscetíveis na sociedade brasileira.

Nesse aspecto, é necessário considerar a existência de pessoas também excluídas literariamente, seja pela ausência de referências que engendrem uma cultura literária, seja por um distanciamento fruto, muitas vezes, de certa elitização da literatura, tornando-a uma área da experiência cultural humana não só mais acessível como, aparentemente, talhada para determinados grupos sociais privilegiados.

Vemos como imperioso, dessa forma, um ensino-aprendizagem de língua portuguesa que abarque também o letramento literário e que problematize o conceito de literatura, bem como sua função social. Por isso, destacamos tanto a relevância pedagógica de promoção da leitura literária proficiente na EJA quanto a necessidade de enfrentamento da realidade de limitado acesso à literatura em determinados contextos social e educacional brasileiros.

Em alinhamento, portanto, aos propósitos formantes do Profletras, aos pressupostos do letramento literário e à garantia de direitos educacionais e culturais, adotamos *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, por entendermos que se trata de obra adequada para atender tanto ao processo de apropriação da linguagem literária, quanto ao direito popular à educação de qualidade, posto que a riqueza literária da obra pode propiciar um trabalho pedagógico com variadas temáticas e áreas de saber.

Cada parte deste nosso trabalho pressupõe, em vista disso, a importância que enxergamos na educação pública para o processo de formação de leitores/as que se apropriem da linguagem literária de forma proficiente, uma vez que, no espaço escolar, podemos atuar de modo a concretizar e a democratizar condições de acesso ao conhecimento das especificidades dos textos literários.

Na primeira parte, tratamos de três norteadores para a nossa intervenção pedagógica: as noções de ato de ler e de literatura, baseando-nos primordialmente em Paulo Freire (1989) e Antonio Candido (2011); a noção de letramento literário, fundamentando-nos em Rildo Cosson (2014); e a conceituação da EJA, partindo de Miguel Gonzalez Arroyo (2005).

Na segunda parte, direcionamos nosso olhar para a autora, a obra e a disposição de ambas no contexto literário brasileiro. Assim, apresentamos Carolina Maria de Jesus e *Quarto de despejo* com base, principalmente, em Joel Rufino dos Santos (2009) e Germana Henriques Pereira de Souza (2012) para, em seguida, discutirmos a construção referencial canônica e contracanônica na literatura brasileira, a partir de Conceição Evaristo (2009), Regina Dalcastagnè (2012; 2014) e Jéssica Balbino (2016).

Na terceira parte, detalhamos nossa metodologia para a leitura literária de *Quarto de despejo* na EJA. Primeiro, explicitamos os sujeitos da pesquisa e a natureza metodológica deste trabalho, com base em Michel Thiollent (1996) e Maria Cecília de Souza Minayo (2009); depois, sistematizamos a sequência básica de letramento literário (COSSON, 2014); e, por fim, tratamos do diário de leitura como forma de registro, baseando-nos em Anna Rachel Machado (2005) e Marina Gonçalves Buzzo (2010). Ainda nessa seção, descrevemos a aplicação do projeto de letramento literário realizado em um ciclo IV da EJA.

Na quarta parte, avaliamos a prática do letramento literário em sala de aula a partir de uma perspectiva qualitativa, com base nos procedimentos metodológicos de análise descritos por Romeu Gomes (2009). Apresentamos, então, os resultados da leitura literária feita pelos/as estudantes do ciclo IV da EJA nos esteando, essencialmente, nas produções escritas de seus diários de leitura e observando, a partir da contribuição teórica de Annie Rouxel (2012; 2013), a constituição de uma recepção subjetiva da obra por esses sujeitos leitores.

Finalmente, nas Considerações Finais, trazemos nossas últimas reflexões teórico-críticas sobre o desenvolvimento do projeto de letramento literário. A partir das próximas páginas, portanto, damos início à discussão a partir das noções de leitura e literatura, do conceito de letramento literário e do espaço da EJA no atual cenário educacional brasileiro.

1. FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA EJA

A escola pode ser considerada um dos espaços mais propícios para a proximidade com os livros e, logo, também com a literatura. Nela, podemos entrar em contato com textos literários que, de outra maneira, talvez, dificilmente conheceríamos – seja por dificuldade de acesso a eles fora do universo escolar, seja por desconhecimento quanto a determinadas obras e/ou autorias, ou mesmo por simples desinteresse pessoal.

No entanto, garantir o contato com os livros nem sempre equivale a efetivar o gosto pela leitura, o que tem se mostrado um dos maiores reveses para o trabalho com literatura nas aulas. Há dificuldades, também, para a leitura de obras literárias completas, pois, além de a biblioteca escolar, por vezes, não contar com livros em quantidade que responda à demanda de uma sala de aula, é ainda comum a falta de profissional capacitado/a para a organização do acervo e para o atendimento ao público escolar. A tarefa acaba, então, por se transferir para o/a professor/a, geralmente de língua portuguesa, caso ele/a se disponha, ao menos, a tornar viável o empréstimo de livros para seus/uas estudantes.

Nesse aspecto, a internet representa um recurso valioso na resolução do impasse, já que podemos encontrar diversas obras para serem baixadas, ou para leitura *online*. Porém, é fato que nem todos/as os/as estudantes têm acesso à internet em suas casas, assim como nem todas as escolas públicas contam também com esse acesso – algumas vezes, não contam sequer com a possibilidade de xerocopiar obras literárias mais extensas que crônicas ou contos curtos para toda uma sala.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, nessas circunstâncias, especialmente afetada, pois se por um lado a quantidade de estudantes – às vezes consideravelmente menor em relação aos níveis “regulares” de ensino – é um facilitador para a aquisição de exemplares de obras originais e/ou xerocopiadas, por outro lado, a destacada inconstância no acompanhamento das aulas e o período dedicado a elas – geralmente apenas o noturno, e com hora-aula de duração reduzida em comparação com matutino e vespertino – acentuam os obstáculos encontrados para a efetivação da leitura literária em sala de aula.

Diante desse contexto, acabamos por encontrar pessoas que se cansam das aulas e trilharam o caminho de não ler quase mais nada, restringindo essa prática apenas ao período em que frequentam uma unidade escolar. Tomemos como exemplo desse cenário o Jornal Estadão de 27 de maio de 2016, divulgando a quarta e mais recente edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e

Estatística (Ibope) a pedido do Instituto Pró-Livro. Observamos, de acordo com os resultados da pesquisa, que o positivo crescimento de 6% no número de pessoas autodeclaradas leitoras no país – de 2011 para 2015 –, divide espaço com pelo menos outros três resultados adversos, como mostramos na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

A leitura ocupa a décima colocação como opção para o tempo livre, e quem declarou não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à enquete usou como justificativa: falta de tempo, não gosto pela leitura, falta de paciência, preferência por outras atividades, dificuldade com a leitura, e cansaço para ler;

Como consequência, verificou-se uma média de 4,96 livros lidos por ano, já contabilizando aqueles cuja leitura não foi concluída, sendo a escola responsável pela indicação de apenas 0,94 dessas leituras;

O que se explica, considerando que, não só 67% das pessoas entrevistadas revelaram não terem sido incentivadas à leitura por ninguém – apenas 7% apontaram uma figura docente como incentivadora –, como metade dos professores entrevistados declarou não ter lido nenhum livro nos três meses que antecederam a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Estadão (2016).

Tais dados revelam bem mais do que o desprestígio da atividade de leitura no Brasil. Eles também denunciam o tratamento ineficaz dispensado a ela na escola – “a mais importante agência de letramento da sociedade”, para usarmos as exatas palavras de Ângela Kleiman (2005, p.38) –, assim como revelam uma carência na formação docente voltada para o ensino adequado da leitura, em especial a literária.

Nesse sentido, para estimular a leitura literária na escola – e especificamente na EJA, modalidade para a qual direcionamos nossa proposta de letramento literário – precisamos conhecer e estudar alternativas de trabalho com o texto literário. Mas esse procedimento, que pode parecer óbvio e simples, bastando para isso que a pessoa esteja alfabetizada, pressupõe

um ambiente orientado para a leitura literária, com atividades instigadoras para a curiosidade e o entusiasmo pela exuberância de conhecimentos que esses textos proporcionam.

Nas páginas a seguir, então, tratamos de dois fundamentos importantes para a nossa abordagem do texto literário em sala de aula: *literatura* e *letramento literário*. Na sequência, discutimos também o contexto socioeducacional da EJA nesse início de século, bem como as possibilidades de letramento literário nessa modalidade de ensino.

1.1 O ato de ler e a literatura: adentrando a arte da *palavramundo*

Como apontamos, a escola tem responsabilidades no quadro de pouca leitura existente no país. Ademais, as múltiplas representações e narrativas que podem ser apreendidas a partir da leitura são um meio de desenvolver, nos/as estudantes, criticidade quanto ao seu estar no mundo e quanto às relações que estabelecem consigo e em sociedade. Por isso, a partir de agora, passamos a abordar a dimensão significativa do ato de ler, bem como um feito ético e estético que esse ato pode configurar quando o artigo de leitura é a literatura.

Neste trabalho, tratamos especificamente da leitura literária do texto escrito, porém evidenciamos que ler se refere a muito mais que percorrer uma escrita de signos linguísticos, decifrando-lhes o significado. Como atesta Cosson ao recuperar *Uma história da leitura*, de Alberto Manguel, observamos a multiplicidade de usos para *leitura*: “[...] Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar as sonatas. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. [...]” (2014, p.38).

Diante da multiplicidade conotativa de *leitura*, assumimos seu caráter de prática social e, nesse sentido, tal pressuposto é análogo ao de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2008, p.11) ao considerarem o teor eminentemente dialógico da língua, sistema que põe em jogo “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, isto é, os sentidos de um texto são construídos na interação autor-texto-leitor.

Não podemos deixar de mencionar, contudo, o pertinente olhar conceitual de Cosson (2014, p.39-41), que toma as três mais importantes teorias sobre a leitura como escalas no processo de compreensão e interpretação textual: a primeira, cujo foco da criação de sentidos está unicamente no texto, corresponde a um primeiro nível de leitura completamente dependente da materialidade do texto (título, extensão, forma etc.); a segunda teoria concentra

a criação de sentidos no sujeito leitor, sendo equivalente ao próximo nível de leitura, no qual quem lê atribui sentido ao código linguístico do texto (palavras, frases ou versos, parágrafos ou estrofes etc.); por fim, a terceira teoria estabelece uma dinâmica interativa entre texto e sujeito leitor, de maneira que, dessa interação emerge uma negociação de sentidos “em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”.

Segundo Cosson (2014, p.40), esses níveis podem ser nomeados como *antecipação*, *decifração* e *interpretação*. Todavia, seja para Cosson, seja para Koch, os sentidos não estão desde sempre lá, no texto, cabendo ao sujeito leitor tão somente acessá-los. São, antes, atribuídos por um sujeito leitor, a partir tanto de seus próprios conhecimentos quanto de “coordenadas” do texto criadas por um autor, estando ambos submetidos a contextos culturais que podem ser coincidentes ou não.

Dessa forma, por vivermos em um mundo “semiotizado pela linguagem”, como sintetiza Irandé Antunes (2009), ler implica em, de certa maneira, existir por meio do acesso à palavra escrita e circulante, já que permite conhecer e acompanhar ideias das mais diversas áreas: política, artes, história, ciências, entretenimento etc. Ler é, assim, uma forma de participar do mundo da palavra, ou, valendo-nos novamente de Antunes:

Daí que *a leitura é uma espécie de porta de entrada*; isto é, é uma via de acesso à *palavra que se tornou pública* e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de *partilhamento*, uma experiência do encontro com a *alteridade*, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do *eu*. (ANTUNES, 2009, p.195)

Essa palavra tornada pública, e que permeia toda a leitura, é o que nos permite ampliar nossa capacidade de existir como seres de linguagem, partícipes de uma experiência sempre conectada com o mundo. Nesse sentido, ler nos expande a experiência de ser, porque alarga a compreensão que temos da existência, porque nos coloca em contato com a *palavramundo* de que fala Paulo Freire (1989), isto é, a palavra que não rompe com a leitura do mundo.

Assim, quando tratamos de leitura, tratamos também de sua compreensão e do vínculo texto/contexto que lhe é característico, pois compreender a leitura ultrapassa a decodificação de signos linguísticos. Por isso, afirma Freire (1989, p.09), “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. De fato, antes de aprendermos a ler a palavra, já começamos a aprender a ler o mundo, de modo que adentramos o mundo da palavra escrita sempre já providos de alguma vivência.

Também Marisa Lajolo (1993, p.07) destaca esse trânsito circular entre a leitura e o mundo: “Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”. Acrescentando, ainda, que a leitura, por ser “fonte de prazer e de sabedoria”, inevitavelmente transcende o tempo e o espaço escolares.

Para conhecer o que a leitura pode nos oferecer, portanto, há que se gostar de ler, pois sem interesse, sem curiosidade, sem estima pela palavra escrita, a leitura será feita tão somente por obrigação, para atender às cobranças do/a professor/a, para “passar de ano” etc. Por esse motivo, desenvolver o gosto pela leitura é primordial para a continuidade dessa prática para além da escola, e também ao longo de toda uma vida.

Nesse ponto, cabe destacar que, apesar de nos referirmos à forma abrangente do *ato de ler*, nosso foco é a leitura do texto literário. Sabemos, porém, da dificuldade de desenvolver uma leitura literária exitosa em sala de aula, devido, em certa medida, à natureza simbólica do texto literário e seus expressivos recursos de linguagem, que costumam ser compreendidos pelos/as estudantes de forma um tanto limitada a princípio.

Todavia, adverte Antunes, não podemos responsabilizar apenas os/as estudantes por conhecimentos não plenamente elaborados. Afinal, a prática de atividades com leitura literária na sala de aula não costuma ser assim tão frequente, ao menos não para a fruição da leitura, uma vez que textos literários nas aulas de língua portuguesa, em geral, atendem a outra finalidade: “os ‘objetivos escolares’ de procurar coisas ou de retirar coisas dos textos!”. (2009, p.201)

A literatura, em vista disso, costuma ser pouco trabalhada em sala de aula, quando não é possível extrair dela algum conhecimento técnico, como tópicos gramaticais. De outro modo, corre o risco de ser vista como embromação, uma maneira de o/a professor/a se esquivar da obrigação de realmente dar aulas de português. Nessa perspectiva, ocupar uma aula com a leitura literária por prazer, no ensino fundamental, pode ser encarado como perda de um tempo precioso, que deveria ser utilizado de maneira produtiva e útil.

Julgar o trabalho com o texto literário a partir desse pensamento, acreditamos, é ignorar que “a literatura assume muitos saberes”, como declara Roland Barthes imediatamente antes de explicar que a literatura promove a circulação desses muitos saberes, sem, contudo, prestar-lhes qualquer adoração – “não fixa, não fetichiza nenhum deles” é a exata expressão do que diz Barthes (2004, p.18).

Entre essas duas declarações está, ainda, uma já notória passagem: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas

do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2004, p.18).

Por tudo isso, pelos saberes e pelos prazeres animados pela literatura, precisamos realizar práticas de leitura literária na escola, sem o receio de estarmos ocupando tempo de aula com algo tido como frivolidade. Nada há de superficial em destinar aulas à leitura de textos literários, pois o que deveríamos censurar é a distância existente entre a escola e a leitura literária. Como argumenta Antunes (2009, p.205), “[o] que deveria parecer muito estranho, repito, é que a escola não seja a sede daquele letramento, o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas”.

Não queremos dizer com isso, evidentemente, que a escola deve abandonar o trabalho com textos de outros gêneros, alguns dos quais muito mais presentes em nosso dia-a-dia, como bilhetes, anúncios etc. A leitura e o estudo desses outros gêneros, porém, não podem minorar a prática da leitura literária no espaço escolar. “[A] leitura literária também é fundamental”, ratifica Lajolo, e argumenta:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: **o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.** (LAJOLO, 1993, p.106, grifo nosso)

A observação final da autora nos parece, aliás, muito relevante para equacionar a presença do texto literário no conteúdo curricular de língua portuguesa, na medida em que pode ser relacionada ao que discutimos quanto ao seu uso para a finalidade de se buscar nesse tipo de texto algum dado linguístico estudado em aula – falamos dos “objetivos escolares” aos quais se refere Antunes (2009, p.201).

Ora, não ensinamos textos publicitários nas aulas de português para que os/as estudantes sejam publicitários/as, nem trabalhamos com notícias para que se tornem jornalistas, tampouco estudamos com eles/as tiras e charges para que sejam quadrinistas, cartunistas... Por que então, ao realizarmos a prática da leitura literária em sala de aula, temos de lidar com tal tipo de ressalva?

Não é porque a literatura verte variados saberes, como vimos em Barthes (2004), que ela nos exige minuciá-los e reproduzi-los todos. Nesse sentido, podemos até mesmo adotar a

perspectiva de Regina Zilbermann (2008, p.18), que destaca uma esfera coletiva de “performance” literária segundo a qual “o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”.

Mas, além disso, sendo a escola um espaço no qual profissionais da educação, estudantes e variadas formas de conhecimento já interatuam, não obstante seu caráter socializante, a literatura pode ser apreciada simplesmente por engendrar, artisticamente, formas de expressão para a linguagem, como explica Antunes (2009):

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras. (ANTUNES, 2009, p.200)

O prazer estético e a expressividade da linguagem a que se refere a autora, somados ao fator socializante, colocam a literatura como conduto de potência criadora e socializadora da linguagem, possibilitando desenvolvimento intelectual, subjetivo e cultural. Dessa forma, a literatura, tão motivadora quanto desafiadora, merece mais atenção da escola, especialmente a de educação pública, tendo em vista o alcance e a função social dessa instituição.

Não por acaso, Antonio Candido defende a literatura como um direito do ser humano. Classificando como literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (2011, p.176), o autor prontamente conclui que não há pessoa ou sociedade sem manifestação literária, “isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Logo, continua Candido, se para ninguém é possível viver sem fabular, ou seja, sem entregar-se a um universo ficcional e poético, a literatura não apenas é uma necessidade que precisa ser satisfeita, como também confere ao ser humano sua própria humanidade. Em razão disso, atribui à literatura uma *função humanizante*, explicando como a compreende:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o

exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p.182)

Compreendida dessa maneira, a literatura tem parte fundamental na constituição da personalidade humana e, conseqüentemente, sua fruição torna não apenas a pessoa mais humanizada, mas também a sociedade. Afinal, a leitura literária promove a ampliação da consciência acerca de quem somos e de como é o mundo em que estamos. Por isso Candido diz que “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”.

A função humanizante da literatura, como a compreende o autor, não incidiria sobre o indivíduo sem deixar vestígios no tecido social, posto que a literatura atua também como mecanismo de compreensão da realidade. Assim, por qualquer enfoque dado à abrangência da atividade literária – mais privada ou mais coletiva –, ela está ligada à reclamação de direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Nesse ponto, não podemos deixar de vincular a concepção que Antonio Candido tem de literatura com a perspectiva que Paulo Freire adota para a importância da leitura – e, obviamente, como o patrono da educação brasileira explicita em toda a sua obra, também para a escrita e todo o processo de alfabetização –, isto é, por meio de uma diligente correlação entre linguagem e realidade.

Candido defende o direito à literatura, Freire, o direito à leitura. O acesso a ambas, por isso, representa uma condição essencial para a inclusão social e, em consequência, a atuação e a crítica do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, Freire (1989) ensina que a leitura da palavra, além de precedida pela leitura do mundo, também é uma espécie de “reescrita” do mundo, isto é, uma possibilidade de intervenção social consciente.

Para nós, a literatura pode, por isso, se configurar como um palco em que atuam as esferas estética e ética da linguagem. Em outras palavras, por meio da literatura, podemos fruir a beleza e a expressividade de uma língua e, da mesma forma, compreender melhor nosso entorno social, político, cultural etc., promovendo os arranjos que consideramos necessários ou, ao menos, reivindicando-os.

Todavia, fruir a leitura literária e refletir sobre ela – ou, como sugerimos, adentrar a *arte da palavravmundo* –, requer planejamento para que o trabalho com o texto literário vá além de sua concretude textual e linguística. Tendo isso em vista, abordamos um método para

a leitura literária na escola, de modo a favorecer a compreensão e interpretação do texto literário. Tratamos a seguir, portanto, do conceito de *letramento literário*.

1.2 Letramento literário: desenvolvendo a apropriação da linguagem literária

Ao mencionarmos os fundamentos de nosso trabalho, o processo referido para a leitura literária na escola foi o letramento literário. E, como sabemos, nas aulas, quem solicita e articula a realização da leitura é o/a professor/a. Dessa forma, não só ele/ela precisa ser também leitor/a de literatura, como conhecer e estudar teorias críticas e metodológicas voltadas para o ensino adequado da leitura, em especial a literária, na escola.

No que tange à leitura na escola, já há a cobrança por mais literatura, assim como a demanda por uma reformulação quanto ao tratamento recebido pelo texto literário, de modo a reverter o afastamento dos/as estudantes em relação à leitura. Isso posto, discorreremos sobre o letramento literário e o papel do/a professor/a nesse processo, começando por definir letramento literário a partir de seus termos: *letramento* e *literário/literatura*.

Já nos dedicamos a uma discussão sobre o ato de ler, bem como chegamos a apresentar, por meio da abrangente acepção de Antonio Candido (2011), uma noção de literatura: toda criação poética, ficcional ou dramática, em suas manifestações mais simples ou mais complexas, orais ou escritas, que permeiam todas as culturas e sociedades.

Compreendemos, evidentemente, a complexidade de definir literatura – e de delimitar as manifestações artísticas que a ela se filiem –, assim como as tentativas sócio-históricas de interpretação que concorrem para conceituá-la em cada época, sociedade e cultura. Ainda assim, a definição de Candido, mesmo em toda a sua abrangência, nos parece adequada e satisfatória para o processo de letramento literário, em especial por ampliar o universo de obras consideradas literárias.

Quanto a *letramento*, o termo se refere, segundo Magda Soares (2009, p.18), ao processo que assegura plena apropriação da leitura e da escrita, inserindo o indivíduo em práticas sociais que requerem esses conhecimentos. A designação surgiu a partir de uma nova compreensão dos níveis de aquisição da leitura e da escrita, e para os quais o termo alfabetização já não era suficiente, uma vez que se centrava na “aquisição de ‘tecnologias’ do ler e do escrever” (SOARES, 2009, p.21), isto é, seu foco era o reconhecimento e a decodificação dos signos linguísticos.

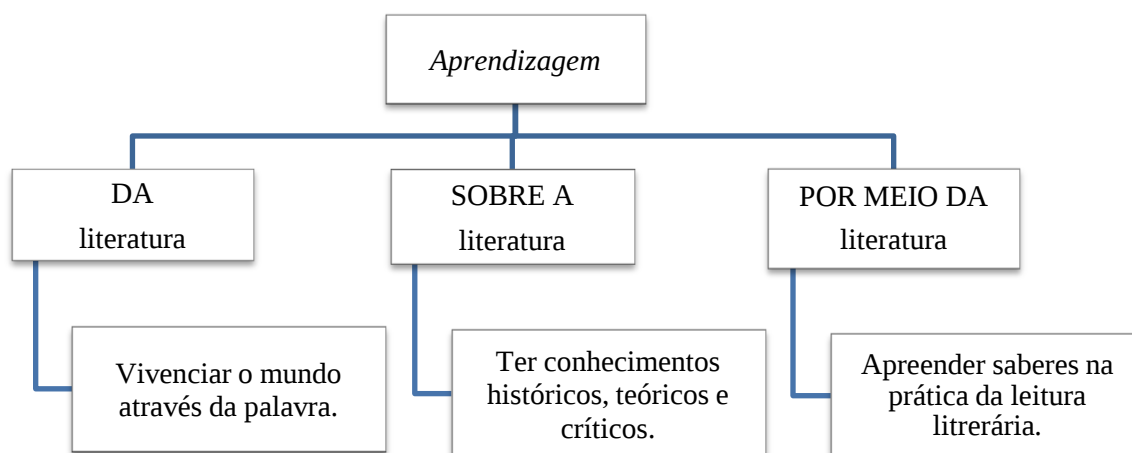
A expressão completa, *letramento literário*, corresponde a um tipo de processo de letramento relacionado à apropriação da linguagem na literatura, de modo a inserir o sujeito leitor em práticas sociais de leitura de textos literários. Nessa perspectiva, o letramento literário, conforme explica Graça Paulino (2001), insere o sujeito no universo de produção e recepção de textos literários da seguinte forma:

[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto [ficcional] proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p.117-118)

Afim com o raciocínio de Antonio Candido (2011) quanto ao direito à literatura, Paulino (2001, p.118) justifica o letramento literário nas escolas como uma forma de promover a democratização de recursos materiais, simbólicos e intelectuais com vistas à garantia de inclusão social, uma vez que a apreciação da arte em geral, e da literatura em particular, não deve ser tratada como privilégio em uma sociedade democrática.

Dito isso, atentamos para a importância de a escola, sobretudo a pública, fomentar a leitura literária como uma prática cultural possível de exceder o ambiente e a época de escolarização. Para tanto, os/as propositores/as da leitura literária na sala de aula, ou seja, os/as professores/as, precisam conhecer a natureza do texto literário e se instruir bem para o trabalho com ele. Nesse sentido, Rildo Cosson (2014, p.47) apresenta três tipos de aprendizagem que compreendem a literatura, como podemos ver na Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Aprendizagens envolvendo a literatura.

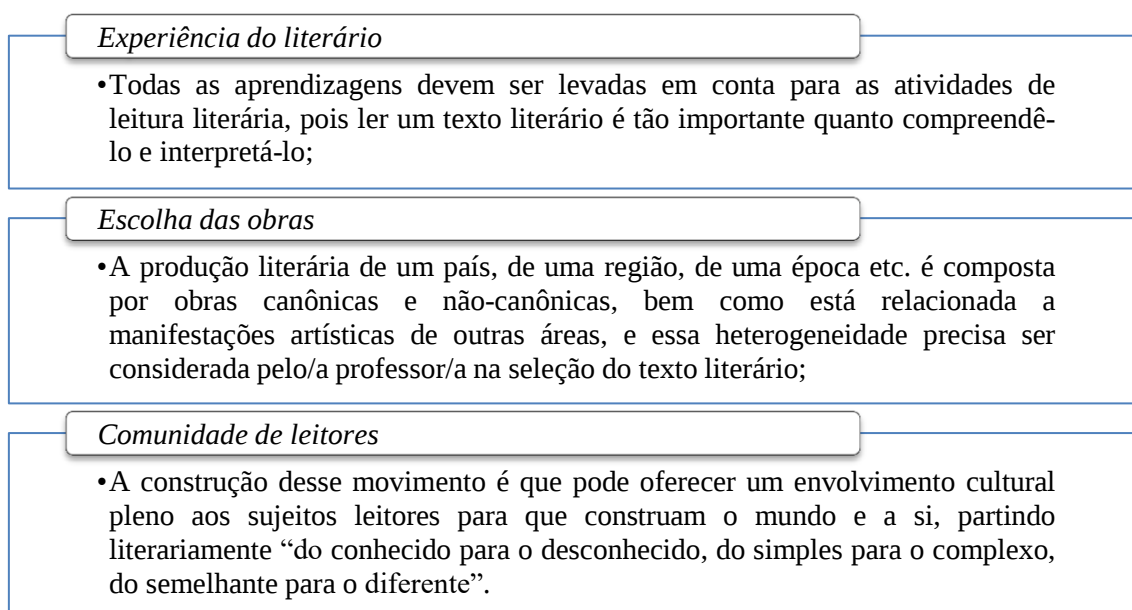


Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cosson (2014, p.47).

Dessa tríade, segundo Cosson, as aprendizagens *sobre e por meio da* literatura fazem parte da tradição de atividades escolares com textos literários. Já a primeira aprendizagem é negligenciada, justamente a que “deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (2014, p.47), uma vez que compreende a experiência direta com a linguagem literária durante a leitura de textos do gênero.

Trata-se de uma experiência pessoal que, por isso mesmo, não pode ser delegada a ninguém que ao próprio sujeito leitor literário. Por esse motivo, Cosson elenca três pressupostos de trabalho com a literatura para um efetivo processo de letramento literário na escola, e que apresentamos na Figura 3:

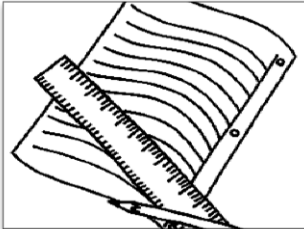
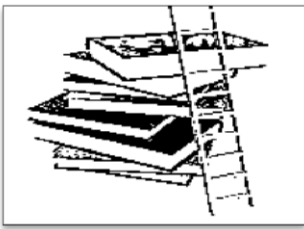
Figura 3 - Pressupostos de trabalho com a literatura no letramento literário.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cosson (2014, p.47-48).

Sendo assim, de modo a tornar esses pressupostos exequíveis para um processo de letramento literário, o autor sistematiza duas sequências para atividades de leitura literária na escola: uma **básica** e uma **expandida**, ambas compreendendo três perspectivas metodológicas possíveis para a abordagem do material literário (COSSON, 2014, p.48), como mostramos na Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Estratégias de abordagem de textos literários.

Oficina	Técnica do andaime	Portfólio
 Ensina os/as estudantes a aprenderem com a prática, ou seja, para cada atividade de leitura, segue-se uma atividade relacionada de escrita.	 O/A professor/a divide com o/a estudante, ou lhe delega, a construção de conhecimentos por meio de pesquisas e desenvolvimento de projetos.	 Estudantes e professor/a registram as atividades realizadas, viabilizando a percepção do desenvolvimento do/a estudante e/ou da turma na formação leitora.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cosson (2014, p.48).

Tais estratégias para tratamento do texto literário, desde que bem planejadas, podem se converter em alternativas mais eficazes na consolidação de uma formação leitora individual e também da comunidade, visto que as atividades de leitura literária convencionais realizadas pela escola não têm alcançado esse propósito.

Quanto a esse aspecto, aliás, Zilbermann (2008) conjectura sobre a emergência e idealização, que ronda a escola, de uma formação de sujeitos leitores proficientes; Paulino (2001) destaca a diminuição de textos literários nos livros didáticos de português, em favor da diversidade de gêneros e tipos textuais; e Cosson (2015), que além de apontar esses dois fatores, discute dois tipos de atividades de leitura.

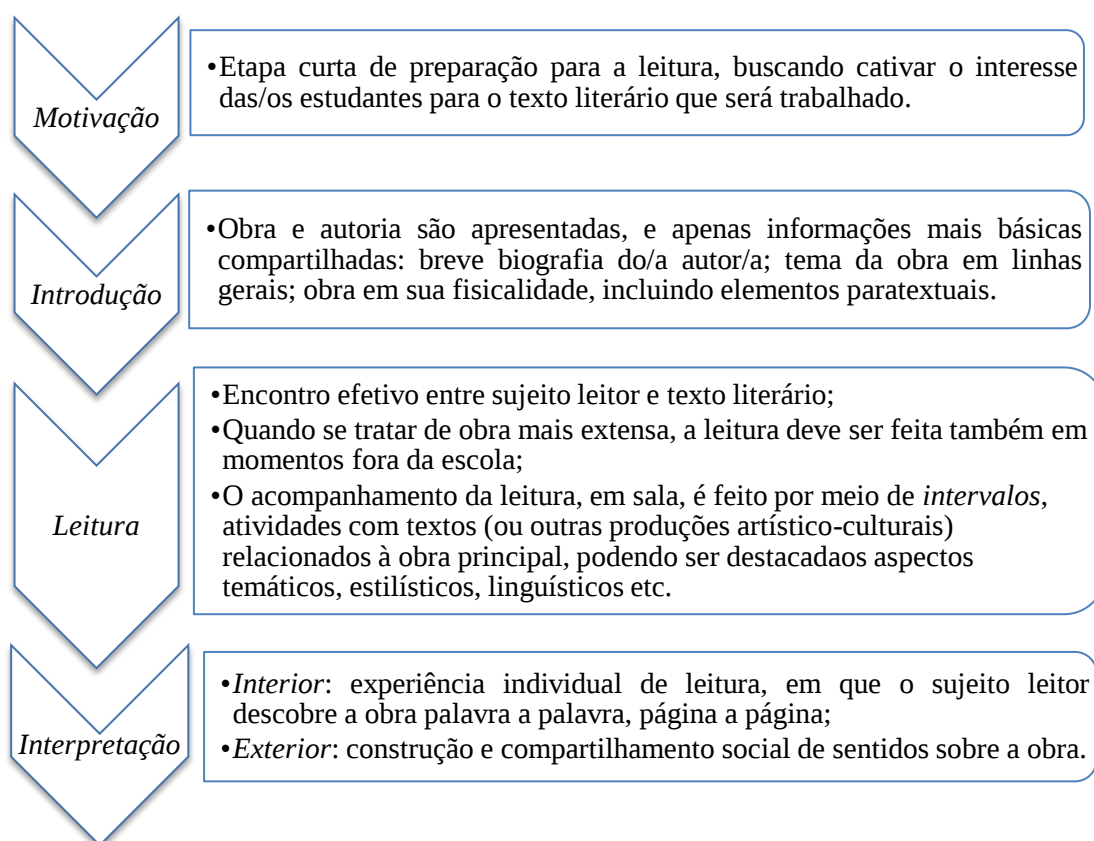
De um lado, a **leitura ilustrada**, “de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental”. De outro, a **leitura aplicada**, que “se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. Trata-se do modo dominante da leitura nos anos finais do ensino fundamental e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura”. (COSSON, 2015, p.165)

Como o tratamento convencional do texto literário na escola, orientado pela leitura aplicada, não vem apresentando resultados satisfatórios para a formação leitora, o letramento

literário e seu pressuposto de fruição passaram a nortear novos modos de trabalho com o texto literário, estendendo a leitura ilustrada para além dos anos iniciais do ensino fundamental. As técnicas da oficina, do andaime e do portfólio são representativas dessa nova configuração adotada para o ensino da leitura literária.

Da mesma forma, as sequências básica e expandida de letramento literário (COSSON, 2014) também se constituem como estratégias de fomento da leitura literária. A sequência básica, por exemplo, na formulação de Cosson, contempla quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na Figura 5, a seguir, podemos acompanhar uma síntese esquematizada desses momentos:

Figura 5 - Etapas da sequência básica do letramento literário.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cosson (2014, p.51-69).

Essa sequência, explica Cosson (2014, p.76), proporciona plena apropriação da leitura literária, todavia “ênfatisa a experiência de interpretação como construção do sentido do mundo” e, nesse aspecto, acaba por deixar em segundo plano as *aprendizagens sobre a literatura e através da literatura*. Por isso a sequência expandida foi pensada, para atender com igual ênfase a todas as aprendizagens do letramento literário. Assim, como formulada por

Cosson (2014), a sequência expandida se compõe de: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, e expansão.

Enquanto motivação, introdução e leitura seguem como na sequência básica, inclusive com as atividades de intervalo, a **primeira interpretação** acontece com a finalização da leitura, e os/as estudantes expressam suas primeiras reações e impressões sobre a obra. São desaconselháveis debates e discussões em grupo para não encobrir a importância da leitura individual no processo de letramento literário. A **contextualização**, dimensão histórica de toda produção literária, explora aspectos que aprofundem a compreensão da obra. Cosson (2014, p.86) lista sete contextualizações – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática –, afirmando, porém, que outras são igualmente possíveis.

A **segunda interpretação** é uma leitura mais detalhada, podendo se deter em uma personagem, um tema ou subtema, um recurso estilístico etc. Por se conectar ao momento da contextualização, pode ser uma atividade posterior ou concomitante a ela, como um projeto. A **expansão** estende a compreensão da obra, abarcando o aspecto da *intertextualidade*. Trata-se de atividade comparativa entre obras, em que uma delas não necessariamente é literária, embora se pressuponha, como ressalva Cosson (2014, p.95), que a literatura seja privilegiada, já que se busca promover um letramento *literário*. A expansão pode ser, simultaneamente, a motivação para a introdução de uma nova obra a ser trabalhada. (COSSON, 2014, p.75-96)

A sequência expandida contém em si a sequência básica, cabendo ao/a professor/a – conhecedor/a de sua turma, dos recursos de que dispõe para as atividades de leitura literária, e dos objetivos que pretende atingir com o texto literário selecionado – determinar a melhor maneira de abordar a literatura em sala de aula. Cosson (2014, p.103) ressalta, ainda, que as possibilidades de criação de sequências não se esgotam nesses dois exemplos trazidos por ele. Pelo contrário, o/a professor/a tem total liberdade de adaptá-las, reformulá-las ou recriá-las para atender à realidade e à necessidade de seus/uas estudantes e de sua escola.

Compreendemos, assim, o significativo papel da escola no fomento de hábitos de leitura literária, bem como a essencial atuação docente, desde o planejamento de atividades de leitura bem fundamentadas e adequadas ao seu público até a consciente e elaborada execução dessa prática, para que, dessa maneira, se estabeleçam as bases para uma comunidade leitora que reflita sobre si e sobre sua realidade.

A literatura por si só, bem sabemos, não tem poder para transformar os contextos políticos e econômicos, tampouco o tem para extinguir as desigualdades sociais. Contudo, exprime-se como um caminho possível para a descoberta de novas experiências, para o

conhecimento de diversificados pontos de vista, para a vivência de múltiplos modos de ser e de existir no mundo, e para o exercício da reflexão.

Para trilhar esse caminho, a escola – especialmente a de educação pública – tem o dever de oferecer os instrumentos necessários para que os/as estudantes leiam, compreendam o que leem e ampliem suas concepções de mundo. Nesse sentido, não podemos deixar de mais uma vez assinalar, também Paulo Freire (1989) divulga a indissociável relação entre ler a palavra e ler o mundo, entre texto e contexto, entre linguagem e realidade.

Resta-nos destacar, ainda, que viemos tratando do conceito e da metodologia do letramento literário, bem como do papel docente na realização da prática de leitura literária em sala de aula, de modo abrangente. Isso quer dizer que atentamos para como esse processo vem conquistando terreno no universo escolar, atualmente, porém sem especificarmos qualquer nível de ensino para sua realização.

Nossa proposta de trabalho, no entanto, é voltada para uma modalidade de ensino particular: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por esse motivo, na próxima seção, abordamos o contexto educacional em que se insere a EJA, suas especificidades, além de como esse perfil socioeducacional parece partilhar identidade de configurações com os pressupostos de uma literatura como direito universal e a prática do letramento literário.

1.3 EJA: executando a invenção de ocupar a terceira margem do rio

Mencionamos, anteriormente, a resistência dos/as estudantes em relação às atividades de leitura, e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentamos essa reação. Em certo sentido, o público atendido pela EJA, muitas vezes, já sabe o que esperar da escola, e não apenas em relação à disciplina de língua portuguesa: conteúdos fortemente abstratos e descontextualizados, horários rígidos com presença obrigatória, disciplinas específicas e pouco ou nada integradas entre si ou à realidade do alunado etc.

Esse público reconhece o processo de ensino, porque a educação formal parece atuar como um moto-contínuo, a máquina de funcionamento perpétuo e repetitivo. Portanto, nesta seção, discutimos o contexto sócio-político-educacional em que se configura a EJA, particularmente nessas quase já duas décadas do século XXI, pensando sua consolidação como modalidade educacional a partir de um constante dissenso com a organização curricular e pedagógica estabelecida para os níveis “regulares” de ensino.

Em primeiro lugar, refletir sobre a EJA é, em grande medida, refletir sobre as condições sociais do Brasil, afinal, a EJA existe porque pessoas de camadas sociais menos favorecidas vivem uma realidade de exclusão e de acesso defectivo a bens culturais e educacionais. Assim, quando a escola pública, responsável pela EJA, falha em proporcionar esse acesso aos/às estudantes, nada mais faz do que contribuir para o *status quo* criador de privilégios para as pessoas já privilegiadas, e negador de direitos às excluídas de sempre.

Nesse sentido, é importante ressaltar a ainda recente garantia à educação no Brasil para quem, por qualquer motivo, não frequentou a escola ou não concluiu sua escolarização obedecendo ao tempo convencional, prescrito por lei, para cada faixa etária. De acordo com Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2015), essa garantia se sustenta no processo de democratização dos anos 1980 e 1990, momento posterior à ditadura militar, e que resultou na Constituição Cidadã, promulgada em 1988.

Por conta desse contexto, pondera Miguel Arroyo (2006, p.17), “uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’”, passando quase sempre ao largo das discussões e decisões voltadas à estruturação do sistema de ensino brasileiro, resultando, por isso, em perdas e ganhos.

Por um lado, a consolidação da EJA como modalidade de ensino carece de atenção política, acadêmica e pedagógica, quadro que vem se alterando nos últimos 20 anos, acompanhando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, em seu artigo quarto, reforça a educação como um dever do Estado e um direito de todos, por meio de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Passo importante, portanto, para a colocação da EJA no cenário de discussões sobre a formação escolar.

Em contrapartida, essa existência um tanto periférica da EJA nos planos nacionais para o ensino pode ser, de certa forma, também um trunfo, na medida em que deixa entrever mais liberdade para o seu próprio arranjo educacional. Dessa maneira, aspectos como a formação docente para a EJA e a construção de seus conteúdos curriculares, por exemplo, oferecem possibilidades de explorar uma educação verdadeiramente inovadora, especialmente se conseguirmos afastar o ensino “regular” como modelo a ser seguido para a EJA.

Por essa perspectiva, a EJA se aproximaria mais de ocupar uma *terceira margem do rio*, como no conto rosiano², em que o inusitado do (não) lugar nos obriga a interpelar os

² Referimo-nos ao conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, que integra o livro *Primeiras estórias*, e cujo certo trecho nos serve de subtítulo a esta seção.

sentidos possíveis, inventando-lhe um significado, enfrentando as dúvidas que nascem desse processo de significação. Dessa mesma maneira nos interpela Arroyo (2006), ao explicitar questões potentes para guiar a atualização da EJA:

A EJA, os jovens e adultos têm direito ao conhecimento. Mas que conhecimento? Ver o conhecimento como categoria abstrata acarreta os mesmos problemas que a educação como direito abstrato. **Teremos coragem de perguntar: conhecimento escolar é todo conhecimento? A forma como está selecionado, ordenado, seqüenciado e hierarquizado é a forma mais adequada às mentes adultas e juvenis? Os conhecimentos selecionados para mentes e vivências infantis e adolescentes serão os mais apropriados para mentes e vivências adultas e juvenis? A organização temporal dos conhecimentos escolares pensada para crianças e adolescentes terá de ser a mesma para tempos de vida adulta e juvenil?** Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam. (ARROYO, 2006, p.30-31, grifo nosso)

Essa série de indagações, propostas por Arroyo para abalar nossa análise automática da educação na EJA, nos lembra de uma incômoda pergunta sobre o direito à arte e à literatura: as mesmas pessoas que afirmam o direito universal à moradia, alimentação, educação, tratamento de saúde, “será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou a ouvir os quartetos de Beethoven?”, questiona Antonio Candido (2011, p.174), forçando-nos a explorar o quanto estamos dispostos a revolver nossas estruturas mentais e sociais para reivindicar direitos universais.

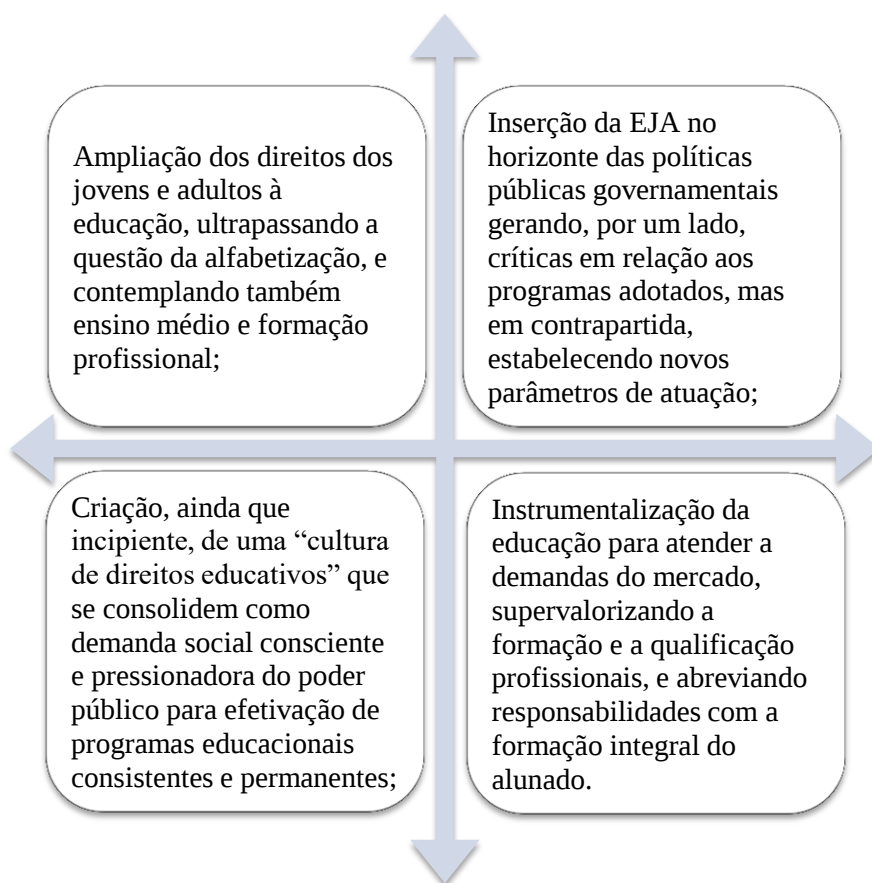
De mesmo propósito que as questões de Candido, mas agora para o campo da educação, as indagações de Arroyo acusam uma função socioeducacional viciada quanto à EJA e que percorre não apenas a sociedade, como entidade abstrata e amorfa, mas as próprias pessoas que vivenciam a EJA, desde o alunado até o corpo docente, passando por direção, supervisão escolar etc. Sendo por essa razão que, diz Arroyo (2005, p.23), ao mantermos o ensino “regular” como referência para pensarmos a EJA, a educação para jovens e adultos/as ainda significa “dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização”.

Mesmo assim, e ainda que marcada por tentativas emergenciais e conjunturais em sua consolidação como modalidade educacional, o autor destaca a recente constituição da EJA como escopo político-educacional para políticas públicas governamentais: a criação do Grupo de Trabalho Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (Anped); o surgimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Ministério da Educação e Cultura (MEC), inserindo a EJA nas discussões sobre funcionamento e estruturação do sistema educacional brasileiro; a diversidade de ações consistentes por parte da sociedade civil organizada e instituições (ONGs, MST, Unesco etc.), voltadas para o direito à educação de qualidade também para os sujeitos da EJA; além de trabalhos acadêmicos que passam a ter a EJA como objeto de estudo. (ARROYO, 2005, p.19-20)

Considerando esse mesmo panorama de início de século sintetizado por Arroyo (2005), Di Pierro e Haddad (2015) apontam quatro “linhas de força” presentes em torno desse recente processo de reestruturação da EJA, e que sistematizamos na Figura 6, a seguir:

Figura 6 - “Linhas de força” atuantes no atual processo de reestruturação da EJA.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Di Pierro e Haddad (2015).

Julgamos importante, ainda, mencionar o cenário político-educacional do país, marcadamente em 2016, em que propostas e decisões do Executivo Federal e do Ministério da Educação – notadamente a contenção de investimento público por duas décadas (PEC 241 na

Câmara, e PEC 55 no Senado) e a Medida Provisória 746/2016, popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio –, assim como as reações a elas, revalidam as linhas de força apontadas por Di Pierro e Haddad.

Observamos isso porque, embora tal contexto tenha sido protagonizado por jovens do Ensino Médio em sua modalidade regular – na EJA, o público atendido apresenta defasagem idade/série para cursar a modalidade “regular” de ensino –, todo o sistema público de ensino nacional se beneficia dessa chamada à reflexão.

Assim, a ação reivindicatória desses/as jovens cobra do poder público o compromisso com o direito de toda pessoa à educação, ao mesmo tempo em que torna conhecida a luta pela educação de qualidade. Trata-se de uma demanda social, portanto, que partiu do nível médio de ensino, mas que não se encerra nele. Ao abordar a atual configuração do alunado da EJA, por exemplo, Arroyo (2005) também destaca o protagonismo jovem:

[...] A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA - trajetórias escolares truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. **As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude.** A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p.21, grifo nosso)

Por isso, o foco de trabalho pedagógico deve provir dos sujeitos que vivem o tempo escolar, e não mais se manter no tempo escolar em si. Isto é, devemos considerar como ponto de partida os “sujeitos concretos históricos”, e não estritamente séries, ciclos, conteúdos, ou ainda padrões básicos recorrentes e restritivos como evadidos, faltosos, carentes etc.

Compreender as condições reais de inserção social dos sujeitos estudantes da EJA leva, dessa forma, a uma compreensão mais crítica do direito à educação de qualidade, e de acesso à cultura e conhecimentos. Contexto que leva, por sua vez, a uma compreensão mais aprimorada quanto à função socioeducacional da própria EJA. (ARROYO, 2005)

Ao invés de mantermos o antigo raciocínio segundo o qual a EJA é uma segunda chance de estudar que as pessoas excluídas do sistema educacional recebem para recuperar o “tempo perdido”, precisamos renovar esse olhar, começando por reconhecer, indica Arroyo (2005, p.24), que esses sujeitos de direitos são protagonistas de suas histórias – individual e coletivamente, pois partilham pertencimentos a grupos sociais minoritários, e muitas vezes estigmatizados, como mulheres, negros, ex-detentos etc. –, portanto, devem ser protagonistas também de sua educação.

Não queremos negar, com essa argumentação, as privações a que foram e/ou são submetidos esses sujeitos, mas também não podemos reduzi-los a estereótipos que, como consequência, apenas estereotipam a educação, como é o caso do caráter compensatório dos conteúdos trabalhados na EJA. Podemos traçar, por conta disso, um paralelo entre esse entendimento reducionista quanto ao alunado da EJA e a análise de Paulo Freire (1989) sobre os tipos de alfabetização.

Freire classifica três abordagens possíveis para a alfabetização: a **ingênua**, que acredita que o ser humano pode ser moldado pela educação, portanto vê o/a educando/a como receptáculo de conteúdos e não um sujeito construtor de sentidos; a **astuta**, que reconhece o campo de forças que é a educação, porém atua para a manutenção do *status quo*; e a **crítica**, que reconhece o caráter político da educação, pois sabe que ela não é neutra, pelo contrário, responde aos interesses das classes dominantes. A abordagem crítica, ao contrário da astuta, atua no sentido de reformular a realidade social. Por isso, conclui:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 1989, p.16)

Dessa maneira, Freire atesta que a educação é sempre política e, portanto, não há neutralidade nas práticas educativas. A seleção dos conteúdos curriculares, a escolha dos livros didáticos, o número de aulas por disciplina, as formas de ensinar do/a professor/a, a (in)existência de espaços de fala para estudantes e tudo o mais que permeia o ensino expõe a não-neutralidade da organização da instituição escolar.

Atualmente, por exemplo, os/as jovens estudantes da EJA são marcados/as pelo estigma da violência: vêm de famílias violentas, convivem com a violência das ruas, são violentos/as etc. Basta que nos lembremos do clamor social pela redução da maioria penal no Brasil, sentida em 2015, para que percebamos o viés de ameaça que tem revestido a juventude. Nesse sentido, Arroyo (2005, p.25-26) afirma que a EJA “sempre terá a cara da configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares”.

Para uma sociedade de feições elitistas, a visibilidade e o protagonismo dos “de baixo” é sempre alarmante. Daí o padrão salvacionista impresso no DNA do sistema de ensino

público como um todo, e no da EJA em específico: “salvemos a juventude (popular é claro) da violência, da droga e da prostituição e até do desespero diante da falta de horizontes de sobrevivência e emprego”, analisa Arroyo (2005, p.25-26).

Deve-se ressaltar, contudo, que nem só de jovens se compõe a EJA. De fato, há também um número considerável de pessoas adultas e, ainda, idosas. Tal heterogeneidade etária e de experiências de vida é constitutiva do que se convencionou chamar de *especificidades* da EJA – sendo acompanhadas por outros fatores, como destaca Leôncio Soares (2011): necessidade de formação docente especializada, composição do material didático e do currículo voltados para a modalidade, tempo e espaço adaptados para a escolarização, políticas de alimentação etc.

Percebemos a tônica mantida por Di Pierro, Haddad, Arroyo e Soares quanto a olhar para os/as jovens e adultos/as da EJA como *estudantes jovens e adultos/as da EJA*. Uma tautologia justificada e que exige repensar as estruturas que fundamentam a educação para essa modalidade, como explica a própria Di Pierro, em entrevista para a revista Nova Escola (FRAIDENRAICH, 2011): “Afinal, o papel desses professores não é preparar os estudantes para o futuro, como ocorre com as crianças, mas ter um olhar mais sensível a tudo que é relevante para esses jovens e adultos, da saúde à religiosidade”.

Logo, parece-nos evidente a necessidade de renovação de perspectiva para uma EJA que permita ao/à professor/a ser um/a dirigente do conhecimento necessário à efetivação de sua prática, devendo, por isso, construir satisfatoriamente seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, caberá posicionar os/as estudantes como sujeitos em seu processo de ensino-aprendizagem, que é político e interativo por excelência.

Por fim, depois de apresentarmos a noção de literatura como direito universal – bem como a dimensão dialógica de sua linguagem –, de conhecermos o conceito de letramento literário, e de defendermos que um planejamento de ensino que por eles se guie pode estimular a leitura literária – principalmente na educação pública e na EJA, cujas especificidades precisamos conhecer e respeitar –, conheceremos a escritora, a obra e o contexto literário a partir dos quais desenvolveremos nossa proposta de letramento literário: nas páginas a seguir, Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*, cânone e contracânone na literatura brasileira.

2. CAROLINA MARIA DE JESUS E OS (IN)CÔMODOS DA LITERATURA

Na primeira parte, estudamos a noção de literatura como um direito universal e o conceito de letramento literário, ambos como possibilidades de trabalho voltado para o crescimento intelectual e cultural dos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especialmente os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para quem nossa proposta de letramento literário está direcionada.

Vimos como a literatura, além do prazer da leitura, pode proporcionar encontros com temas variados, às vezes mais próximos de nossa realidade imediata, às vezes mais distantes, porém sempre como uma abertura para a alteridade. Na verdade, ganhamos não importa qual seja o cenário, pois temos a oportunidade tanto de problematizar as questões que nos tocam diretamente, quanto de ampliar nossa percepção do mundo e do diferente.

Da mesma forma, entendemos que o processo educacional não pode ser estéril, mecânico, sob o risco de tornar nulo qualquer trabalho pedagógico, pois se não há sentido nos conteúdos escolares fora da escola, a própria escola e seus conteúdos são dispensáveis. É nesse sentido que educar é um ato político, isto é, a experiência da educação, como a entendia Paulo Freire (1989), é essencialmente uma reflexão crítica sobre a realidade, para educadores/as e educandos/as.

Especialmente a modalidade EJA requer reformulações que atendam aos interesses de um alunado já completamente imerso em uma sociedade de cultura letrada – ao contrário do que acontece com os/as estudantes do ensino fundamental “regular”, que adentram, pouco a pouco, essa cultura, por meio de programas televisivos, de uma pequena compra no supermercado, de uma consulta médica, mais tarde pelo trabalho etc.

Nessa perspectiva, uma das maneiras mais significativas de aliar conhecimento pedagógico e formação cidadã é assegurar a leitura literária na escola. Precisamos, porém, compreender o que significa *ler literatura na escola*, para não incorreremos no erro de tratar o texto literário como qualquer outro texto, desconsiderando suas especificidades de interlocução (sujeito leitor/ sujeito autor; figura narradora/personagem; figura narradora/sujeito leitor; personagem/personagem etc.), simbólicas (recursos de linguagem), referenciais (temporais, espaciais etc.; cotextuais, contextuais, intertextuais) etc.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos oficiais norteadores do planejamento de conteúdos e atividades elaborado pelos/as professores/as, também atentam para as especificidades do texto literário que destacamos:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que **se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes.** Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p.26-27, grifo nosso)

Considerando, então, essa potencialidade do texto literário de “enraizar-se na imaginação” e “construir novas hipóteses e metáforas explicativas”, adotamos para trabalho na EJA a obra de uma escritora que, ao mesmo tempo em que nos convida a vivenciar sua imaginação, fala diretamente de sua posição de resistência, de enfrentamento do apagamento que alguns sujeitos sofrem em nossa sociedade. Ressaltamos, ainda, tratar-se de obra pouco conhecida fora dos círculos acadêmicos de estudos literário e sociológico e, por essa razão, dificilmente seria demandada pelos/as próprios/as estudantes para que fosse adotada como material de leitura e discussão.

Isso posto, apresentamos, a partir de agora, um pouco sobre Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo* e uma certa fronteira entre cânone e contracânone na literatura brasileira. É a partir dessa escritora, de sua obra de estreia e de seu contexto socioliterário que buscamos desenvolver o letramento literário na EJA, com o propósito de percorrer a obra caroliniana como literatura de valor ético e estético.

Na dimensão ética, sobressai uma manifestação de cunho político sobre as condições de existência pelas quais passam as pessoas desfavorecidas da sociedade. Já na dimensão estética, sobreleva-se a qualidade artística da literatura, os recursos estilísticos – sintaxe, linguagem figurativa, descritiva etc. – adotados em sua escrita e que podem tão bem servir ao delineamento de um perfil literário da escritora. Ou, nas palavras de Joel Rufino dos Santos (2009, p.21): “o perfil de uma mulher contaminada pelo vírus literário”.

2.1 Carolina Maria de Jesus: *a mulher, a escritora e a personagem*

Carolina Maria de Jesus era multifacetada: “escritora, lavradora, contista, romancista, cozinheira, empregada doméstica, poetisa, sambista...”, como explica Elena Pajaro Reis em

Poética da diáspora (PESQUISA FAPESP, 2015). Entretanto, para uma parte do público consumidor, Carolina era uma atração, um show, no sentido de divertir, de acordo com Germana Henriques Pereira de Souza (2012):

De fato, Carolina de Jesus se ‘infiltrou’ na literatura brasileira pela porta da mídia. Fez-se então uma surpresa Carolina: para um público ávido por espetáculo, as revistas, os jornais e a editora ofereceram um fenômeno de venda – ‘a favelada que escreve’. Pouco tempo depois, os empresários verificaram que não havia muito ali que justificasse mais investimento, e Carolina foi esquecida no Brasil, embora no exterior continuasse vendendo milhares de exemplares. [...] (SOUZA, 2012, p.16)

Em um país socialmente desigual como o Brasil, em que livros e escrita são também amostras de direitos convertidos em privilégios, como não chamaria a atenção uma “favelada que escreve”? De forma não surpreendente, portanto, causou impressão a escritora que, residente na Favela do Canindé³, frequentou somente dois anos do antigo curso primário e foi também catadora, extraindo do lixo que a capital paulista produzia sua subsistência.

Foi do lixo, aliás, que Carolina passou a recolher cadernos velhos nos quais produzia sua literatura: poemas, letras de música, além de descrições e reflexões sobre seu cotidiano e o ambiente em que vivia e que, mais tarde, deram origem a *Quarto de despejo*, seu livro de estreia, com o sugestivo subtítulo “diário de uma favelada”.

Antes de morar no município de São Paulo, no entanto, Carolina chegou à cidade de Franca, pela primeira vez, ainda muito jovem, no final dos anos 1920. Ali, no interior paulista, e entre idas e vindas para Sacramento, cidade mineira em que nasceu, em 1914, trabalhou como lavradora e empregada doméstica. Mudou-se para a Favela do Canindé aos 34 anos de idade, apenas em 1948, ano em que teve também seu primeiro filho, João José – José Carlos nasceu em 1950, e Vera Eunice, três anos depois. Deixou a favela em 1960 e, aproveitando um pouco do sucesso de vendas de *Quarto de despejo*, comprou um sítio em Parelheiros-SP, onde morreu em 1977.

Podemos supor que a vida de Carolina seguiria o roteiro de outras tantas anônimas, não fosse sua dedicação à produção literária. “Entre papéis velhos e literatura”, por exemplo, é a descrição usada por Joel Rufino dos Santos (2009, p.61) na legenda de uma fotografia da escritora, mostrando o contraste literal e simbólico que ela representava então e que, em certa medida, ainda guarda vestígios. A seguir, na Figura 7, a escritora mineira em 1960:

³ Primeira favela de São Paulo, a Favela do Canindé foi desocupada para dar lugar à Marginal do Tietê, logo no início da década de 1960. (SOUZA, 2012)

Figura 7 - Carolina Maria de Jesus.



Fonte: SANTOS, 2009, p. 161.

Logo, de modo até mesmo compreensível, a descrição que desperta e prende a atenção das pessoas quando se fala de Carolina Maria de Jesus, pelo inusitado de sua história de vida como escritora, costuma começar com: era negra, neta de escravos, moradora da favela, catadora de lixo, mãe solteira de três crianças, semialfabetizada...

Em todo caso, por qualquer dessas características, acabamos por construir a figura da mulher periférica, de poucos recursos financeiros, sem acesso a bens culturais e de serviço – e que, como assinalamos, existem mais como privilégios do que como direitos na sociedade brasileira. Marginalizada, portanto. Santos (2009, p.21) nos adverte, porém, de que “qualquer juízo sobre Carolina e sua obra não deve esquecer que ela são três: a mulher, a escritora e a personagem criada pela escritora.”

A mulher Carolina, continua Santos (2009, p.21), jamais conheceremos, posto que só existiu ali, no real e imediato dos fatos da vida. O que nos faz concluir que, talvez, uma fração

de quem foi essa mulher possa ser divisada por meio dos depoimentos de quem chegou a conviver de alguma forma com ela, como sua filha mais nova, Vera Eunice, ou Audálio Dantas, jornalista responsável pela edição dos escritos de seus dois primeiros livros. Ainda assim, como dissemos, trata-se tão somente de uma fração da mulher Carolina, pois a imagem que fazemos das pessoas que conhecemos não é também, de certa maneira, sempre a criação de uma personagem?

Ao que tudo indica, essa mesma percepção é igualmente mantida por Santos ao explicitar de quem se trata a Carolina Maria de Jesus presentificada em sua análise: “Minha Carolina é, em boa medida, uma personagem que criei. A verdadeira me escapa, como escapa a todo mundo. Fiz dela aqui um retrato [...] Retrato Infel? Confirmei alguns clichês, fugi de outros.” (SANTOS, 2009, p.21).

A personagem Carolina, por sua vez, podemos apanhá-la nas narrativas diarísticas em que aparece como protagonista. Evidentemente que, assumindo esse contexto, não podemos desconsiderar a especificidade da escrita autobiográfica, isto é, “o limite tênue entre real e ficcional”, como assinala Souza (2012, p.148).

Essa especificidade, característica destacada das obras diarísticas carolinianas, demanda uma dupla e simultânea entrada analítica, postula Souza (2012, p.148), uma vez que Carolina Maria de Jesus produziu tanto uma literatura documental do cotidiano de relações sociais e familiares de uma favela nos anos 1950, quanto concebeu uma linguagem literária esteticamente intencional nas narrativas desse cotidiano.

Sendo assim, na escrita dessas narrativas, Carolina acabou por colocar-se como personagem, oferecendo-nos uma deliberada versão de si. Não estamos dizendo, com isso, que Carolina tenha falseado sua caracterização, senão que ela, como escritora, nos deu a conhecer uma personagem que nós, como sujeitos leitores, percebemos como assente. Uma percepção que, acrescentamos, deriva fortemente do caráter literário da obra.

Para melhor precisar essa nossa observação, tomemos a argumentação de Anatol Rosenfeld (2005, p.34) ao analisar aspectos próprios de obras ficcionais, em que o autor destaca as “zonas indeterminadas” de informação que preenchem os textos ficcionais (literários, teatrais, filmicos etc.), ou ainda mais acuradamente, que nós, sujeitos leitores, preenchemos durante a leitura desses textos.

Tais “zonas indeterminadas” existem porque é impraticável oferecer explicitamente todas as informações possíveis sobre personagens, espaços e tempos narrativos, cabendo a quem lê formar uma imagem completa desses e de outros elementos a partir das indicações linguístico-textuais elaboradas pelo/a escritor/a na concretude limitada de sua obra.

Consequentemente, “[...] as personagens adquirem um cunho definitivo que a observação das pessoas reais, e mesmo o convívio com elas, dificilmente nos pode proporcionar a tal ponto”, afirma Rosenfeld (2005, p.34).

Como já atentamos para a tenuidade entre o real e o ficcional das produções autobiográficas, a personagem Carolina nos aparece, então, praticamente “pronta e acabada”, mesmo que inferida de uma narrativa fragmentária como é a escrita diarística. Nas palavras de Santos (2009, p.45), por exemplo, “A personagem que Carolina criou em seus textos – estranha ao seu mundo real, virtuosa, vítima do destino cruel – é clone de Isaura⁴: a favelada que não é favelada”.

Em certa medida, por isso, ao se negligenciar a criação estética da escrita caroliniana, tomando-a apenas como testemunho de uma mulher desfavorecida e sonhadora, a própria escritora passa a ser também, tão somente, uma personagem: a favelada que, escrevendo um livro, deixa de ser favelada. Aproxima-se, assim, da personagem criada pela própria Carolina, segundo Santos (2009), mas não é exatamente a mesma, pois essa personagem-escritora criada só interessa enquanto objeto, sendo passiva na interação público/“escritora”, e consumível, como qualquer outro produto.

Ora, um objeto pode ser simplesmente substituído, a qualquer instante. A relação com um sujeito, por outro lado, é intrinsecamente mais complexa, posto que um sujeito não se encontra à mercê de nossas opiniões e desejos. Pelo contrário, um sujeito nos desafia e nos faz refletir, concordar, discordar, reconhecer suas contradições, uma vez que é também ativo na interação. (Provavelmente por isso a pesquisa sobre um/a escritor/a costumeiramente nos surpreenda e inquiete, isto é, porque admitimos sua posição de sujeito na interação conosco, reconhecemos seu direto à voz na conversa conosco).

Em vista disso, no caso deste trabalho, nossa concentração maior é discernir a figura da escritora Carolina Maria de Jesus. Tarefa não menos árdua, evidentemente, contudo nos parece mais estreitamente conectada ao nosso propósito de apreciação e apropriação de sua linguagem literária. Nesse sentido, a escritora Carolina é esta a quem buscamos compreender quando a relacionamos a sua obra. Trata-se, de fato, de quem escreve uma obra e que só existe enquanto autora⁵ por essa razão, como aponta Sírío Possenti (2002):

⁴ Santos (2009) se refere à protagonista que dá título à obra de Bernardo Guimaraes, *Escrava Isaura*, que conta a história da moça, filha de um português com uma negra escravizada, que nasce com a pele branca, mas continua escrava por conta de sua origem étnica miscigenada. O enredo novelesco chegou a ser transformado em novela televisiva de grande sucesso, nos anos de 1970.

⁵ Santos (2009) parece não fazer distinção entre escritora e autora para falar de Carolina. Seguimos essa indistinção também, porque não nos interessa, no escopo deste trabalho, nos delongar em categorias de análise

[...] para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. **Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor. Com aparente circularidade, é a noção de autor que, entre outros aspectos, permite que se fale de uma obra**, especialmente em decorrência de determinada propriedade que as obras têm (teriam), a de se caracterizarem por uma certa unidade. Ora, é exatamente a figura do autor que confere essa unidade a uma obra. [...] (POSSENTI, 2002, p.107, grifo nosso)

Com efeito, à Carolina escritora, apenas há pouco tempo a condição de sujeito tem sido divisada. Prova disso são, por exemplo, a ainda recente homenagem aos 100 anos de nascimento da autora, em 2014, em universidades e espaços culturais pelo país; e o crescente interesse acadêmico, sobretudo na área de Estudos Literários, em pesquisar sua composição literária – a constar Fernanda Rodrigues Miranda (2014), Luciana Paiva Coronel (2011; 2014), Regina Dalcastagné (2014), Germana Henriques Pereira de Souza (2012) etc.

Da mesma maneira, presumimos serem também recentes menções à escritora em materiais didáticos, o que, ainda assim, sempre pode auxiliar em trabalhos de divulgação sobre determinadas obras e autores/as. Apontamos, como exemplo, uma referência feita a Carolina Maria de Jesus no livro didático da EJA adotado pela escola em que realizamos a leitura literária de *Quarto de despejo*.

Introduzindo a unidade que aborda o tema *trabalho*, o livro traz a imagem de Carolina junto a outras cinco brasileiras, de diferentes épocas e campos de atuação profissional: a compositora e pianista Chiquinha Gonzaga, a jogadora de futebol Marta, a psiquiatra Nise da Silveira, a escritora Cora Coralina e a pediatra e sanitarista Zilda Arns. Além disso, somados às imagens, o enunciado da unidade de estudo, bem como as questões ali apresentadas deixam patente a linha de discussão temática orientada pela questão de gênero, como podemos observar na figura 8, a seguir:

Figura 8 - Livro didático da EJA, na versão “manual do educador”, com referência à Carolina Maria de Jesus em proposta de atividade.

UNIDADE 1 – Trabalho

Capítulo 1

O trabalho nosso de cada dia



▲ Diversas mulheres deixaram uma marca registrada na história de nosso país. (Da esquerda para a direita): Chiquinha Gonzaga, Marta, Nise da Silveira, Carolina de Jesus, Cora Coralina e Zilda Arns.

Caso os alunos não conheçam as mulheres representadas na imagem, apresente a elas as informações biográficas a seguir. Mostre-lhes a importância da mulher, valorizando sua imagem e reconhecendo sua participação em diferentes espaços de trabalho e poder.

Muitas mulheres fizeram a diferença na sociedade brasileira. Elas enfrentaram preconceitos e venceram barreiras para deixar no mundo sua marca na música, no esporte, na psiquiatria, na literatura ou na ajuda humanitária, entre outros. Elas abriram as portas a novos comportamentos e ideias.

Observe a imagem com atenção.

- Você conhece essas mulheres?
- Que trabalho elas faziam ou fazem e por que são importantes para nossa história?
- Você conhece outras mulheres vitoriosas em seu trabalho, que proporcionaram uma vida melhor para si e para os outros?

Converse sobre essas questões com os colegas e com o professor. Expresse sua opinião e ouça o que eles têm a dizer.

Chiquinha Gonzaga (1847-1935) foi uma compositora, pianista e regente brasileira. Consagrou-se como a primeira pianista de choro, autora da primeira marcha carnavalesca (“Ô Abre Alas”, de 1899) e como a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil.

Marta Vieira da Silva (1986-), mais conhecida como Marta, é uma jogadora de futebol brasileira. Foi escolhida cinco vezes a melhor futebolista do mundo, um recorde entre mulheres e homens. Foi eleita pela revista *Epoca* um dos 100 brasileiros mais influentes do ano de 2009.

Nise da Silveira (1905-1999) foi uma renomada médica brasileira que dedicou sua vida à psiquiatria, lutando contra os tratamentos agressivos a pacientes de sua época, como o eletrochoque e a lobotomia.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma escritora brasileira. Ex-catadora de papel, com pouca escolaridade, favelada, negra e pobre, Carolina fez dos livros um meio de denúncia sociopolítica.

Cora Coralina (1889-1985) foi uma poetisa e contista brasileira. Publicou seu primeiro livro quando já tinha quase 76 anos de idade.

Zilda Arns Neumann (1934-2010) foi uma médica pediatra e sanitarista brasileira, fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança e da Pastoral da Pessoa Idosa. Recebeu diversas menções especiais e títulos de cidadã honorária no país.

16

224

Fonte: EJA Moderna. *Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental*. Manual do educador. Editora Moderna (Org.). São Paulo: Editora Moderna, 2013, p.224.

Lamentavelmente, o livro não traz mais nenhuma referência sobre os trabalhos realizados por essas mulheres, investindo em uma abordagem do conteúdo excessivamente abrangente e pouco problematizadora, uma vez que aspectos como raça/etnia e classe social podem se converter em obstáculos, por vezes, intransponíveis em uma sociedade desigual e preconceituosa. Ponderamos, assim, se não seria mais profícua uma abordagem menos ampla, com menos personalidades, porém estudadas mais aprofundadamente no decorrer do capítulo.

No caso específico de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, não foi apresentado sequer um trecho de alguma de suas obras, repletas de passagens que abordam, justamente, as condições de trabalho das pessoas pobres e, mais ainda, das mulheres pobres, uma vez que sua produção literária é inquestionavelmente pautada por suas experiências pessoais. Em uma situação como essa, o conhecimento do/a professor/a sobre a escritora e sua escrita enriqueceriam a discussão proposta no livro didático, inclusive com a possibilidade de proporcionar aos/às estudantes o contato direto com, pelo menos, passagens da(s) obra(s).

Dessa maneira, esperamos contribuir para a divulgação da produção caroliniana, partindo de sua estreia literária como obra de trabalho principal de nosso projeto de letramento literário na EJA. A seguir, portanto, passamos a observar determinados aspectos temáticos, estéticos e linguísticos engendrados na mais conhecida de suas produções diarísticas: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

2.2 *Quarto de despejo*: ranhura poética na escrita política?

Como mencionamos, Carolina Maria de Jesus escreveu sobre seu cotidiano e sobre os espaços – físicos e simbólicos – antagônicos da cidade em que vivia. Ao fazer isso relatando sua vida, sua situação de pobreza, sonhos, dúvidas e esperanças, suas reflexões constituíram a forma e o conteúdo do que viria a se tornar *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, livro publicado em 1960 e, até hoje, sua obra mais conhecida⁶. Nela, a primeira entrada é a data de 15 de julho de 1955, indo até primeiro de janeiro de 1960.

⁶ Carolina também publicou *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada*, em 1961, mesmo ano em que lançou o disco *Carolina Maria de Jesus: Cantando suas composições*. Publicou ainda, em 1963, *Provérbios e Pedacos da fome*, este, um romance. Postumamente, foram lançados: em 1986, *Diário de Bitita*, primeiro na França e só depois no Brasil; em 1996, *Meu estranho diário* e *Antologia pessoal*, organizados por José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert Levine. (VIDA POR ESCRITO - Portal biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus)

(Há um hiato de três anos entre 1955 e 1958, pois foi neste ano que Carolina e seus escritos foram descobertos por Audálio Dantas, jornalista da revista *O Cruzeiro*, então envolvido com pesquisas para uma reportagem sobre um fenômeno arquitetônico-habitacional que assomava na capital paulista e que tinha no Canindé, à margem esquerda do Rio Tietê, seu maior representante na época: a favela.)

Tanto a crueza nas descrições quanto a criticidade objetiva das reflexões que percorrem a obra concorreram para a divulgação de *Quarto de despejo* como literatura de denúncia, valorizada estritamente por esse aspecto, e beneficiada, ainda, pela “conjuntura de politização crescente do início dos anos 60”, como afirma Luciana Paiva Coronel (2014, p.275). Mostra cabal dessa crueza crítica, por exemplo, aparece logo no primeiro contato direto com a escrita caroliniana:

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 alimenticios 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. [...] (JESUS, 2014, p.11, grifo nosso)

Nesse breve excerto, observamos, em paralelo, uma descrição especificamente pessoal – o par de sapatos achado no lixo para uso da filha aniversariante – e uma reflexão abrangente – o custo de vida que obriga a atender primordialmente a necessidade básica de alimentação. A mera síntese de uma conjuntura, nesse caso, consegue expressar simultaneamente uma carência pessoal da vida da escritora e uma crítica que a extrapola, ratificando *Quarto de despejo* como literatura de denúncia social.

Assim, ao longo de toda a obra, encontramos diversas passagens acerca da dificuldade de Carolina para criar os filhos morando na favela: “... Não posso sair para catar papel. A Vera Eunice não quer dormir, e nem o José Carlos. A Silvia e o marido estão discutindo. Tem 9 filhos e não respeitam-se. Brigam todos os dias.” (JESUS, 2014, p.23); bem como da sensação de abandono pelo poder público, cujas personalidades políticas reapareciam somente quando um pleito se aproximava: “Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitoraes. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. [...]” (JESUS, 2014, p.32).

Parece-nos evidente, porém, que o fato de a escritora ser alguém com as características de Carolina muito influenciou para o caráter de protesto da obra. Além disso, dado o feitio um tanto insular da literatura em um país como o Brasil, uma mulher negra, pobre e de pouca

escolaridade como Carolina, talvez só pudesse contar com o acaso para ter seus escritos publicados. E foi, de certa forma, o que aconteceu quando Audálio Dantas conheceu a escritora e os manuscritos que historiavam o cotidiano dos moradores da Favela do Canindé.

A escrita diarística, pautada por um intrínseco teor autobiográfico, por si só já pressupõe certa valoração histórico-documental – ainda que com uma aura de suspeição a todo o momento discernível no horizonte – o que lhe garantiu desde sempre o interesse por parte de sociólogos, psicólogos e etnólogos, como explica Souza (2012, p.151) ao abordar “o flerte constante com a realidade” que marca o gênero.

A suspeição à espreita, por sua vez, se instaura a partir da figura autoral que habita os meandros do texto autobiográfico, já que esse texto necessariamente também pressupõe o filtro do olhar de seu/sua autor/a sobre a mesma esfera histórico-documental pela qual fora chancelado. Por isso Souza (2012, p.152) diz que “a autobiografia tem de inerente ao gênero a possibilidade de expor as fraturas entre o real e o ficcional. Pergunta-se, o que é real e o que é ficcional? Qual a parte de cada um na literatura”.

Esse equilíbrio dinâmico entre real e ficcional na escrita de teor autobiográfico somado, ainda, ao poder de evocação de imagens da narrativa caroliniana resultou, dentre os variados momentos de *Quarto de despejo*, em construções literárias nas quais:

- O espaço da cidade é quase um ser vivo: “Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.” (JESUS, 2014, p.41);
- Os habitantes são extensões orgânicas dos lugares em que vivem: “Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar pra cima.” (JESUS, 2014, p.43);
- A fome ganha cor: “Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.” (JESUS, 2014, p.44).

Essas e outras passagens denotam literariedade, em nossa análise, justamente por amalgamarem dois níveis de expressão de ideias: um oriundo de um âmbito mais concreto e objetivo da realidade vivida no espaço citadino – prédios e barracos, limpeza e sujeira, riqueza e pobreza, fartura e escassez etc. –, ou seja, marcado por um uso referencial da linguagem; o outro, por sua vez, provém de um âmbito mais abstrato e subjetivo da mesma realidade percebida pelos sentidos, mas, agora, agregando as condições de pertença e desterro ao espaço da cidade. Trata-se, nesse último caso, de um emprego metafórico da linguagem.

Outrossim, a Favela do Canindé, espaço enfatizado em *Quarto de despejo*, aparece antropomorfizada através da escrita caroliniana e onipresente na obra desde a metáfora do título até a derradeira frase (JESUS, 2014, p.191): “Levantei as 5 horas e fui carregar água”. Assim, esse espaço tornado personagem percorre a narrativa seja explícita – nas passagens de descrição espacial – ou implicitamente – como presença sugerida pelo contraste com os demais espaços da cidade, por exemplo.

Recordamos, nesse sentido, outra obra cujo título metafórico e antropomorfização do espaço também compõem uma narrativa centrada em personagens menos favorecidas socialmente: *L’Assommoir*, do francês Émile Zola, publicado em 1887. Analisando a obra, Antônio Candido salienta tanto “um trânsito constante entre o próprio e o figurado” que “comunica o senso da realidade menos pelo discurso referencial do que pela interação deste nível com o metafórico” (1993, p.61), quanto “a função do ambiente, tomado ao mesmo tempo como condicionante e símbolo” (1993, p.75).

A influência de *L’Assommoir*, aliás, alcançou o Brasil por meio de Aluísio Azevedo, autor de *O cortiço*, publicado em 1890, pertencente à mesma escola literária naturalista, e também analisado por Candido (1991) em comparação com a obra de Zola. Assinalamos tal correspondência estilística não para incorrerem em anacronismo, filiando *Quarto de despejo* a uma escola literária muito anterior e, talvez, até mesmo desconhecida por Carolina Maria de Jesus, mas para observarmos a construção de uma linguagem, empreendida também pela escritora, cujos recursos expressivos já haviam sido matéria de análise literária.

Em todo caso, além da caracterização de personagens e espaços, a escrita caroliniana é, igualmente, o enfrentamento de uma realidade social comumente ignorada por pessoas de condições mais privilegiadas, ou usada como demagogia por políticos. Cenas com ambos os aspectos permeiam *Quarto de despejo*, numa escrita abundante em desvios gramaticais, os quais Audálio Dantas (2014) manteve ao editar o livro, como explica no prefácio da obra:

[...] Li todos aqueles vinte cadernos que continham o dia a dia de Carolina e de seus companheiros de triste viagem.

A repetição da rotina favelada, por mais fiel que fosse, seria exaustiva. Por isso foram feitos cortes, selecionados os trechos mais significativos.

[...] Mexi, também, na pontuação, assim como em algumas palavras cuja grafia poderia levar à incompreensão da leitura. E foi só, até a última linha. (DANTAS, 2014)

A decisão de Dantas de preservar ocorrências linguísticas tais como apareciam nos manuscritos de Carolina suscitou, na época, desconfiança em literatos e jornalistas, que o

apontavam como o verdadeiro autor de *Quarto de despejo*. Defendendo a legitimidade da obra, Manuel Bandeira foi a público dizer que a linguagem usada por Carolina não poderia ser inventada, pois apenas alguém que vivenciasse aquelas condições escreveria com tal “força criativa”. (DANTAS, 2014)

Tendo em vista essa divergência de opiniões a respeito da legitimidade da linguagem em *Quarto de despejo*, e mesmo que nosso foco, neste trabalho, não seja tratar de preconceito linguístico, não podemos ignorar que a escrita caroliniana manifesta, concreta e simbolicamente, muitas das desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, dentre elas a expressão de uma norma gramatical padrão da língua portuguesa.

Podemos, nesse aspecto, comparar a valorização de determinadas obras literárias – não a partir da linguagem utilizada, mas sim da autoria a quem essa linguagem é atribuída – com a valorização de determinadas variedades dialetais do português brasileiro, pois, como explica Possenti (1996, p.28), “quanto menos valor social (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam”.

Essa parece ser exatamente a condição de Carolina: desvalorizada socialmente, porque pobre e favelada, seu dialeto passa a também carecer de valor. Da mesma forma, em uma sociedade hipocritamente meritocrática como a brasileira, quanto menos prestigiado for um escritor, menos valor terá sua literatura. Fecha-se, desse modo, o ciclo de (des)legitimação da escrita caroliniana em relação às particularidades linguísticas e temáticas, como também explica Coronel, em exposição ainda mais acurada:

É possível, então, entender a literariedade como juízo de valor atribuído a um texto pelos sujeitos sociais investidos de autoridade para fazer essa definição, críticos acadêmicos, editores, jornalistas. Estes apresentaram *Quarto de despejo* como obra feita por uma favelada que escrevia, não por uma escritora. E favelada, segundo a visão corrente, só podia falar sobre favela, assunto que reconhecidamente conhece. Como se o bairro pobre de onde vinha empobrecesse-lhe a escrita, comprometendo sua ficcionalidade. Como se da mulher pobre não se pudesse esperar mais do que o testemunho real da pobreza. Como se seu chão fosse seu teto em termos de alcance literário. (CORONEL, 2014, p.276)

Nesse sentido, a poeticidade na obra caroliniana parece ainda ser compreendida como um sinal estriado no protesto político em “português errado” pelo qual sua literatura é, por vezes estritamente, tomada. Expressando-nos de outra maneira, é como se a natureza estética de sua escrita fosse uma ocorrência fortuita que irrompesse, aleatoriamente, em meio ao tramado ético da obra, caracterizado pela denúncia social.

Contra essa interpretação, Santos (2009, p.26) assevera que a escritora “criava imagens poéticas mesmo quando errava na concordância nominal”, erro que mesmo pessoas instruídas cometem, ele adverte. Corroboramos essa perspectiva, e acrescentamos a avaliação de Coronel (2014, p.272), segundo a qual “são os recursos de linguagem que permitem à autora criar uma narrativa contundente acerca da experiência vivida”, chegando a uma conclusão análoga à de Candido sobre *L’Assommoir*.

Nitidamente, portanto, a inscrição caroliniana no sistema literário brasileiro é uma resistência feita a partir das sobreposições marginais que ela manifesta, desde sua linguagem, desviante do padrão, até sua figura autoral, representativa da escrita de mulheres, de negras e de pobres. Por isso discutimos, a partir de agora, a vinculação de Carolina Maria de Jesus e de sua obra na literatura brasileira, pensando as noções de cânone e contracânone.

2.3 Cânone e contracânone: Carolina, intersecção das margens

Em “estado de dicionário” – para nos valer da expressão drummondiana –, o termo *cânone* se refere a uma regra ou um princípio gerais, a serem seguidos por conta de sua exemplaridade. Logo, no caso da literatura, canônicos são autores e obras modelares, considerados assim por figuras e instituições legitimadoras, como críticos, universidades, professores, publicações da área etc. Como ilustração, recuperemos alguns exemplos mencionados por dois renomados estudiosos de literatura no Brasil:

- Alfredo Bosi (2003), no capítulo “Tendências contemporâneas” de *História concisa da literatura brasileira*, cuja primeira edição data de 1970, evidencia autorias destacadas em gêneros como conto, romance e poesia: José Américo de Almeida, Raquel de Queirós, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Marques Rebelo, José Geraldo Vieira, Lúcio Cardoso, Cornélio Pena, Ciro dos Anjos, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Augusto Frederico Schmidt, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar e Mário Faustino;
- Antonio Candido (1989), no capítulo “A nova narrativa” de *A educação pela noite e outros ensaios*, além de retomar muitos dos nomes presentes em Bosi, menciona também Dionélio Machado, Dalton Trevisan, Osman Lins, Fernando Sabino, Oto Lara Rezende, Lygia Fagundes Telles, Bernardo Ellis, Murilo Rubião, Antônio Callado,

Maria Alice Barroso, Nélida Piñon, João Antônio, Inácio de Loyola Brandão, José J. Veiga, Roberto Drummond, Márcio Souza e Pedro Nava.

Em ambos os livros, o objetivo não era o de arrolar exaustivamente autores/as mais produtivos/as, senão o de assinalar a qualidade de determinadas escritas na cena literária brasileira. No caso da obra de Bosi, o período de meados de 1930 até cerca de 1970 forja “um todo cultural vivo e interligado” que se recria “paralelamente às experiências de vanguarda” (2003, p.395). Por sua vez, em *Candido*, agora estendendo o período para até a década de 1980, destacava-se uma renovação herdeira do Movimento Modernista, resultando no reconhecimento de ficções literárias “mais bem realizadas e satisfatórias, algumas que foram elaboradas sem preocupação de inovar, sem vinco de escola, sem compromisso com a moda; inclusive uma que não é ficcional” (1989, p.215).

Essa não ficção, a propósito, são as memórias publicadas pelo médico e escritor Pedro Nava a partir dos anos 1970 – embora *Candido* tenha dedicado análises, ainda em *A educação pela noite*, a obras autobiográficas também de Carlos Drummond de Andrade e Murilo Mendes –, as quais *Candido* explica serem lidas como ficção “porque são de fato poderosamente ficcionais a força da caracterização e a disposição imaginosa dos acontecimentos, que, mesmo quando documentados no ponto de partida, são tratados com o tipo de fantasia que distingue o romancista.” (1989, p.214).

Redimensionando o olhar para *Quarto de despejo*, assim como comentamos sobre a literariedade em *L'Assommoir* a partir da análise de *Candido* (1993), a admissão de Carolina Maria de Jesus no enquadramento literário brasileiro parece ser devido menos aos recursos estéticos empregados em sua obra, bem como a mecanismos e possibilidades de análise, do que ao exotismo de sua figura de personagem-escritora.

Observamos, portanto, que o cânone constitui um conjunto formado por obras e autorias valorizadas por um grupo já bem restrito de abalizadores e, por isso mesmo, resulta na exclusão – cabe também dizer marginalização – de outras tantas obras e autorias dessa tão prestigiada seleção. Caso queiramos, aliás, comprovar esse prestígio, basta fazermos o exercício de imaginação que nos propõe Regina Dalcastagnè:

[...] Pensem no senhor que conserta sua geladeira, no rapaz que corta seu cabelo, na sua empregada doméstica – pessoas que certamente têm muitas histórias para contar. Agora cole o retrato deles na orelha de um livro, coloquem seus nomes em uma bela capa, pensem neles como escritores. A imagem não combina, simplesmente porque não é esse o retrato que estamos acostumados a ver, não é esse o retrato que eles estão acostumados a ver, não é esse o retrato que muitos defensores da Língua e da Literatura (tudo

com L maiúsculo, é claro) querem ver. Afinal, nos dizem eles, essas pessoas tem pouca educação formal, pouco domínio da língua portuguesa, pouca experiência de leitura, pouco tempo para se dedicar à escrita. (DALCASTAGNÈ, 2012, p.14)

Seguindo esse raciocínio, a existência de Carolina Maria de Jesus, mulher negra e pobre, em uma cena literária como a brasileira, evidencia a ordenação desse sistema literário, porque rompe com a circunscrição do espaço social tornado convencional a alguém com essas características: o doméstico, logo, privado; o secundário, então, prescindível; e o subalterno, portanto, inferior. Em síntese, rompe com o cânone na medida em que, como atesta Dalcastagnè (2014, p.299), “ser mulher e ser negra marca um espaço de interseccionalidade – onde atuam diferentes modos de discriminação – que ainda é pouco reconhecido”.

Dessa maneira, não nos é difícil perceber a inscrição de Carolina Maria de Jesus em um triplo enfrentamento – de mulher e de negra, como ressalta Dalcastagnè, mas complementamos, igualmente, a de pobre – para adentrar uma outra sala de visitas, agora não mais o espaço citadino que narra em sua obra, mas o conjunto da produção literária brasileira, conforme explica Dalcastagnè:

Quando Carolina Maria de Jesus dizia que não entrou no mundo pela sala de visitas, mas pelo quintal (Jesus, 1986, p.198), ela expunha sua diferença em relação a outras experiências de vida, incluindo aí a dos escritores brancos e de elite, responsáveis quase exclusivos pela perspectiva literária sobre aquilo que nos cerca. Olhar o mundo pela porta de trás pode ser extremamente enriquecedor para nossa literatura, uma vez que o simples deslocamento já pressupõe novas informações, o que exigiria, por sua vez, novos formatos de apresentação. (DALCASTAGNÈ, 2014, p.297)

Ora, Carolina Maria de Jesus sempre esteve deslocada desse centro literário, ocupado pelos “escritores brancos e de elite”. Sua tripla condição marginal foi o que lhe permitiu chamar a atenção da nobreza que compunha essa espécie de corte literária brasileira da época, e, simultaneamente, é o que lhe impossibilita habitar o palácio até hoje. Não por acaso, o inédito de tantas intersecções marginais a colocam como precursora da literatura chamada de *marginal* e/ou *periférica*.

Neste trabalho, empregamos a nomenclatura *literatura marginal/periférica* e, nesse ponto, devemos justificar nossa escolha, contextualizando melhor os termos de sua composição. Adotamos a opção conceitual de Jéssica Balbino (2016), começando por tornar explícito que não fazemos referência à *literatura marginal* dos anos 1960 e 1970, também chamada de *poesia marginal* e *geração do mimeógrafo*.

Marginal advém, como explica Balbino (2016, p.34), de uma movimentação artística ainda muito recente no Brasil, do início dos anos 2000, marcada principalmente pela colaboração entre o escritor paulistano Ferréz e a revista *Caros Amigos*, e que resultou na publicação de uma coleção de revistas com o título *Literatura Marginal*.

Ferréz explica a adoção de *marginal* para definir sua produção, bem como a de outros moradores de periferias dedicados à escrita, como uma postura deliberada e política para revitalizar o termo, desconstruindo a valoração negativa com que foi outrora empregado no meio literário, por exemplo, para se referir a obras de escritores como Lima Barreto e Plínio Marcos (MANOS E MINAS, 2009).

Periférico, por sua vez, deriva da eclosão de uma cena artística, igualmente recente, marcada por reuniões de caráter musical e literário nas periferias brasileiras: os saraus. Ainda segundo Balbino (2016, p.34), “Tal segmento, conforme observa Antônio Eleilson Leite, ganhou força a partir do ano de 2005 tendo os saraus da Cooperifa e do Binho como principais redutos dessa prática literária”.

Fernanda Rodrigues de Miranda (2014, p.333) também explora a distinção entre os termos ao relacionar *marginal* a elementos de contraposição “às formas editoriais hegemônicas de produção e circulação do texto literário”. O protagonismo da literatura marginal dos anos 1970, por exemplo, era representado “por artistas, escritores e intelectuais advindos das classes médias e com amplo acesso à cultura letrada”, explica a estudiosa enquanto sintetiza literatura *periférica* a partir, novamente, da definição de Ferréz de “ser o tema, morar dentro do tema”.

Assim, continua Miranda (2014, p.335), o exercício da escrita periférica se vincula “à própria experiência do espaço periférico, o que torna esta produção, antes de repertório de técnicas literárias, ferramenta para o entendimento e a organização social”. E, por esse prisma, entranhada na cidade e na favela, “Carolina Maria de Jesus é precursora da Literatura Periférica no sentido de que ela é a primeira autora brasileira de fôlego a constituir a tessitura de sua palavra a partir das experiências no espaço da favela”, afirma Miranda (2014, p.339).

Mas não deixa de abarcar, também, por sua especificidade autoral, uma vereda marginal no momento em que se torna conhecida pelo público, pois, por colocar “no centro do universo da cultura o discurso de um sujeito que estava à margem da sociedade”, *Quarto de despejo* “fez emergir a complexa problemática existente em torno da legitimidade cultural do discurso literário de *autoria marginal*” (MIRANDA, 2014, p.339-340).

Assim, neste trabalho, consideramos marginal o trabalho de uma escritora que, apesar de ter sido publicada por uma grande editora já em sua estreia, não deixou de ocupar uma

esfera fora do centro literário brasileiro. Além disso, os temas de sua escrita abordavam também a vida na periferia de uma grande cidade, afinal, ainda hoje, a favela integra uma representação, simbólica e concreta, dos espaços de poder manifestos na sociedade.

A literatura não pode deixar de reproduzir, nesse sentido, o jogo das relações de poder da sociedade, pois, indissociável que é das conjunturas sociais, se constrói como expressão artística que pode muito bem reforçar preceitos de grupos sociais dominantes. Falamos, nesse aspecto, do caráter simbólico do poder, mais especificamente, do “poder invisível”, “poder mágico”, de Pierre Bourdieu (1989), que se utiliza de “sistemas simbólicos” reconhecidos, como a arte, a religião, a língua, a ciência, a literatura etc.

Um traço dessa relação de poder, por exemplo, encontramos justamente no cânone literário, que, como explica Lúcia Osana Zolin (2009), sempre privilegiou um grupo reduzido e praticamente homogêneo de obras e autores, ao mesmo tempo em que desconsiderou a criação e a autoria literárias próprias de óticas sociais não dominantes como a de mulheres, negros/as, homossexuais, não-católicos etc.

Nesse contexto está a (in)visibilidade de escritoras, pois a expressão literária favorece o sujeito com direito à voz e, ao longo da história, “esse sujeito imbuído do direito de falar é de classe média-alta, branco, e pertencente ao sexo masculino”, reafirma Zolin (2009, p.106). Voltamos, então, ao peso do enfrentamento vivido por Carolina Maria de Jesus, dada sua voracidade pela escrita, e que Conceição Evaristo explicita:

[...] O que se torna interessante para discutir sobre a escrita de Carolina Maria é o desejo de escrever vivido por uma mulher negra e favelada. O desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável. **Uma favelada, que não maneja a língua portuguesa – como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita – e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária.** Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem “maculando” – sob o olhar de muitos – uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca. (EVARISTO, 2009, p.28, grifo nosso)

A crítica literária, é verdade, começa a promover uma problematização e reavaliação do cânone literário na medida em que resgata textos não legitimados por ele, conforme destaca Graça Paulino (2004, p.47-48) ao recuperar o panorama da teoria crítica que, influenciada pelos Estudos Culturais, principalmente a partir dos anos 1970, “trabalhou no sentido de valorizar as camadas e os grupos sociais perseguidos ou discriminados”.

Em 2002, por exemplo, no capítulo “A escrita e os excluídos” da obra cujo sugestivo título é *Literatura e resistência*, Alfredo Bosi menciona Carolina Maria de Jesus e *Quarto de despejo* como destaques excepcionais no contexto literário brasileiro. Depois de apontar a também excepcionalidade da literatura de cordel, um único parágrafo é dedicado à escritora:

Outro exemplo notável, e já plenamente urbano, de cultura de fronteira é o de uma favelada, apenas alfabetizada, que registrou o seu cotidiano em um diário pungente, publicado em 1960 com o título de *Quarto de despejo*. Falo de Carolina de Jesus, cuja obra foi traduzida para as principais línguas cultas do mundo, reproduziu-se amplamente e atingiu um milhão de exemplares. O romancista Alberto Moravia prefaciou a edição italiana. Sem dúvida, um tento difícil de repetir-se. (BOSI, 2002, p.261, destaque do autor)

Logo, é mais do que necessário que esse saber ultrapasse as universidades, revistas acadêmicas, periódicos literários etc. e se torne acessível a tantas pessoas quanto possível. Nesse sentido, cabe à escola criar condições para um letramento literário efetivo e, portanto, também devem ser consideradas obras que problematizem o cânone literário brasileiro, que destoe das tradicionais representatividades linguística, sócio-econômica, étnico-racial etc.

Além disso, precisamos considerar, ainda, a existência de um cânone escolar, ao qual se refere Paulino (2004) quando ressalta duas preferências na escolha de obras literárias a serem trabalhadas nas escolas: a primeira, por gêneros como “o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, ‘poéticas’”, de modo que obras satíricas ou de denúncia social são preteridas; e a segunda, pela narrativa linear, em que, na análise de Paulino (2004, p.54-55), “princípio, meio e fim devem estar muito bem definidos e cronologicamente arranjados. O desfecho deve ser feliz, embora se aceite, em casos específicos, o trágico”.

Trazemos essa questão do cânone escolar à tona, pois, no que se refere ao gênero diário, quando decide trabalhá-lo, a escola costuma recorrer a *O diário de Anne Frank*, da alemã Anne Frank, que parece corresponder a uma forma de atendimento ao cânone. Muito recentemente, podemos também acrescentar *Diário de um Banana*, do estadunidense Jeff Kinney, possivelmente como tentativa de explorar uma literatura mais próxima dos/as estudantes, em especial os/as bem jovens.

É o caso de indagarmos por que isso acontece quando temos um exemplar do gênero que trata de questões tão próprias e cruciais de nossa sociedade, como *Quarto de despejo*? Ocorre-nos como possibilidade de resposta a análise de Souza (2011, p.96), para quem a rejeição a Carolina se deve às problematizações que a leitura de sua obra irremediavelmente

provoca, isto é, o ponto-de-vista dos “de baixo” e a “linguagem fraturada” obrigam a um repensar da literatura e da sociedade a partir de suas tensões: “o alto e o baixo, o lixo e o livro, a figura do escritor e a favelada”.

Não é, portanto, sem tensão com certa norma geral tácita que optamos por Carolina Maria de Jesus e por *Quarto de despejo* na realização de nossa proposta de letramento literário na EJA. Ao contrário, é por termos noção do que representa a dissonância caroliniana nas cenas literária e educacional brasileiras que fazemos tal “custoso investimento simbólico”, acompanhando as palavras de Dalcastagnè quando indaga as razões que levam pesquisadores/as a estudarem literaturas nascidas e criadas às margens:

É um investimento simbólico diante de nossos pares, ou seja, outros pesquisadores reconhecidos, que podem discordar radicalmente de nossa valoração dessa obra, e por isso nos enquadrar em nichos menos valorizados dentro da academia (em vez de estudiosos literários, passamos a ser vistos como “aquelas feministas”, “aquele pessoal dos estudos culturais”, “aquele grupo que faz sociologia da literatura”). E isso se repete, sem parar, em outros espaços, ou entre outros agentes do campo literário: em meio a uma reunião de pauta na editoria de um jornal; ao lado de outros jurados em um concurso literário; junto a colegas que selecionam livros para o vestibular, para constar da bibliografia de um concurso, para serem comprados pelo Ministério da Educação, para serem lidos pela turma do terceiro ano de alguma escola. (DALCASTAGNÈ, 2012, p.15)

No caso de nossa proposta de trabalho, buscamos tornar mais representativo e democrático, e, em decorrência disso, mais crítico e político, o espaço da escola e das aulas de língua portuguesa. Para consubstanciar esse propósito, apresentamos, nas próximas páginas, a metodologia delineada para o letramento literário com *Quarto de despejo* na EJA.

3. CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA

Na parte anterior deste trabalho, conhecemos um pouco sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, bem como sobre o êxtase inicial e posterior alheamento em torno de sua estreia literária, *Quarto de despejo*, observando como escritora e obra passaram a ocupar o cosmos contracanônico da literatura brasileira, impulsionando a configuração do que se convencionou chamar, mais tarde, de *literatura marginal/periférica*.

A partir de agora, nossa atenção se dirige para o fato de que a apropriação da linguagem literária demanda um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo, tanto para o/a professor/a – que passa a dispor de formas qualitativamente mais significativas para reavaliar sua prática –, quanto para os/as estudantes – que podem construir melhor a evolução de seu próprio aprendizado. Nesse sentido, já em 1983, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar advertiam quanto à ineficácia de aulas de língua e literatura sem significado para os/as estudantes:

Segundo tudo indica, os problemas do ensino de Língua e Literatura não estão nos conteúdos a serem trabalhados, mas na maneira de apresentá-los. O que se percebe é que o professor se mostra freqüentemente incapaz de propor situações de aprendizagem significativas para o aluno. Desvincula o conteúdo da realidade próxima do mesmo, tornando-o artificial e compulsório. Exige de seu estudante apenas a assimilação acrítica do que é ensinado, o que redundará em atitudes mecânicas e passivas do alunado, certamente responsáveis pela perda de significação do seu aprendizado. (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.17)

A crítica de Bordini e Aguiar se direciona, assim, para uma possível falha no propósito educacional de partilhar saberes que tenham significado para além da sala de aula, e de gerar conhecimentos que possam também ser acionados na reflexão cotidiana dos/as estudantes. No entanto, 18 anos depois de Bordini e Aguiar, Graça Paulino (2001) continuava questionando *como* as escolas trabalhavam para que a quantidade de sujeitos leitores pudesse se tornar expressiva, num país como o Brasil.

Ainda válido para os dias atuais, o questionamento de Paulino trilha muito mais o caminho de que o tratamento recebido pela literatura na escola, talvez, não seja o eficaz, do que o de que ela esteja ausente da sala de aula (ainda que a autora também informe a redução quanto ao número de textos literários nos livros didáticos nos últimos anos, “pois, em nome

da diversidade textual, os manuais didáticos investiram em receitas de bolo, contas de luz, ofícios, instruções de uso, piadas, quadrinhos, propagandas” (PAULINO, 2001, p.121)).

No caso de nossa proposta de letramento literário, evidentemente que indagamos como podemos não somente criar condições para o prazer pela leitura literária, mas também desenvolver, por meio dela, práticas de interpretação crítica e de reflexão contextualizadora, sobretudo na realidade escolar da EJA, caracterizada por irregular frequência às aulas, défices na aprendizagem de leitura e escrita, e também cuja parcela significativa é composta por mães e pais de família, com preocupações e necessidades específicas de suas experiências de vida.

Em razão de termos, justamente, o propósito de fomentar a leitura literária na EJA de maneira a garantir uma construção de sentidos que disponha da literatura como fonte de fruição e reflexão, a escolha metodológica deve ser condizente com a realidade que encontramos em sala de aula e com as possibilidades de atuação que temos nela. Além disso, o fato de contarmos com uma professora também na condição de pesquisadora acresce pertinência ao exame da atividade docente.

A partir de agora, portanto, acompanhamos a organização da prática de letramento literário com *Quarto de despejo* na EJA. Tratamos, inicialmente, dos sujeitos da pesquisa e da unidade de ensino destinatários do projeto para, depois, evidenciarmos a natureza metodológica de nosso trabalho. Em seguida, sistematizamos a sequência básica adaptada para a nossa proposta de letramento literário, descrevendo as atividades realizadas em cada etapa do processo. Por fim, abordamos a escolha do diário de leitura como forma de registro.

3.1 Unidade de ensino e sujeitos da pesquisa

Este trabalho, conforme mencionado, está direcionado ao ciclo IV da EJA, modalidade de ensino cuja responsabilidade pela oferta de vagas recai sobre o poder público. Assim, os/as participantes do processo de letramento literário aqui apresentado frequentavam uma escola da rede pública municipal de João Pessoa, durante o período noturno, localizada em Mandacaru, um dos mais antigos bairros da capital paraibana.

Realçamos que nossa proposta de pesquisa e intervenção pedagógica recebeu parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (ANEXO A, p.134), bem como a escola em que se desenvolveu a proposta autorizou oficialmente sua realização por meio de Carta de Anuência, assinada pelo diretor responsável pelo turno

(ANEXO A, p.134). Da mesma maneira, os/as estudantes participantes da pesquisa e seus/uas responsáveis legais, no caso dos/as menores de idade, foram comunicados quanto à metodologia e os objetivos da proposta de trabalho pedagógico da professora-pesquisadora, consentindo com sua realização por meio do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A, p.134).

Como indica o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, apesar da ampla rede de serviços para seus mais de trinta mil moradores, o bairro apresenta diversos problemas urbanos: insegurança resultante da criminalidade, consumo de drogas e iluminação precária, bem como queda na qualidade de vida decorrente de sistemas de transporte e saúde públicos, saneamento e moradia deficitários. Além disso, “as famílias são, na sua grande maioria, semianalfabetas ou apenas com o Ensino Fundamental II completo” (PPP, 2016, p.08).

Em relação à estrutura física, a escola conta com seis salas de aula; uma sala para a secretaria; uma sala para a direção; uma sala para os/as professores/as; uma biblioteca; um laboratório de informática; dois pátios cobertos; uma cozinha; dois banheiros para alunos, dois para alunas, e dois para funcionários/as. (PPP, 2016, p.03)

Convém ressaltar, ainda, que se trata de prédio em que vários espaços costumam ter mais de um uso – como a sala dos/as professores/as, que também é despensa de materiais, ou o pátio externo, improvisado como quadra esportiva – e com concentração de temperaturas elevadas, pois mesmo com três salas de aula climatizadas, é frequente a necessidade de reparo dos aparelhos de ar condicionado, constantemente apresentando problemas de funcionamento.

Já nos casos do laboratório de informática – com somente três computadores com acesso à internet – e da biblioteca – com cerca de oito mil títulos e sem profissional da área para atuar no período noturno –, além do espaço reduzido, percebia-se o odor muito próprio de umidade e falta de renovação do ar. Dessa maneira, mesmo tendo passado por algumas reformas, a unidade escolar continuou inadequada e desconfortável para estudantes e profissionais da educação (PPP, 2016, p.03).

Na EJA, além disso, a duração e a quantidade de horas-aula são reduzidas em relação à do fundamental “regular”: nessa modalidade, são seis horas-aula semanais de cinquenta minutos cada uma, naquela, cinco horas-aula de quarenta minutos. Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a distribuição semanal dessas aulas, durante o ano letivo de 2017, no ciclo em que realizamos a leitura literária de *Quarto de despejo*:

Tabela 1 - Distribuição das aulas semanais de língua portuguesa no ciclo IV participante do projeto de letramento literário na EJA, no ano letivo de 2017.

AULAS	HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª aula	Das 18h30 às 19h10					
<i>Intervalo Lanche</i>	Das 19h10 às 19h20					
2ª aula	Das 19h20 às 20h00					
3ª aula	Das 20h00 às 20h40					
4ª aula	Das 20h40 às 21h20					
5ª aula	Das 21h20 às 22h00					

Fonte: Elaborado pela autora.

Devemos salientar, ainda mais uma vez, que especificidades da EJA – como o número significativo de estudantes que saem do trabalho diretamente para a escola; mães e pais de família que precisam atender a responsabilidades familiares antes do período de aula, ou mesmo durante ele, etc. – ditam percalços muito particulares para projetos pedagógicos mais extensos e cujas etapas são progressivas e complementares, e não estanques e isoladas.

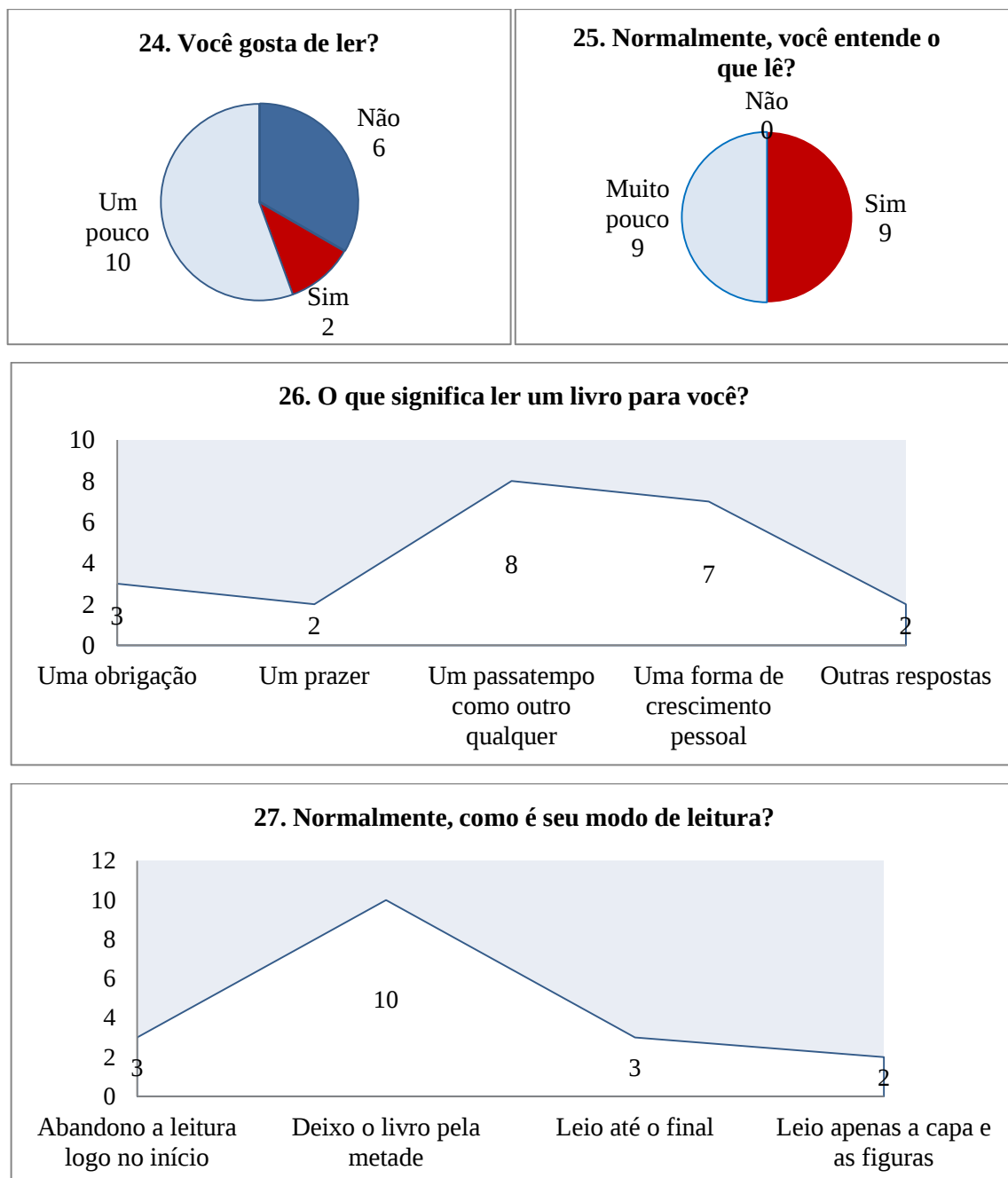
Chamamos a atenção para esse aspecto, pois, durante a realização do processo de letramento literário, houve algumas prorrogações de atividades que, inicialmente previstas para uma ou duas horas-aula, acabaram exigindo duas ou três. Tais delongas resultaram menos de dificuldades na realização das tarefas e mais da disposição de algumas aulas (Tabela 1), já que um número considerável de estudantes adentrava as salas a partir da segunda aula do período e, igualmente, deixavam de assistir à última.

Tendo em vista esse contexto sócio-educacional e de estrutura física da escola, portanto, nosso trabalho de pesquisa e intervenção pedagógica se caracterizou, essencialmente, pela relação direta entre a pesquisadora, professora de língua portuguesa do ciclo IV da EJA, e este grupo participante, formado por pessoas com idades entre 15 e 52 anos, e cujo acompanhamento mais regular das aulas foi mantido por 18 dos/as 39 estudantes matriculados/as.

A fim de ampliarmos nosso conhecimento quanto ao perfil do ciclo IV, foi elaborado um questionário com 34 perguntas (APÊNDICE A, p.151), abrangendo hábitos de leitura,

vida estudantil, profissional, pessoal e familiar⁷. As respostas computadas correspondem aos/as 18 estudantes com frequência mais regular, de maneira que, a seguir, podemos observar alguns dos dados obtidos, centrando-nos nas questões sobre hábitos de leitura:

Figura 9 - Dados do questionário aplicado no ciclo IV da EJA sobre hábitos de leitura.

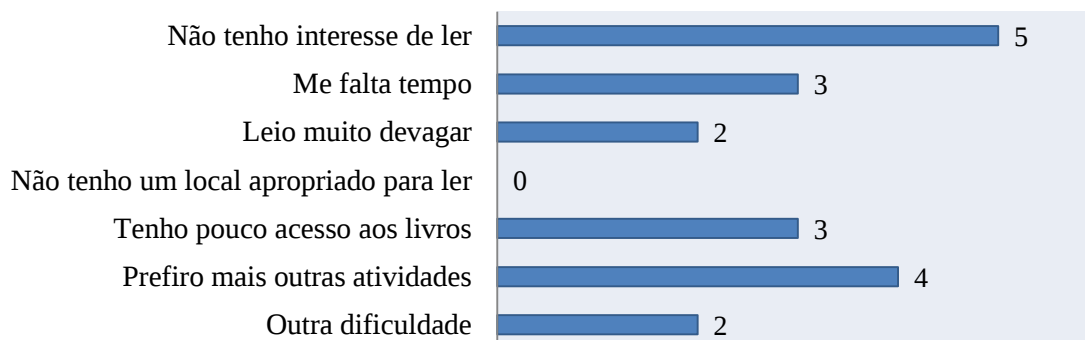


⁷ Serviu-nos de base o questionário presente na dissertação de Mestrado “O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, de Marina Gonçalves Buzzo (2003).

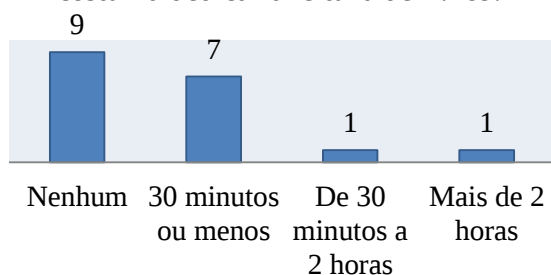
29. Nos momentos de folga da escola ou do trabalho, qual é a sua principal atividade?



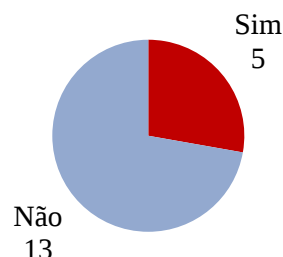
30. O que mais dificulta seu hábito de leitura?



32. Quanto tempo por semana você costuma dedicar à leitura de livros?



33. Você considera o tempo que dedica à leitura suficiente?



Fonte: Elaborado pela autora a partir de respostas fornecidas pelo ciclo IV da EJA.

Como verificamos, por meio das questões 24 e 25, a maior parte das pessoas entrevistadas afirmou gostar de ler ao menos um pouco, mesmo apresentando certa dificuldade para a compreensão da leitura. Além disso, apesar das seis respostas negando o gosto pela atividade, a questão 26 deixa entrever que esse posicionamento talvez não advinha do suposto “ler por obrigação” – tão pouco assinalado quanto “ler por prazer” –, senão de um desinteresse que pode ser resultado da própria dificuldade de compreensão.

Parecem reforçar essa interpretação as respostas para a questão 27, uma vez que o abandono da leitura despontou como prática usual. Tendo esse aspecto em vista, não provoca surpresa o fato de outras atividades para o tempo livre atraírem mais a atenção dos/as estudantes entrevistados/as, sobretudo aquelas com apelo audiovisual mais dinâmico, tais quais as promovidas pela televisão ou pela internet, como observamos na questão 29.

Um pormenor a ser ressaltado é o de essa questão ter sido a mais assinalada com múltiplas respostas, o que não ocorreu com as de número 26 e 30, por exemplo, em que apenas uma pessoa entrevistada optou por assinalar duas respostas. Outro resultado significativo, na questão 30, é a explicitação do desinteresse como uma dificuldade para o hábito da leitura, agora se somando aos fatores “falta de tempo”, “pouco acesso aos livros” e “preferência por outras atividades”.

Tais resultados não destoam, portanto, do que mencionamos na primeira parte deste trabalho a partir dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (ESTADÃO, 2016). Ademais, grande parte do ciclo IV da EJA não deixou de expor, nas questões 32 e 33, que dedica pouco ou nenhum tempo semanal à leitura, julgando-o insuficiente para a atividade.

Ressaltamos também que na EJA dessa escola, de modo geral, notam-se dificuldades na expressão de pontos de vista e argumentação dos/as estudantes. No ciclo IV não é diferente: seja por timidez, seja por receio de fazer perguntas ou dar respostas “erradas”, o resultado é uma participação reduzida a um/a ou outro/a estudante mais extrovertido/a – ou certo/a de que sua fala é a esperada, isto é, a “correta”.

Esse retraimento é perceptível tanto na expressão oral, quanto na escrita, em parte por um compreensível pouco conhecimento em relação à determinada temática apresentada em aula, mas principalmente pela reserva de alguns/mas estudantes a se mostrarem críticos/as e reflexivos/as em suas explanações, o que provavelmente são em outros contextos menos marcados pelo viés avaliativo, como é o sistema educacional. Tendo em vista, portanto, essas e outras particularidades muito próprias da EJA, passamos, agora, para a apresentação do caráter metodológico de nosso trabalho de pesquisa e intervenção.

3.2 Natureza metodológica da proposta

A obra caroliniana adotada para este processo de letramento literário no ciclo IV da EJA nos beneficia com uma escrita em forma de diário. E o fato de ter sido publicado e de ser

relativamente acessível⁸ aos/às leitores/as, nos faz conceber certa proximidade entre *Quarto de despejo* e um diário de leitura – gênero textual sobre o qual discorreremos mais à frente –, ampliando o alcance de um diário íntimo.

A natureza de nosso trabalho apresenta, assim, uma vertente bibliográfica, pois fundamenta a análise da obra literária como objeto cultural de produção e apreciação humana (CANDIDO, 2011); orienta a elaboração de uma intervenção pedagógica com base no conceito de letramento literário (COSSON, 2014); embasa a proposta de escrita de diários de leitura pelos/as estudantes (BUZZO, 2010; ROUXEL, 2012); e ainda alicerça a concepção da EJA como modalidade educacional específica (ARROYO, 2005).

Nosso trabalho se constitui, do mesmo modo, também como pesquisa-ação, já que a intervenção da professora-pesquisadora está atrelada à ação de mobilizar os sujeitos da pesquisa para a reflexão crítica que a apropriação da linguagem literária pode proporcionar em diversas áreas do conhecimento. Nas palavras de Michel Thiollent (1996), a pesquisa-ação se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1996, p.16)

Observamos, ainda seguindo a tipificação de Thiollent (1996), que o teor dialógico e transformador da pesquisa-ação só se realiza plenamente por meio da troca de saberes entre todos/as os/as participantes da pesquisa e, igualmente, na medida em que estes/as ampliam seus conhecimentos ao final da etapa de trabalho em conjunto.

⁸ Referimo-nos à discussão, que se inicia na Introdução e percorre as partes 2 e 3 deste trabalho, quanto à “exclusão literária” impingida a determinados sujeitos, na sociedade brasileira.

Em vista disso, a recorrência da pesquisa-ação em diversas modalidades da área educacional, dentre elas a de jovens e adultos e a educação popular, é também ressaltada por Thiollent (1996, p.70) devido a seu caráter renovador do sistema de ensino e à necessidade de “produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal”. Nesse caso, especificamente quanto à nossa proposta de efetivar um processo de letramento literário, buscamos assegurar não apenas o direito à educação, mas também o acesso a uma seara educacional e cultural geralmente negligenciada: a literatura.

Tal aspecto, por sua vez, exige uma abordagem qualitativa, pois lida “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, como diz Maria Cecília de Souza Minayo (2009, p.21). Universo que é, fundamentalmente, a essência de nosso ser e agir humanos, uma vez que nossa existência social não se realiza apenas nas ações, mas também nas interpretações que fazemos (MINAYO, 2009, p.21).

Com efeito, mesmo quando utilizamos o tratamento descritivo para o relato das atividades, a observação e a análise das produções de estudantes da EJA, continuamos tratando do “mundo das relações, das representações e da intencionalidade” (MINAYO, 2009, p.21). Em outras palavras, tratamos de dados que, caso apenas quantificados, dificilmente poderiam ilustrar plenamente o processo de letramento literário.

No mais, sobretudo por se tratar de um processo, os recortes de tempo e de conteúdo que encerram nossa análise não estão jamais desarticulados do processo global de ensino-aprendizagem. Mais adequado, então, seria dizer que nosso projeto de pesquisa e intervenção é um ciclo dentro do processo maior que é a prática docente. Essa ideia de ciclo na pesquisa social é, inclusive, bastante enfatizada por Minayo:

O ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. **E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório.** Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas. (MINAYO, 2009, p.27, grifo nosso)

Pensar em um trabalho – especialmente o da prática docente – que deva estar, de certa maneira, sempre em aberto, inevitavelmente produz inquietação, talvez por poder ser associado a algum tipo de incompletude ou inconsistência, como uma deficiência pedagógica mesmo. A tônica, no entanto, poderia ser outra, não? Podemos, por exemplo, escolher nos

entusiasmar com a possibilidade de renovar nossa prática sempre que ela deixe de atender ao seu propósito: ter sentido no mundo em que vivemos.

Dessa forma, para melhor compreensão de nossa proposta de trabalho com *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA, apresentamos as etapas e as atividades elaboradas a partir da sequência básica de letramento literário (COSSON, 2014), bem como a seleção de textos complementares adotados para cada etapa do processo.

3.3 Sequência básica adaptada para *Quarto de despejo* na EJA

Como estudamos na primeira parte, a sequência básica (COSSON, 2014) é composta pelos momentos da motivação, introdução, leitura e interpretação, contemplando também os intervalos. Essa sequência, ainda que adaptada, foi a base para a leitura literária de *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA, em que consideramos oito etapas (E1 a E8), realizadas no quarto bimestre letivo de 2017, de 02 de outubro a 30 de novembro.

Na Tabela 2, logo a seguir, apresentamos as atividades correspondentes a cada etapa, bem como a quantidade de aulas por etapa, no total e também por mês. Observamos, além disso, que as etapas nomeadas em *itálico* são inclusões nossas à sequência básica de letramento literário formulada por Cosson (2014):

Tabela 2 - Quantidade de horas-aula, por etapa, do processo de letramento literário com *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA, em outubro e novembro de 2017.

			2017	
TOTAL DE HORAS-AULA POR ETAPA			OUT	NOV
E1	2	<i>Apresentação da proposta de trabalho e sondagem inicial</i>	2	
E2	2	Motivação	2	
E3	2	Introdução	2	
E4	6	Leitura		3 3
E5	8	Intervalos		4 4
E6	6	<i>Produção escrita de diários de leitura</i>		4 2
E7	2	Interpretação		
E8	2	<i>Sondagem final</i>		2

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da proposta de intervenção, devido à dinâmica própria da unidade de ensino em que foi realizado o projeto – e que explicitamos anteriormente – completamos um total de

30 horas-aulas. Assim, duas ações compuseram a primeira etapa do processo (E1): apresentação da proposta e sondagem inicial, cada uma ocupando uma hora-aula.

Acrescentamos a sondagem com o objetivo de melhor mapear conhecimentos prévios dos/das estudantes sobre Carolina Maria de Jesus e o levantamento de hipóteses sobre *Quarto de despejo*. Da mesma maneira, incluímos também uma hora-aula dedicada à sondagem final (E8) de compreensão e apreensão de conhecimentos sobre a escritora e a obra.

A etapa de motivação (E2) percorreu duas horas-aula, assim como a de introdução (E3), a fim de realizar atividades ligeiramente mais extensas que a de leitura, envolvendo compreensão e interpretação de textos complementares a *Quarto de despejo*. Já para o acompanhamento da leitura (E4), uma hora-aula semanal se mostrou suficiente, enquanto que as quatro atividades de intervalo (E5) ocuparam, cada uma, duas-horas aula. Na sequência básica de Cosson (2014), a leitura inclui também os intervalos, por isso ressaltamos que a separação feita aqui entre a etapa de leitura e a de intervalos responde tão somente a uma esquematização didática, não a uma reformulação da sequência básica.

Quanto às seis horas-aula reservadas à produção escrita (E6), trata-se de forma de registro não estranha ao processo de letramento literário postulado por Cosson (2014). Ao tratar das oficinas como estratégia possível de abordagem do texto literário, o autor (2014, p.48) destaca que, idealmente, cada atividade de leitura deve ser seguida por uma de escrita. Também ao falar da atividade de produção textual, já tradicional no universo escolar, Cosson (2014, p.112) ressalta que as mais atuais noções de avaliação pressupõem o estabelecimento de contextos interlocucionais explicitados para os/as estudantes (para quem escrevo?).

No caso de nossa proposta, contudo, a decisão pela escrita de diários de leitura se constitui como uma etapa fixada na sequência básica que adaptamos para o letramento literário com *Quarto de despejo*. A analogia de gênero que o diário de leitura divide com a obra caroliniana é, em nosso entendimento, uma maneira de estimular a expressão de pontos de vista tanto mais pessoais quanto mais críticos e reflexivos, tendo em vista que esses aspectos são facilmente identificáveis na escrita de Carolina Maria de Jesus.

Salientamos, nesse ponto, que o gênero textual diário de leitura foi apresentado ao ciclo IV antes da proposta de trabalho aqui analisada. Essa decisão foi tomada a fim de evitar que, durante o letramento literário, os/as estudantes se sobrecarregassem com dois processos novos de ensino-aprendizagem: um envolvendo a escrita, e outro, a leitura literária. Por fim, duas horas-aula foram dedicadas à etapa de interpretação (E7), quando os/as estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas impressões e comentar livremente a obra, incluindo a possibilidade de compartilhar com os/as demais a leitura de trechos de seus diários.

Acompanhemos, portanto, a descrição de cada etapa de nossa sequência de letramento literário com *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA. Após esse detalhamento, abordamos também a produção escrita de diários de leitura com forma de registro, atentando para o seu potencial como instrumento sinalizador da expressão subjetiva do sujeito leitor na construção de sentidos para os textos.

3.3.1 Etapa 1: Apresentação da proposta de trabalho e sondagem inicial

A primeira etapa do processo de letramento literário no ciclo IV da EJA se constituiu de duas ações: uma apresentação da proposta de leitura literária de *Quarto de despejo* e uma sondagem inicial de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses, por parte dos/as estudantes, sobre Carolina Maria de Jesus e sua obra de estreia.

Para começar, a professora-pesquisadora explicou que cursava o programa de Mestrado Profissional chamado PROFLETRAS, voltado especialmente para professores/as de língua portuguesa da educação básica pública e que requer a realização de um projeto em sala de aula. O aspecto de ensino-aprendizagem sugerido poderia ser, então, atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto.

Não houve demonstração de resistência à proposta, e um/a estudante chegou a comentar que “é bom aprender a interpretar, porque nas outras matérias também tem [interpretação]”. Só então se comunicou que seria feita a leitura de um livro, provocando certa contrariedade em alguns/mas: uma preocupação foram as leituras em voz alta, suposição levantada pelos/as estudantes como uma obrigação que lhes seria cobrada, que não cumpririam e que, por isso, prejudicaria suas notas.

Outro receio imediato foi o de não terem tempo para ler, levando-os/as a questionarem sobre a “grossura do livro”. Nesse momento, foi explicado que a leitura em voz alta durante as aulas seria sempre voluntária e que, caso nenhum/a estudante se dispusesse a ler, a professora o faria, posto que a finalidade era a observação de dúvidas e interpretações surgidas nas leituras individuais. Afirmou-se, ainda, que o livro não era tão espesso, embora mais extenso do que os textos usualmente lidos na sala.

Além disso, para não surpreender os/as estudantes com o pedido de uma produção escrita inesperada mais à frente, evidenciou-se que produziram, também, seus próprios diários de leitura, expondo suas impressões sobre a obra, sobre a autora e sobre outros textos a

serem discutidos em comparação com a obra principal. Por fim, foi dito que receberiam um exemplar de *Quarto de despejo*, obra de Carolina Maria de Jesus, em outra aula.

Aproveitando a ocasião, foi perguntado se algum/a dos/as presentes já ouvira falar na escritora ou no livro, resultando em uma negativa, de certa forma, pressuposta, dados o ainda recente interesse acadêmico pela produção caroliniana na área de estudos literários, bem como sua incipiente inserção em materiais didáticos – aspectos já destacados neste trabalho. Nesse instante, dois/uas estudantes se mostraram interessados na proposta de trabalho e questionaram sobre o tema do livro e sobre a escritora.

Procurando não estender a explicação e, ao mesmo tempo, atender à curiosidade demonstrada pelos/as estudantes, a professora apresentou informações introdutórias sobre a escritora – naturalidade, ocupação profissional e local de moradia – e sobre a obra – gênero textual e época de lançamento –, anunciando, ainda, que a proposta de leitura literária começaria com uma sondagem de conhecimentos prévios.

Mais uma vez, não foi percebida objeção a essa atividade, conquanto alguns/mas estudantes tenham questionado se podiam alegar desconhecimento sobre escritora e obra em suas respostas, dúvida respondida com uma afirmação pela professora. Na seção Análise das Produções, abordamos algumas hipóteses dos/as estudantes sobre a obra caroliniana.

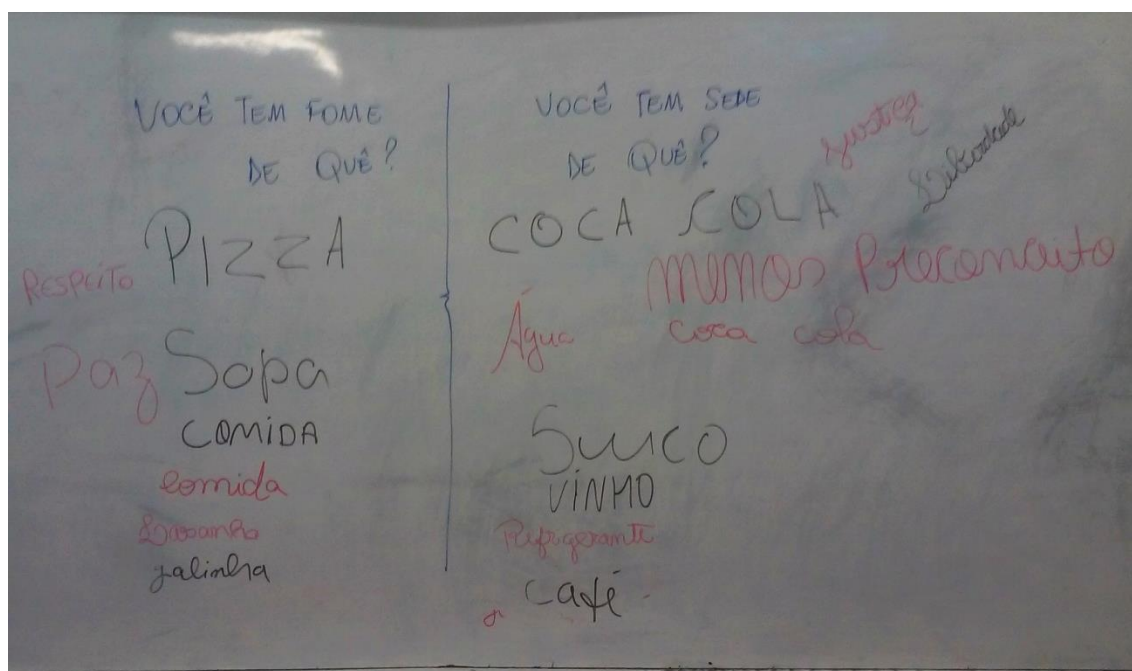
3.3.2 Etapa 2: Motivação

Essa etapa consistiu em uma preparação de caráter temático para a leitura de *Quarto de despejo*, obra fértil em temas que podem ser explorados com estudantes da EJA: mulher e mundo do trabalho, trabalho informal, condições de moradia, hábitos alimentares, negritude, maternidade etc. Para tanto, foi trabalhada a canção *Comida* (ANEXO B, p.142), da banda brasileira Titãs, cuja letra explicita necessidades do ser humano para viver e/ou sobreviver.

Essa discussão se mostra pertinente, pois um tema recorrente em *Quarto de despejo* é a fome: para saciá-la, as formas encontradas pela protagonista e por outras personagens compõem, em certo sentido, uma “escala de dignidade” que a desigualdade social obriga alguns sujeitos a percorrer. Nesse sentido, os versos “A gente não quer só comida / A gente quer comida / Diversão e arte” podem ser relacionados à necessidade de ler e de escrever da protagonista, apontando para uma dimensão da personalidade humana geralmente negligenciada quando se pensa em cidadania: o pleno direito à cultura e à arte.

Na aula, porém, antes de informar que seria abordada uma letra de música, foram destacados no quadro branco dois versos repetidos ao longo da canção: “Você tem sede de quê?” e “Você tem fome de quê?”. As perguntas foram, então, feitas pela professora, que obteve de um/a aluno/a a resposta “fome de lasanha”, despertando risos na sala. Na sequência, pediu-se aos/às estudantes para que fossem ao quadro escrever algumas respostas possíveis, de modo que, em poucos minutos, havia muitas opções, como mostra a Figura 10, a seguir:

Figura 10 - Respostas para “Você tem fome de quê? / Você tem sede de quê?” no ciclo IV da EJA.



Fonte: Produção discente do arquivo da autora.

Ressalte-se que a tendência inicial das respostas partiu de uma compreensão denotativa das palavras *fome* e *sede* – fome de pizza, comida, sopa, lasanha e galinha; e sede de coca-cola, suco, água, vinho, refrigerante e café –, padrão rompido quando um/a aluno/a disse ter “fome de paz na vida”, escrevendo, depois, sua resposta. Foram evidenciadas, nesse momento, as formas literal e figurada de compreensão, com a professora incentivando os/as estudantes a realizarem uma leitura conotativa, resultando em respostas como fome de respeito, sede de justiça, de liberdade e de menos preconceito.

Depois dessa interação, seguiu-se o acompanhamento da canção, com cada estudante recebendo uma cópia da letra. A professora atentou para a data de lançamento da música e perguntou se havia voluntários para ler ao menos um trecho. Ao final da leitura, realizada pela professora, foi indagado se alguém reconhecia a canção apenas pela letra, mas não houve

confirmação a respeito, de modo que a atividade prosseguiu com a audição da música. Vários/as estudantes demonstraram apreciá-la, acompanhando a letra e timidamente cantando alguns trechos, como se a música tivesse se mostrado, enfim, familiar, contudo apenas um/a aluno/a afirmou já tê-la ouvido antes.

Essa observação se afigura como relevante, pois, sendo uma canção de 1987 e de sucesso no cenário musical brasileiro, o fato de apenas um/a estudante tê-la reconhecido suscita uma reflexão acerca da apreciação das obras artísticas (literatura, música, artes plásticas, audiovisual etc.) na escola, de modo geral, e nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente. Afinal, assegurar a experiência do contato com essas obras, e ampliar verdadeiramente o repertório de leituras, por si só, poderia – deveria? – consistir em uma espécie de “conteúdo escolar”.

Continuando com a abordagem da canção, foram retomados alguns versos para discussão das necessidades alimentares básicas para a sobrevivência, como água e comida, bem como para exploração do teor conotativo de “Você tem sede de quê? / Você tem fome de quê?” – agora avançando para necessidades que, caso satisfeitas ou negadas, pudessem conferir às pessoas ou lhes retirar sua dignidade e humanidade.

A atividade realizada anteriormente, no quadro, mostrou resultados nesse momento, facilitando as possibilidades de leitura conotativa da canção a partir de questões para compreensão e interpretação, feitas apenas oralmente, tais como: O que significa a palavra “necessidade”? O que você considera como necessidade?; Os versos “Bebida é água!/Comida é pasto!” se referem mais a viver ou a sobreviver? Por quê?; “Comida” foi lançada em 1987, a mensagem que ela transmite ainda pode ser considerada atual? Por quê? etc.

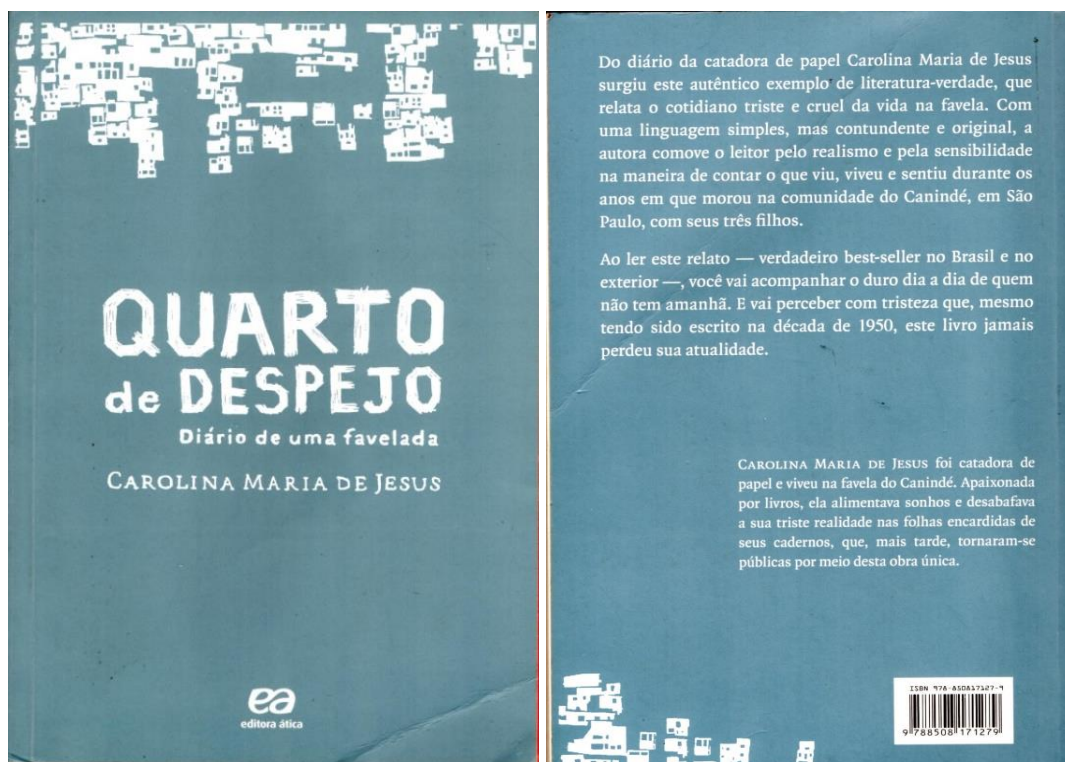
3.3.3 Etapa 3: Introdução

Nessa etapa, foram distribuídos os 18 exemplares de *Quarto de despejo*, obra que permaneceu com os/as estudantes ao longo de todo o letramento literário. Não houve comentários, positivos ou negativos, acerca do livro nesse instante, e, quando todos/as já o haviam recebido, perguntou-se qual o título do livro, se havia subtítulo e quem o escrevera, permitindo o levantamento de hipóteses, agora, a partir dos elementos paratextuais da obra.

Posto que as informações estavam explícitas na capa, as respostas foram rápidas e corretas, de maneira que se indagou como saber um pouco mais sobre o assunto do livro antes

de lê-lo. Um/a aluno/a imediatamente respondeu que “dava para saber lendo atrás do livro”, indicando a sinopse – há, também, uma brevíssima biografia da autora. Logo, pediu-se para que fosse lida a contracapa, com o intuito de se descobrir a temática de *Quarto de despejo*. Na Figura 11, a seguir, podemos observar a capa e a contracapa da obra:

Figura 11 - Capa e contracapa de *Quarto de despejo*.



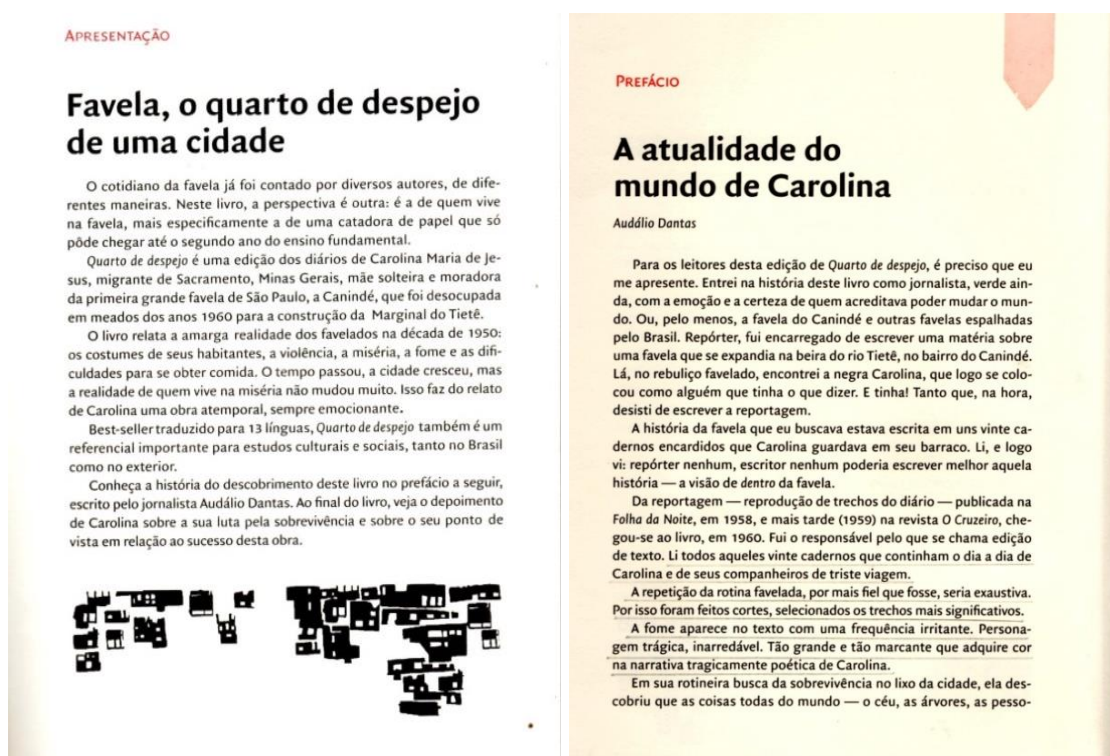
Fonte: JESUS, 2014.

A partir da leitura da contracapa, os/as estudantes começaram a perguntar sobre Carolina Maria de Jesus – se morara de fato em uma favela, se a história era verdadeira, se ficara rica, se ainda vivia etc. –, e à medida que questionavam, a escritora era apresentada pela professora, sem omissões quanto ao que se iria encontrar na leitura da obra.

A vida da escritora gera curiosidade nas pessoas, em geral impressionadas pelo inusitado de uma mulher semiletrada e moradora de área periférica ser reconhecida por sua escrita. Com os/as estudantes do ciclo IV da EJA, como se supunha, não foi diferente e, de certa maneira, a curiosidade pode também sugerir que algo na figura dessa escritora não corresponde ao que supostamente deveria, conforme descobrimos com Dalcastagnè (2012, p.14): “a imagem não combina”.

Voltando ao livro, foi feita a leitura da apresentação, que recupera os aspectos caracteristicamente mais relacionados à *Quarto de despejo*: a autoctonia da escritora, a denúncia sociopolítica da obra e seu sucesso internacional. Depois, foi lido o título do prefácio, escrito pelo jornalista Audálio Dantas, responsável pela edição dos diários carolinianos. Ambos, apresentação e prefácio, aparecem ilustrados na Figura 12, a seguir:

Figura 12 - Apresentação e prefácio de *Quarto de despejo*.



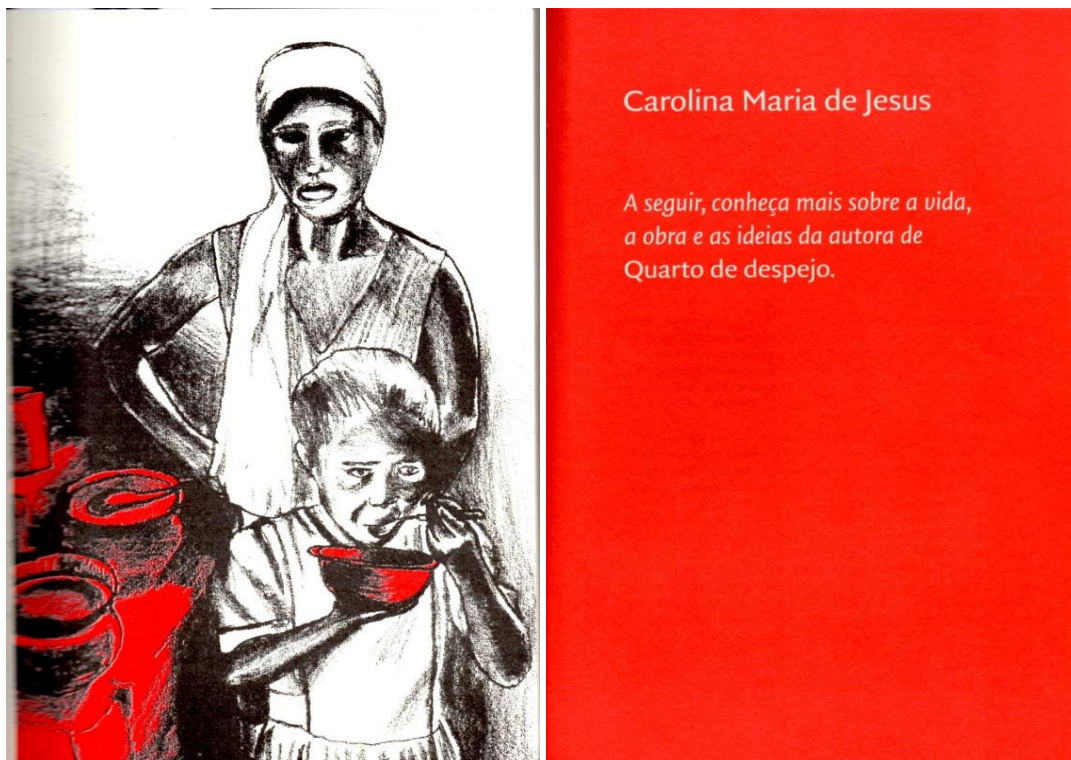
Fonte: JESUS, 2014.

O título da apresentação gerou dúvidas nos/as estudantes, que, de início, entenderam que a favela apresentava quartos de despejo, não que estivesse sendo comparada a um, demandando, nesse momento, a retomada da distinção entre os sentidos literal e figurado da linguagem, aspecto apresentado na etapa de motivação. Por seu turno, o título do prefácio se mostrou de mais rápida compreensão, com a pressuposição de que a temática abordada na obra continuasse relevante nos dias atuais. Quando foi perguntado o que poderia ser ainda atual, logo se apontou a existência de favelas como possibilidade.

Na sequência, continuou-se a folhear o livro, passando pela leitura da nota dos editores, acerca da linguagem desviante do padrão de correção linguística empregado pela escritora. Depois, também foi lida a dedicatória – aos onze netos de Carolina Maria de Jesus –

, cuidando para que a atenção se mantivesse nos elementos paratextuais, foco desse primeiro momento de contato com o livro. Observaram-se, também, as ilustrações e o posfácio, apresentados na Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Ilustrações e posfácio de *Quarto de despejo*.



Fonte: JESUS, 2014.

No que concerne às ilustrações, foi observada, mais detalhadamente, a que se encontra na página 14 de *Quarto de despejo*, indagando-se quem seriam as pessoas retratadas na imagem (Figura 13) e o que pareciam estar fazendo. Acertadamente, os/as estudantes presumiram se tratar da escritora e de sua filha em um momento de refeição. Quanto ao posfácio, apenas sua “apresentação” foi lida em sala, mas não seu conteúdo, uma vez que informações sobre a vida e a obra da escritora foram previamente comentadas.

Assim, para concluir essa etapa, foi exibida a reportagem *Carolina Maria de Jesus: Diário de Bitita* (ANEXO C, p.143), de 2007, com depoimentos de sua filha Vera Eunice, de sua neta Marisa e do jornalista Audálio Dantas, apresentando sucintamente alguns aspectos da vida e da obra da escritora, como seu interesse pelas artes, sua necessidade de escrever e sua representatividade social e étnico-racial.

3.3.4 Etapa 4: Leitura

As primeiras três etapas foram realizadas em poucas horas-aula, cada uma seguida imediatamente pela posterior. As etapas de leitura, de intervalos e de produção escrita, por sua vez, constituíram uma espécie de ponto médio do processo de letramento literário com *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA, ocupando mais horas-aula e organizadas ciclicamente.

Nessa quarta etapa, uma hora-aula por semana, em sala, foi dedicada à leitura de trechos da obra, posto que os livros ficaram à disposição dos/as estudantes para a continuidade da leitura em momentos extraclasse. Em geral, as leituras em voz alta foram feitas pela professora, exceto em duas ocasiões, quando dois/uas estudantes se dispuseram a ler pequenos trechos, alternadamente.

A dinâmica para a leitura consistiu, na maioria das aulas, na formação de um quadrado com um dos lados aberto, usando as carteiras da sala. Apesar de esse formato ter sido recebido com certa relutância, as três horas-aulas finais de leitura aconteceram sem qualquer oposição, sugerindo o desenvolvimento inicial de um hábito de leitura para a sala de aula. No primeiro momento, foi lida a primeira entrada de *Quarto de despejo* (JESUS, 2014, p.11) e, em seguida, perguntou-se aos/às estudantes quais suas impressões iniciais.

Certo desinteresse e passividade se fizeram presentes, inicialmente, com exceção de um/a aluno/a que, imediatamente, quis saber o significado de “ablui”. Depois, algumas perguntas sobre a autora revelaram a curiosidade, sobretudo, de dois/uas outros/as estudantes. Um/a deles/as, depois de dizer que “ela era muito culta”, indagou se Carolina Maria de Jesus cursara alguma universidade. Quando informado/a de que a escritora estudara até o segundo ano do ensino fundamental básico, um/a aluno/a perguntou se a professora não se referia, na verdade, ao ensino médio, indicando, uma vez mais, a surpresa em relação à imagem convencional existente em torno da figura do que seja – ou de como seja – um/a escritor/a.

Foi explicado, afinal, o significado de “abluir”, e seguiu-se um acompanhamento da compreensão dos/as estudantes quanto à primeira entrada do diário de Carolina Maria de Jesus, por meio de questões como: quem é Vera Eunice? Quem está aniversariando? Qual foi o presente de aniversário e como ele foi conseguido? Quem é João José? Por que ele recebeu “uns tapas” de Carolina? O que é “astro rei” e por que ele “deslisava no espaço”?

No segundo momento da etapa, foi lida a entrada em que Carolina Maria de Jesus explica o tropo título da obra, de *19 de maio de 1955* (JESUS, 2014, p.35-37), e que já se

inicia com uma metáfora sobre a negligência governamental para com a fome que assola os mais pobres, empregando as figuras do sabiá e do gato que o ronda. Quando a explicação da escritora apareceu, foi perguntado por que o livro recebeu o título “quarto de despejo”?

Para ampliar a compreensão da obra, as entradas lidas a partir do terceiro momento compartilhavam similaridades temáticas com os textos complementares das atividades de intervalo. Dessa forma, no terceiro e quarto momentos foram lidas as entradas de 17 e 21 de maio de 1955 (JESUS, 2014, p. 33-34; p.39-41), pois foi exibido o curta-documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, e trabalhado *O bicho*, poema de Manuel Bandeira.

No quinto momento, foram lidas as entradas de 15 e de 20 de maio de 1955 (JESUS, 2014, p. 32-33 e p.35-39), em torno da interpretação de *Morro da favela*, óleo sobre tela de Tarsila do Amaral. Para concluir a etapa, a sexta e última leitura foi dedicada às entradas de 07 e de 16 de junho de 1955 (JESUS, 2014, p.53-54 e p.64-65), após a leitura do poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo.

Em todas as ocasiões, foram feitas recapitulações de *Quarto de despejo* através de perguntas como quem era a autora do diário, onde ela morava, com quem morava, qual sua ocupação profissional etc., sempre incluindo, também, perguntas mais específicas sobre a leitura anterior. O intuito, com essas recapitulações, foi o de auxiliar os/as estudantes no processo de compreensão e interpretação da obra, além de permitir aos/às menos frequentes o acompanhamento, ainda que parcial, do processo de letramento literário.

3.3.5 Etapa 5: Intervalos

Nessa etapa, foram trabalhados textos complementares escolhidos, inicialmente, a partir de correlações temáticas com a obra principal, totalizando quatro atividades de intervalo. A essas correlações se somaram, ainda, outras possibilidades de abordagem, como a exploração de aspectos linguísticos ou estéticos, por exemplo. Além disso, a seleção foi elaborada com atenção especial para com a diversidade de gêneros e tipos textuais, incluindo obras audiovisuais e imagéticas.

Da mesma maneira, buscamos, por meio dessa diversidade de gêneros e de abordagens, possibilitar a ampliação do repertório de leituras do alunado. Tratamos do conteúdo das produções feitas pelos/as estudantes nas atividades de intervalo na próxima parte deste trabalho, a de Análise das Produções. Aqui, concentramo-nos na breve descrição

de cada texto complementar adotado, sua associação temática com *Quarto de despejo* e a dinâmica das atividades de intervalo, apresentadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Dinâmicas das atividades de intervalo com textos complementares no ciclo IV da EJA.

Texto complementar e foco temático	Dinâmica desenvolvida
<i>Ilha das Flores</i> Curta-documentário de Jorge Furtado (ANEXO D, p.144) O caminho de alimentos orgânicos da colheita ao descarte, passando por sua aquisição e consumo, pauta uma reflexão sobre pobreza, fome e exclusão social, pois o descarte de alimentos se torna fonte de subsistência das pessoas que precisam encontrá-lo no lixo. Em <i>Quarto de despejo</i>, são recorrentes as cenas em que a protagonista dedica seu tempo e seus pensamentos à busca por formas de conseguir dinheiro a fim de suprir o básico para a subsistência de sua família, como alimentação e vestuário.	Explicou-se que um mesmo vídeo seria exibido duas vezes para melhor apreensão de seu conteúdo. Por isso, foram endereçadas aos/às estudantes questões de compreensão em três momentos (APÊNDICE B, p.154). Antes da primeira exibição, as perguntas foram de caráter introdutório, sobre o gênero audiovisual em questão. Depois, foram trabalhadas questões gerais de compreensão e de impressões sobre a obra. Já após a segunda exibição, questões mais específicas sobre passagens do vídeo, desdobradas a partir de um roteiro, entregue a cada estudante, com tópicos para acompanhamento: • Mensagens iniciais no vídeo; • Caminho do tomate no vídeo e pessoas envolvidas com o destino dado a ele; • Pessoas marginalizadas (excluídas pela sociedade); • Narração que encerra o vídeo. À exceção desse roteiro, toda a atividade privilegiou a manifestação oral de pontos de vista, uma forma de complementar a escrita focalizada na produção dos diários de leitura. Ainda assim, beneficiando-se da natureza irônica que envolve o título da obra, foi recuperada a expressividade da metáfora como figura de linguagem para uma atividade escrita.
<i>O bicho</i> Poema de Manuel Bandeira (ANEXO E, p.145) Apresenta a condição subumana de um homem degradado socialmente, buscando comida no lixo e sendo descrito por meio de ações que o limitam aos instintos animais de sobrevivência. Em <i>Quarto de despejo</i>, várias passagens apresentam personagens, incluindo a protagonista, à procura de alimentos no lixo.	Previamente, o poema foi separado em cinco partes, impressas em cores diferentes, correspondendo ao título e a cada uma das quatro estrofes. Na aula, cada estudante recebeu uma única parte e foi orientado/a de acordo com a seguinte dinâmica: • 1º passo: formar um grupo com outros/as estudantes reunindo as cinco partes do poema, sem cores repetidas; • 2º passo: montar o poema procurando criar uma ordenação coerente entre as partes; • 3º passo: explicar a lógica empregada pelo grupo para a montagem do poema. Ao final da dinâmica, cada estudante recebeu uma cópia do poema completo para leitura e discussão coletiva de sua temática.

	Mais uma vez, exceto pela construção em grupo do poema, o restante da atividade priorizou a expressão oral de ideias.
Morro da favela Óleo sobre tela de Tarsila do Amaral (ANEXO F, p.146) Faz parte da Fase Pau-Brasil das artes plásticas brasileiras, marcada pela profusão de cores que dá ao ambiente retratado certo ar idílico. A caracterização étnico-racial das personagens moradoras do Morro da favela é uniforme: todas são negras. Em <i>Quarto de despejo</i>, toda a narrativa se passa em uma favela, com passagens que descrevem um ambiente marcado pela degradação física e/ou psicológica, além de retratar étnico-racialmente seus moradores.	Com uso de projetor, foi exibida a tela de Tarsila do Amaral, ainda sem identificação de seu título, a fim de se iniciar uma primeira discussão coletiva sobre o tema e os possíveis significados e ideias percebidos na obra, por meio de questões como: o que a imagem mostra? O que as personagens parecem estar fazendo? A ambientação é diurna ou noturna? Conhecem algum lugar como esse? etc. Na sequência, pediu-se aos/as estudantes para que formassem duplas ou trios, de modo que cada grupo recebesse uma reprodução impressa da imagem e também um aspecto para ser analisado mais detidamente e apresentado para a sala. Os pontos sorteados foram: • Elementos naturais e artificiais da paisagem: vegetação, seres, objetos, construções etc.; • Personagens humanas e animais: gênero, raça/etnia, faixa etária, vestimentas etc.; • Paleta de cores: tonalidades, predominância, possíveis significados e sensações transmitidas. Dessa vez, para auxiliar no momento da apresentação, os grupos produziram também um esboço escrito.
Vozes-mulheres Poema de Conceição Evaristo (ANEXO G, p.147) Narra a trajetória de mulheres negras ao longo das épocas. Por meio da consciência identitária étnico-racial, afirma a existência de uma linhagem mantida, sobretudo, pela memória e pela ideia de pertencimento a uma cultura e a um grupo historicamente silenciados. Em <i>Quarto de despejo</i>, as questões de gênero e étnico-racial percorrem a obra, com a protagonista narrando sua existência feminina e negra na sociedade brasileira.	Cada estudante recebeu uma cópia do poema completo para leitura coletiva. A temática foi discutida pausadamente, pois a expressividade simbólica e referencial dos versos se mostrou, num primeiro momento, como evidente dificuldade para a interpretação. Com a discussão concluída, trechos do poema, previamente dividido em partes correspondentes à geração de cada mulher nele retratada – bisavó, avó, mãe, eu-lírico e filha –, foram entregues a cada estudante ou dupla, que deveria se orientar pela seguinte dinâmica: • 1º passo: reler o trecho recebido, procurando compreender seus sentidos; • 2º passo: comentar o que entendeu sobre o trecho e externar possíveis dúvidas; • 3º passo: produzir, por meio de colagem, uma interpretação imagética do trecho recebido.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.6 Etapa 6: Produção escrita de diários de leitura

Nessa etapa, foi explicado aos/às estudantes que produziram três escritas na forma de diários de leituras sobre *Quarto de despejo* e que, neles, poderiam comentar informações que julgassem pertinentes: impressões sobre a história narrada e a escritora, trechos que tenham lhes chamado a atenção, outras obras recuperadas pela memória, experiências pessoais, comentários sobre a situação social atual ou passada etc.

Todavia, nem todos/as os/as estudantes produziram as três escritas. Mais especificamente, sete estudantes produziram três escritas, outros sete produziram duas escritas, e quatro estudantes, apenas uma. Por conseguinte, o conjunto final para análise soma 39 registros produzidos pelos/as 18 estudantes de frequência mais regular no ciclo IV da EJA.

O primeiro registro se realizou após as etapas de motivação, de introdução e de primeira leitura da obra, de modo que os/as estudantes dispunham do texto *Comida* para utilizar como referência. O segundo registro, por sua vez, foi direcionado para conjugar *Ilha das Flores* e *O bicho* à obra caroliniana, permitindo associações em torno da desigualdade social e das dificuldades de subsistência, bem como do aspecto linguístico sugerido pelos títulos. Por fim, para o terceiro registro se buscou aproximar *Morro da favela* e *Vozes-mulheres* do diário de Carolina Maria de Jesus, considerando a caracterização espacial da favela, as identidades étnico-racial e de gênero, e os aspectos estético e de autoria.

Para cada produção nos diários de leitura, os/as estudantes receberam um conjunto de orientações que os/as auxiliasse na escrita, posto ser corrente, no ciclo IV da EJA, a queixa em torno das dificuldades para “começar a escrever”. Possivelmente por essa razão, parte considerável do alunado tenha se decidido pelo uso das orientações como uma espécie de roteiro a ser seguido, embora o fato de sua ordenação ser sugerida e não imposta tenha sido enfatizado pela professora. O Quadro 2, a seguir, corresponde às orientações para a última escrita no diário de leitura:

Quadro 2 - Orientações para a escrita dos diários de leitura no ciclo IV da EJA.

Escreva um comentário com suas impressões sobre *Quarto de despejo*, na forma de diário de leitura. Para isso, é importante que você exponha os pontos de vista que está desenvolvendo a partir da leitura dessa obra e das atividades realizadas nas aulas. Além disso, lembre-se que você pode:

- Comentar tanto o que conseguiu compreender quanto as dúvidas surgidas com a leitura;
-

-
- Comentar sobre seus pensamentos, sua vida, a escola, a sociedade, o mundo etc.;
 - Relacionar *Quarto de despejo* com o poema *Vozes-mulheres*, o óleo sobre tela *Morro da favela*, ou com outras obras (livros, músicas, filmes etc.) que conheça;
 - Transcrever trechos de *Quarto de despejo* ou de qualquer outra obra sobre a qual queira falar para usar como exemplos para seus comentários.
-

Fonte: Elaborado pela autora.

São citadas as obras de Conceição Evaristo e de Tarsila do Amaral, objetos das últimas atividades de intervalo realizadas, pois as alterações instrucionais se restringiam aos textos complementares cotejados com *Quarto de despejo*, não às orientações. O fundamento para tal “guia” de escrita decorre de uma iniciativa para habituar os/as estudantes a um modo de ler voltado mais diretamente à reflexão, como abordamos na seção Análise das Produções.

No mais, os diários de leitura foram feitos em sala de aula, pois o alunado da EJA é geralmente formado por mães e pais de família, e mesmo por jovens já no mundo do trabalho. Ainda assim, houve quem os realizasse em tempos extraclasse, alternativa assegurada desde o princípio, dadas as particularidades do alunado em relação à presença nas aulas. Outra possibilidade comunicada foi a de leitura compartilhada e voluntária dos diários, na etapa final do processo de letramento literário.

3.3.7 Etapa 7: Interpretação e socialização dos diários de leitura

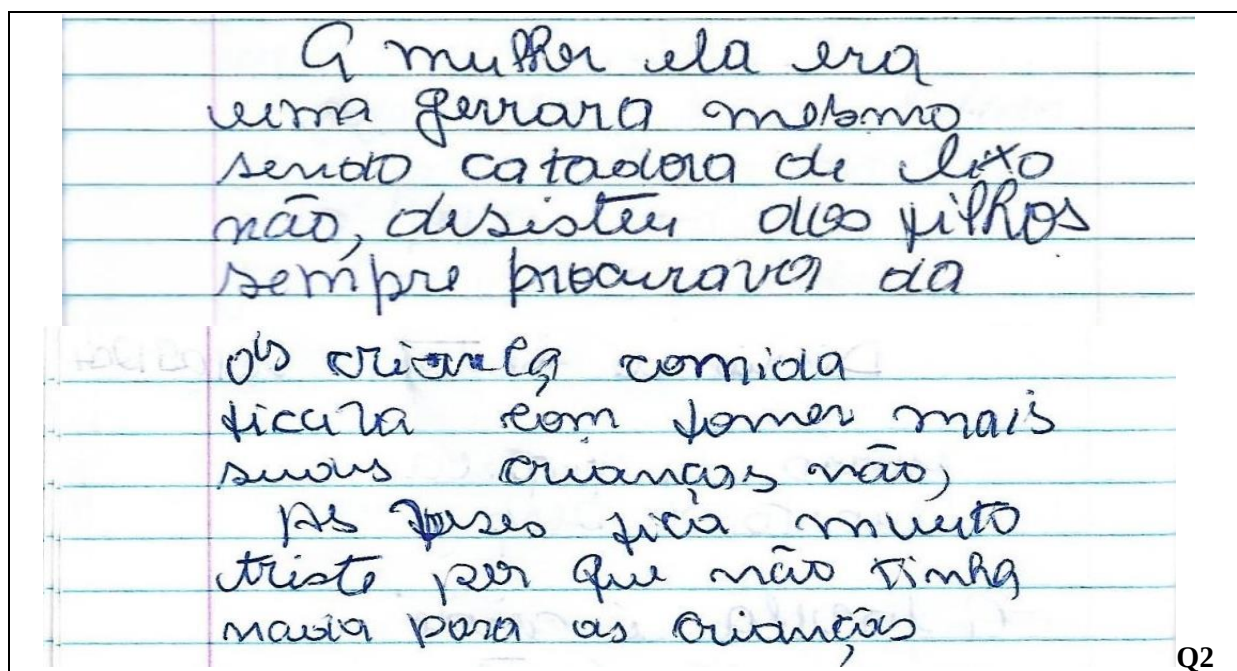
Durante essa etapa, com a leitura literária encerrada, as interpretações individuais puderam ser externadas e compartilhadas. A troca de impressões foi impulsionada pela exibição do curta-documentário de Jéssica Queiroz, *Vidas de Carolina* (ANEXO H, p.148), que dramatiza passagens de *Quarto de despejo* enquanto conta as histórias de vida de duas mulheres catadoras de recicláveis. A primeira pergunta feita aos/as estudantes foi se apreciaram a leitura da obra caroliniana.

Ampla e, em certo sentido, despretensiva, buscava-se com essa pergunta tão somente amenizar o caráter avaliativo dos encontros finais de projetos pedagógicos. Como resposta, parte significativa do alunado aquiesceu, afirmando sem longas explanações ter gostado do livro, por isso, indagou-se se algum/a dos/as presentes poderia explicar mais detalhadamente sua resposta. Um/a aluno/a, nesse instante, acrescentou ter “gostado muito, porque fala de uma mulher que não tinha vergonha da vida que levava [como catadora]”.

Essa explicação, contudo, parecia se confundir com o apresentado no vídeo exibido no início do encontro, também sobre catadoras dotadas de sentimento de satisfação e valorização de seu fazer profissional, de maneira que o/a aluno/a foi questionado/a sobre qual a obra referenciada em sua explicação. Ele/a confirmou, então, estar se referindo à obra caroliniana, “uma guerreira que nunca desistiu de lutar pelos seus filhos”.

“Guerreira”, “batalhadora” e termos correlatos à tenacidade da escritora e protagonista de *Quarto de despejo*, a propósito, foram recorrentes nas falas dos/as estudantes, tanto em suas explanações orais quanto nas produções escritas. Exemplo disso pode ser observado no trecho lido por um/a estudante quando se perguntou, na sala, quem gostaria de compartilhar comentários feitos nos diários. A Figura 14, a seguir, corresponde a esse excerto⁹:

Figura 14 - Excerto de diário de leitura para socialização no ciclo IV da EJA.



Fonte: Produção discente do arquivo da autora

Esse excerto, além da adjetivação mencionada, comenta a atitude zelosa da protagonista para com seus filhos, também lembrada por outros/as estudantes. Aludia-se com frequência, da mesma forma, ao aspecto ainda atual das experiências narradas por Carolina

⁹ Cada trecho dos diários de leitura, neste trabalho, aparece identificado por uma letra, correspondendo ao diário de um/a estudante, e também por um número, referente a um dos três registros realizados. Demais produções individuais são indicadas unicamente pela letra de referência ao/a estudante, enquanto que produções realizadas em grupo não são identificadas.

Maria de Jesus, razão pela qual foi sugerida a leitura do prefácio *A atualidade do mundo de Carolina* (DANTAS, 2014).

A atividade trouxe à tona a problemática da favelização do bairro de Mandacaru, com os/as estudantes mencionando ruas não por suas nomeações oficiais, mas por alcunhas designadas pela própria comunidade, como Mangue, Rua da Areia, Buraco do Padre, Beco do Zé Borges etc. Tais áreas foram lembradas por apresentarem concentração de criminalidade, moradias e serviços precários.

Dessa maneira, a decorrência estimulada pelo tema do prefácio denota o alcance da expressão literária para a percepção do mundo, nesse caso específico, refletindo a amplitude espacial e temporal do problema narrado por Carolina Maria de Jesus na São Paulo da década de 1950, bem como a demonstração de um comportamento leitor de natureza reflexiva, ou seja, de quem cogita sobre si, sobre os outros e sobre o entorno.

Os textos dos diários produzidos pelos/as estudantes são abordados mais à frente, na seção Análise das Produções. Finalmente, para concluir a etapa, exibiu-se o vídeo *Carolina Maria de Jesus (1914-1977)* (ANEXO I, p.149), parte do projeto Heróis de Todo Mundo, de valorização e divulgação da cultura afro-brasileira.

3.3.8 Etapa 8: Sondagem final

Nessa etapa, mais uma sondagem para dimensionar a apreensão dos/as estudantes quanto à obra trabalhada foi realizada. Para isso, a professora lhes devolveu a primeira sondagem, feita na Etapa 1, e lhes pediu que a relesem, a fim de que novas informações fossem acrescentadas às questões. Também lhes foi informado que, caso considerassem desnecessário acrescentar algo, apenas explicassem porque suas respostas iniciais não requeriam complementação.

Mais uma vez, não houve qualquer manifestação contrária à atividade e, da mesma forma, assegurou-se aos/as estudantes a prerrogativa de declarar desconhecimento sobre escritora e obra em quaisquer respostas. Por fim, assim como os conhecimentos prévios e as hipóteses levantadas sobre a obra de Carolina Maria de Jesus, os resultados da sondagem final são abordados logo mais, neste trabalho, na seção Análise das Produções.

3.4 O diário de leitura como forma de registro

Ao longo deste trabalho, temos nos referido ao diário de leitura como a forma de registro adotada para o processo de letramento literário com *Quarto de despejo* na EJA. Agora, vamos explicar nossa opção por essa forma de produção escrita, começando com a definição de Anna Rachel Machado (2005), para quem o diário de leitura é um artefato ou instrumento muito útil para a leitura reflexiva:

Podemos dizer, em um primeiro momento, que o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. [...] (MACHADO, 2005, p.64)

A escrita de diários de leitura, portanto, se constitui como uma prática dialógica entre estudante leitor/a e texto lido, estabelecendo-se, dessa forma, uma “conversa real com o autor”. Tal aspecto, ressalta Marina Gonçalves Buzzo (2010), deve ser evidente para os/as estudantes, assim como o fato de que seu diário de leitura, na escola, é uma produção para ser compartilhada e discutida pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dessa atividade: professor/a e alunos/as.

Não é sem esforço que se instaura a socialização de escritos individuais na sala de aula, afinal, como aponta Annie Rouxel (2012, p.281), deve-se incentivar “abordagens sensíveis das obras”, considerando tanto os modos pelos quais os/as estudantes recebem as obras quanto o que optam por exteriorizar de sua “experiência estética”. Segundo a autora, ainda, os/as estudantes têm plena consciência de que se revelam ao discutirem as obras, por isso, “a dimensão social da leitura escolar pode ser um entrave à palavra dos alunos”.

Nesse sentido, com o exercício de registrar por escrito as impressões sobre um texto, no caso literário, estimamos também o desenvolvimento de uma postura ativa e autoconfiante diante da leitura e das próprias opiniões. Seguimos, nesse aspecto, a trilha aberta pelas pesquisas de Anna Rachel Machado (2015), buscando também trabalhar para “despertar a voz do aluno” por meio da elaboração e apreciação de diários de leitura.

Esse despertar pode ser estimulado por uma *leitura cursiva*, como a define Rouxel (2012, p.276), que se configura como uma dimensão de liberdade para a expressão subjetiva

do leitor: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”. O diário de leitura é, seguindo o pensamento de Rouxel, uma *escrita de invenção*, pois “entreabre uma porta à expressão do sujeito”.

Todavia, assim como o letramento literário na escola, como discutido por Cosson (2014), precisa ser motivado e planejado de modo a engajar os/as alunos/as na leitura literária, da mesma maneira a produção de um diário de leitura exige um desenvolvimento que os/as incentive à escrita. Sobretudo essa escrita de caráter crítico e reflexivo, que buscamos fazer prosperar, mas que, dada a sua evidente complexidade na organização de conhecimentos, nos parece pouco estimulada nas aulas de língua portuguesa.

O desafio cresce também por sabermos que a característica heterogeneidade dos/as estudantes da EJA nos coloca diante de (poucos/as) leitores/as fluentes e de outros/as semialfabetizados/as, de alunos/as com horário flexível para a realização de tarefas e de outros/as para quem a escola já se apresenta como um terceiro “turno de trabalho”. Ainda assim, ou por isso mesmo, pensamos no diário de leitura como instrumento para motivar a leitura e a escrita reflexiva desses/as estudantes. De acordo com Buzzo (2010):

Certamente, alguns alunos podem ser considerados bons leitores e pouquíssimos considerados excelentes, entre uma grande maioria que sequer atinge o primeiro nível de leitura, o da observação e compreensão de informações explícitas. Apesar dessa heterogeneidade, **os alunos precisam aprender a ler textos de diferentes gêneros, inclusive os literários, pois esse exercício pode contribuir para que os alunos com mais dificuldades tenham acesso aos conhecimentos.** Nessa perspectiva, a prática diarista pode responder a esse desafio, se o aluno for capaz de se responsabilizar pela própria construção do sentido do texto, mobilizando seus conhecimentos lingüísticos e gerais e suas estratégias de leitura (MELANÇON, 1997). (BUZZO, 2010, p.16-17, grifo nosso)

Interessa-nos, especialmente, a possibilidade de trabalho com o texto literário para aprimorar a capacidade crítica e ampliar a aquisição de conhecimentos, pois entendemos que, com a prática do diário de leitura, os/as estudantes podem exercitar o posicionamento crítico diante dos textos, colocando-se como leitores/as ativos/as, como afirma Buzzo (2010, p.17): “[...] o diário de leitura permite ao leitor ultrapassar os limites da compreensão, ao tecer comentários, a relacionar o texto lido com conhecimentos prévios, superando em todos os sentidos as atividades de leitura que vêm sendo oferecidas na escola”.

Nessa perspectiva, o diário de leitura possibilita vislumbrar “o investimento subjetivo do leitor”, explica Rouxel (2012, p.278), aspecto indissociável da leitura literária, uma vez

que “é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular”. A autora propõe, então, uma forma de ensinar a subjetividade leitora nos textos na prática escolar:

É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (ROUXEL, 2012, p.281)

Para observarmos tal “implicação do sujeito leitor na obra”, precisamos, contudo, de indícios na escrita dos/as estudantes. Buscamos, então, avigorar a subjetividade do/a leitor/a na experiência da leitura literária escolar, acompanhando a argumentação de Gérard Langlade (2013, p.36-37), segundo a qual a atividade leitora participativa institui um “investimento emocional, psicológico moral e estético [que] inscrevem a obra como uma experiência singular”. Alcançamos, então, parte desse investimento, por meio de “ecos íntimos”, “marcas de subjetividade” linguisticamente empregadas na escrita.

Por tudo isso, o diário de leitura não é uma atividade restrita à sala de aula, tampouco é uma prática que se ensina, e se aprende, sem planejamento. Salientamos, por isso, que o contato inicial com o gênero diário de leitura consistiu em uma etapa anterior ao letramento literário. Assim, os/as estudantes já estavam mais familiarizados/as com esse tipo de escrita quando a leitura literária de *Quarto de despejo* foi iniciada.

O diário de leitura será adotado, então, para que os/as estudantes registrem as impressões suscitadas pela leitura da obra e pelo andamento das aulas. Além disso, o diário de leitura pode se configurar, também, como um recurso para que nós, professores/as, possamos refletir sobre a qualidade de nossa prática, pois a partir das reflexões de nossos/as estudantes, podemos e precisamos nos examinar e, quando for o caso, fazer reformulações.

Afinal, não é justamente para que aprimorem sua capacidade crítica e reflexiva sobre a linguagem, as atividades humanas e as sociedades que a escola estabelece, organiza e avalia tantos conteúdos? Portanto, na próxima parte de nosso trabalho, Análise das Produções, verificamos os resultados alcançados com o processo de letramento literário realizado no ciclo IV da EJA e, da mesma forma, avaliamos os lapsos da prática docente a serem corrigidos.

4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE ESTUDANTES DURANTE O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA

Ao longo deste trabalho, buscamos desenvolver um estudo teórico-crítico que articulasse um entendimento ampliado do conceito de literatura, considerando a legitimação de determinadas obras, uma perspectiva progressista e reformadora para a compreensão da EJA, além de uma dinâmica pedagógica efetiva para promoção do letramento literário na escola. Com esse fito, nos propusemos a fomentar a leitura literária em um ciclo IV da EJA com uma narrativa diarística de Carolina Maria de Jesus, promovendo apreciação e apreensão da obra por meio de atividades de interpretação e da produção escrita de diários de leitura.

Estabelecido esse panorama de ação, acompanhamos o traçado metodológico sugerido por Romeu Gomes (2009, p.71) para análise de conteúdo temático, segundo o qual se realiza a leitura do material produzido a fim de se apreender a noção de conjunto das produções, bem como das particularidades desse conjunto. Em seguida, delineiam-se formas de classificação do material e pressupostos norteadores para análise e interpretação dos dados.

Baseando-nos nesse traçado, portanto, o material foi organizado em três grupos: i) os trabalhos realizados como atividades de intervalo, a partir de textos complementares à obra principal; ii) os diários de leitura dos/as estudantes do ciclo IV da EJA; iii) as produções obtidas através de sondagem de conhecimentos ao início e ao término do processo de letramento literário. Quanto à análise, conduzem nossa interpretação as seguintes categorias:

- Para as atividades de intervalo: os eixos temáticos das obras complementares em paralelo aos aspectos temático, estético, linguístico e de autoria em *Quarto de despejo*;
- Para os diários: as orientações fornecidas aos/as estudantes nos momentos de escrita dos diários de leitura (sentidos e possíveis dúvidas surgidos com a leitura; pontos de vista pessoais sobre o entorno familiar, escolar, social etc. a partir da leitura; cotejo de *Quarto de despejo* com as obras complementares; e trechos de obras exemplificadores dos comentários);
- Para as sondagens inicial e final: progressão nos níveis de conhecimento sobre Maria Carolina de Jesus e *Quarto de despejo*, avanço na compreensão dos conteúdos apresentados em aula e estabelecimento de aproximação dos/as estudantes com a proposta pedagógica executada.

Em suma, para guiar nosso exame e interpretação dos dados, consideramos os objetivos que especificam o processo de letramento literário abordado ao longo deste trabalho, quais sejam: a exploração de aspectos temáticos, estéticos, linguísticos e de autoria, que dotam a obra caroliniana de literariedade, bem como o estímulo à expressão de pontos de vista críticos e reflexivos na escrita dos diários de leitura. Passemos, portanto, ao estudo dos dados reunidos no decorrer da intervenção pedagógica no ciclo IV da EJA, considerando as produções elaboradas pelos/as 18 estudantes de frequência mais regular às aulas.

4.1 Atividades de intervalo

Conforme descrevemos na seção Configuração Metodológica, quatro textos complementares foram trabalhados nas atividades de intervalo com o objetivo de ampliar o repertório de leituras, assim como de apreciar *Quarto de despejo* de maneira multifacetada, a partir de temáticas similares abordadas em variadas obras artísticas. Todavia, além das temáticas, cada atividade contemplou também outros aspectos a serem explorados no momento de leitura, a fim de repercutirem, de alguma forma, na escrita dos diários.

Dessa maneira, a primeira atividade de intervalo, com *Ilha das Flores*, tratou da questão de desigualdade social e do **aspecto linguístico**, a partir do teor conotativo dos títulos das obras. A segunda atividade, com *O bicho*, reforçou o **aspecto temático** compartilhado entre o poema e o diário caroliniano. A terceira atividade, com *Morro da favela*, abordou o **aspecto estético** empregado na caracterização espacial da favela. Por fim, a quarta atividade, com *Vozes-mulheres*, trouxe a discussão em torno da identidade étnico-racial e de gênero, reverberando para o **aspecto de autoria** na criação das obras.

4.1.1 *Ilha das Flores* e aspecto linguístico

Tendo em vista a realização essencialmente oral da atividade de intervalo com *Ilha das Flores*, conforme explicitamos na Configuração Metodológica, sintetizamos, aqui, o expressado pelo alunado do ciclo IV da EJA durante a discussão dos tópicos presentes no roteiro de acompanhamento do curta-documentário. Três questões foram endereçadas aos/às estudantes, resultando nas seguintes interpretações:

- 1) Como você interpreta o propósito em *Ilha das Flores* com o aviso: “Este não é um filme de ficção / Existe um lugar chamado Ilha das Flores / Deus não existe”?

“Serve para avisar as pessoas que essa história é da vida real”, “a história é do lugar chamado Ilha das Flores, fica no Rio Grande do Sul, existe mesmo e é um lixo”, “Se Deus existisse não deixaria ninguém na miséria desse jeito, mas é mentira, porque Deus existe, sim”.

- 2) Como você explica a crítica social por meio da trajetória do tomate, do momento em que é plantado até chegar ao lixo, feita em *Ilha das Flores*?

“O trabalho do vendedor de tomate, da vendedora de perfume e do dono dos porcos mostra que algumas pessoas estão em melhores condições do que outras, porque o dono pode dar os tomates do lixo para os porcos primeiro”, “só depois as pessoas miseráveis podem escolher o que os porcos não quiseram, mas rapidamente, porque são muitas pessoas sem comida no lixo”, “a maioria dessas pessoas eram mulheres e crianças”.

- 3) Como você interpreta a frase que finaliza a narração do vídeo: “Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.”

“O ser humano quer liberdade e sabe quando não é livre”, “a pessoa pode não saber explicar a palavra, mas sabe o que ela significa”, “um preso não é livre, não pode sair, a gente pode”, “devem existir muitas liberdades, porque a gente não está na prisão, mas não pode abandonar o emprego, a família...”.

Através dessa síntese, notamos a reflexão em torno das contradições sociais, como a desigualdade presente no sistema capitalista – embora a nomeação do sistema econômico não tenha sido feita em aula –, em que o capital e a propriedade se concentram em poder de poucos, enquanto muitos são explorados – no caso, o dono dos porcos foi lembrado como sujeito “em melhores condições”, uma vez que detém porcos e terreno como propriedades, além de poder alimentar a si e a seus animais de uma forma considerada digna.

Os traços característicos do ser humano, repetidos ao longo da narração do vídeo – “telencéfalo altamente desenvolvido e polegares opositores” –, não apareceram espontaneamente nas respostas dos/as estudantes. Contudo, foram retomados pela professora para ilustrar como o acesso aos alimentos não é universal: na Ilha das Flores, as pessoas sem dinheiro e “sem dono” têm menos direitos que os porcos.

A própria crença religiosa também se mostrou contornada pela contradição quando se aventou a impossibilidade de uma existência divina que permitisse a continuidade de mazelas

sociais como a retratada no vídeo. Assim, em nossa análise, ainda que a inexistência de uma divindade tenha sido recusada, o exercício de reflexão crítica se estabeleceu como baliza para a comparação entre o discurso religioso convencional e o exposto no vídeo.

Esse exercício resultou, do mesmo modo, em uma observação perscrutadora quanto ao conceito de liberdade, pois conforme nos sugerem as respostas dos/as estudantes, ela pode se converter em uma forma de privilégio, uma vez que há pessoas encarceradas pelo sistema judiciário – a ação humana só é permitida dentro dos limites da lei –, e outras, pelo econômico e social – as opções de modos de vida são, em geral, mais escassas quando há elos familiares consolidados, falta de dinheiro ou de documentação oficial de identificação, por exemplo.

Em relação ao aspecto linguístico, a atividade realizada depois de se abordar o curta-metragem, foi uma breve retomada dos aspectos literal e figurado pelos quais se interpretam os textos, no caso *Ilha das Flores* e *Quarto de despejo*. Ambos os títulos, como se pode notar, empregam contornos conotativos, seja pela ironia involuntária no nome de uma localidade, seja pela caracterização metafórica dada a outro ambiente.

A natureza irônica do nome Ilha das Flores, aliás, foi imediatamente percebida pelos/as estudantes à medida que acompanhavam o vídeo. Além disso, essa abordagem linguística agrega a particularidade de se observar, também, construções estilísticas que podem evidenciar a literariedade dos textos. Portanto, com base nos conceitos de sentido literal e figurado, foram elaboradas as seguintes questões:

- 1) Na entrada de 19 de maio de 1958 (página 37), Carolina Maria de Jesus escreve: “Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo”. Nesse trecho, ela está usando o sentido literal ou o figurado? Explique.
- 2) Transcreva outra passagem de *Quarto de despejo* em que é empregado o sentido figurado e explique seu significado.

No mais, como a conotação pode ampliar a complexidade simbólica de um texto, as possibilidades de interpretação são também ampliadas, uma vez que, para a produção de sentidos se efetivar, o sujeito leitor deve considerar “aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa”, como explicam Koch e Elias (2008, p.59). Observemos, então, de que maneira a compreensão dos conceitos de

Na primeira produção, N cita um trecho específico em que há sentido figurado, afirmando seu emprego, porém a interpretação se mostra bastante vaga, embora a abstração “pequenas palavras que diz muitas coisas”¹⁰ não deixe, de fato, de corresponder a uma leitura do que seja sentido figurado. Na segunda questão, o desenvolvimento interpretativo aparece relativamente mais elaborado e, de qualquer maneira, indiscutivelmente há compreensão do conceito. Evidenciam-se, aqui, os conhecimentos vocabular, de mundo e do conteúdo textual ao relacionar “porcos”, “chiqueiro” e “São Paulo” com “favela” – tema da narrativa diarística, porém ausente do excerto transcrito.

No caso da segunda produção, a interpretação dos excertos se mantém satisfatória, mas a compreensão do conceito foi aprimorada por uma intervenção da professora, pois a resposta inicial para a segunda questão empregava linguagem literal. Após a intervenção, atentando para o liame comparativo, o trecho sinalizado como figurado representa a apreensão do conceito por J, que aborda o conhecimento da noção de metal precioso em sua explicação.

Ressaltamos, ainda, que *Ilha das Flores*, obra caracterizada por seu conjunto temático plural e de grande relevância, obrigou a um recorte maior do que o realizado nos demais textos complementares trabalhados. Conjecturamos, em vista disso, se uma nova prática de letramento literário com *Quarto de despejo* não se beneficiaria mais de outros textos com linhas temáticas menos abrangentes do que as que observamos nessa obra de Jorge Furtado.

Trazemos essa autocrítica à tona, pois, apesar de o roteiro de acompanhamento ter auxiliado na apreensão dos conteúdos e no desenvolvimento da discussão sobre o curtemetragem, muitos elementos deixaram de ser abordados: a consolidação do sistema capitalista e de suas contradições, o valor simbólico do dinheiro nas sociedades, a produção e o descarte do lixo na contemporaneidade etc. Nesse sentido, os demais textos complementares resultaram em um exercício comparativo de maior êxito para os/as estudantes.

4.1.2 *O bicho* e aspecto temático

A atividade de intervalo seguinte, por sua vez, abordou o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, concentrando-se no aspecto temático, em grande medida próximo do de *Ilha das*

¹⁰ Nos trechos das produções discentes transcritos neste trabalho, em sua maioria, foram conservadas as construções originais de ortografia, regência, concordância e pontuação. Desvios gramaticais foram revisados somente quando pudessem levar à incompreensão de seu conteúdo para a leitura.

Flores: a situação de miséria social que incide sobre uma parcela da população brasileira, obrigando-a a sobreviver de alimentos descartados no lixo.

Já explicamos que a dinâmica dessa atividade requeria que grupos de estudantes montassem o poema, previamente separado em cinco partes: título e cada uma das estrofes. Buscamos, por meio dessa ação, que os/as estudantes se envolvessem em uma experiência de leitura literária em que pudessem construir seus próprios sentidos para o poema, em lugar de, tão somente, acompanhar e reproduzir uma leitura convencional, frequentemente linear e, por vezes, dependente da interpretação docente.

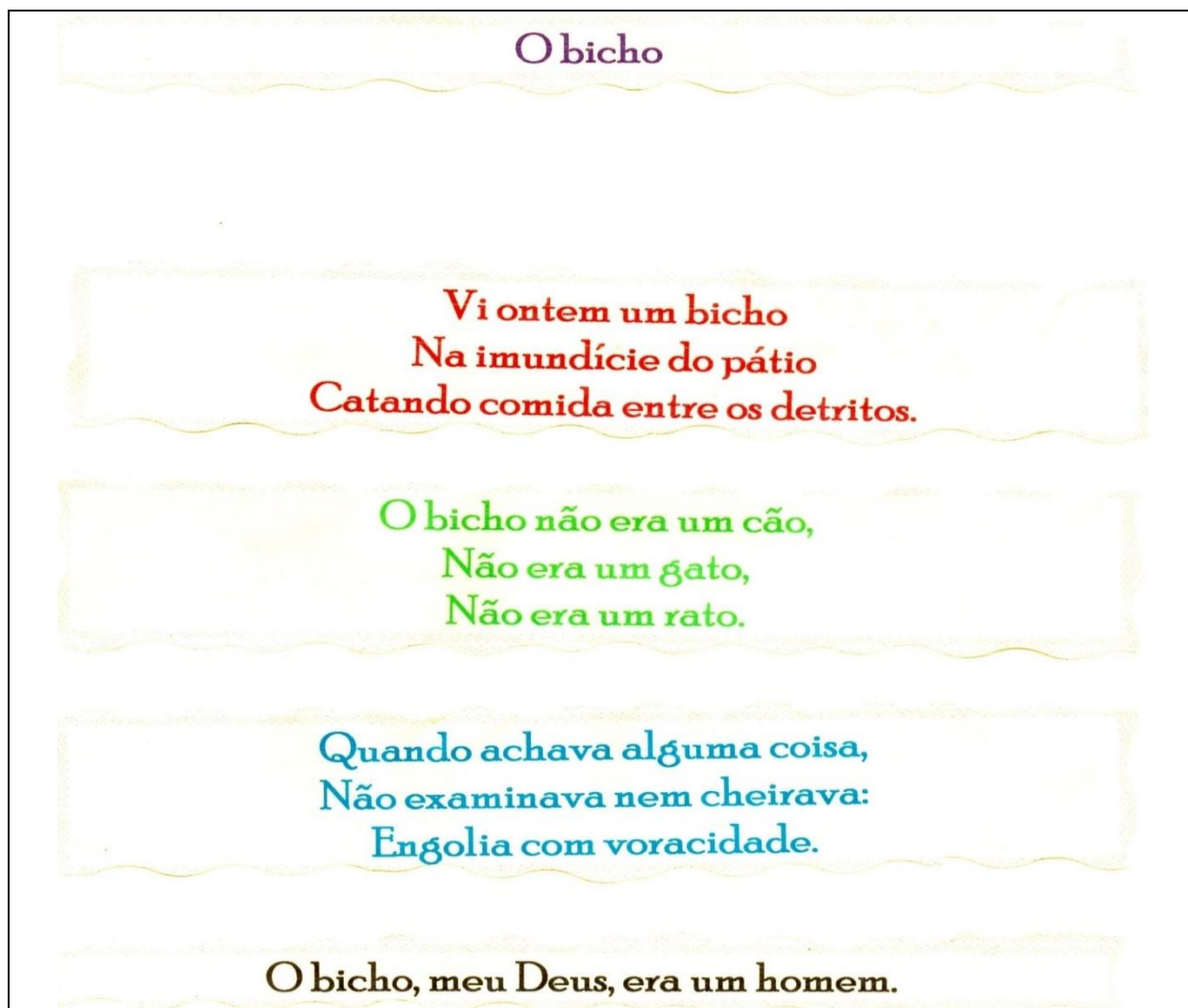
De modo geral, o poema se mostrou desconhecido para eles/as, posto que apenas um/a estudante afirmou já tê-lo lido em anos escolares anteriores, o que não nos provoca surpresa, visto ser um dos trabalhos bandeirianos mais conhecidos. Atentamos mais uma vez, nesse sentido, para a escola e as aulas de língua portuguesa como espaço e momento essenciais no processo de ampliação do repertório de leitura e de contato com obras artísticas constituintes do universo cultural brasileiro.

Isso posto, com a montagem do poema concluída, cada grupo foi chamado a explicar os critérios seguidos para ordenar as partes na sequência final estabelecida. Verificamos, assim, como o exercício interpretativo pode ser promovido a partir de uma experiência leitora escolar em contato com diversificadas formas de criação artística e interpretação, favorecendo o amadurecimento crítico do sujeito leitor. Afinal, a escola é um dos principais espaços em que deve ser assegurado o sentido dessa experiência.

Nesse contexto, a recriação do poema tal qual a forma convencionada por Bandeira foi prevalente, e apenas um grupo organizou as partes do poema obedecendo a uma ordenação diferente da original, todavia preservando, ainda assim, um encadeamento coerente entre as estrofes. De fato, a ordem fixada pelo grupo faz sentido e é passível de análise tanto quanto a original bandeiriana, de modo que consideramos atendida a proposta de levar os/as estudantes a construírem, autonomamente, significados para o poema.

A apropriação da linguagem literária em relação a esse poema, por isso, foi exitosa em todos os grupos, inclusive nesse – e, talvez, principalmente nesse – que, pela inovação no tratamento do poema, possibilitou aos demais duas linhas de progressividade poética para a revelação da personagem bicho. A Figura 16, a seguir, representa essa produção destoante:

Figura 16 - Montagem em grupo do poema *O bicho* no ciclo IV da EJA.



Fonte: Produção discente do arquivo da autora.

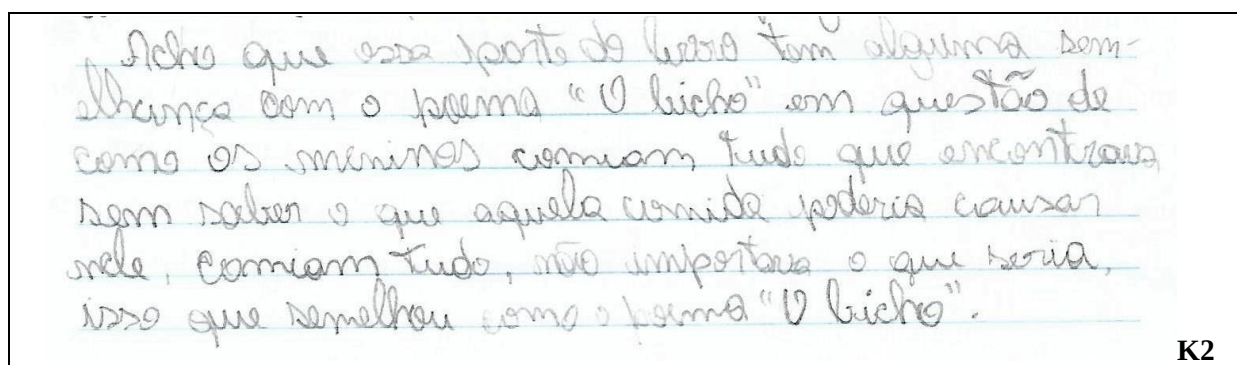
Durante a explicação, o grupo apresentou dificuldade para justificar a escolha da ordem das partes, começando por dizer que “ficou bonito desse jeito”. Quando a professora questionou o porquê de não ter sido estabelecida outra ordenação – exemplificando com outras possibilidades, contudo sem especificar a adotada pelo poeta –, o grupo afirmou que a ordem pela qual optou, então, “estava errada”, já que havia outras formas de montagem.

Procurando explorar uma leitura que se desvinculasse da noção de erro, a intervenção da professora orientou a percepção do grupo para uma construção de sentidos a partir dos elementos interpretativos de que dispunham – os trechos do poema e a história elaborada por meio de seu encadeamento – e não de uma remontagem fiel do original. A argumentação começou a se desenvolver, assim, avançando para a compreensão de que “poderia ser

qualquer ordem que fizesse sentido” e para a leitura de que “só o final do poema mostra [de que bicho se trata]”.

Nos diários, a relação com o poema de Manuel Bandeira foi das mais recorrentes, em primeiro lugar porque *Quarto de despejo* retrata insistentemente a busca da protagonista – bem como de outras personagens – por comida, mas também, possivelmente, pela explanação em torno de um tema apresentar mais vias de identificação contextual do que os aspectos linguístico, estético e de autoria, facilitando a compreensão do conteúdo. A Figura 17, a seguir, ilustra uma das produções com referência ao poema:

Figura 17 - Registro em diário de leitura do ciclo IV da EJA abordando aspecto temático.



Fonte: Produção discente do arquivo da autora.

Apesar do pouco desenvolvimento da reflexão em torno da semelhança entre o poema *O bicho* e uma passagem de *Quarto de despejo*, essa produção recupera o cerne da ação das personagens nas duas obras: a atitude abrupta em busca de alimento, desprezando, por força da fome, as possíveis consequências para a saúde.

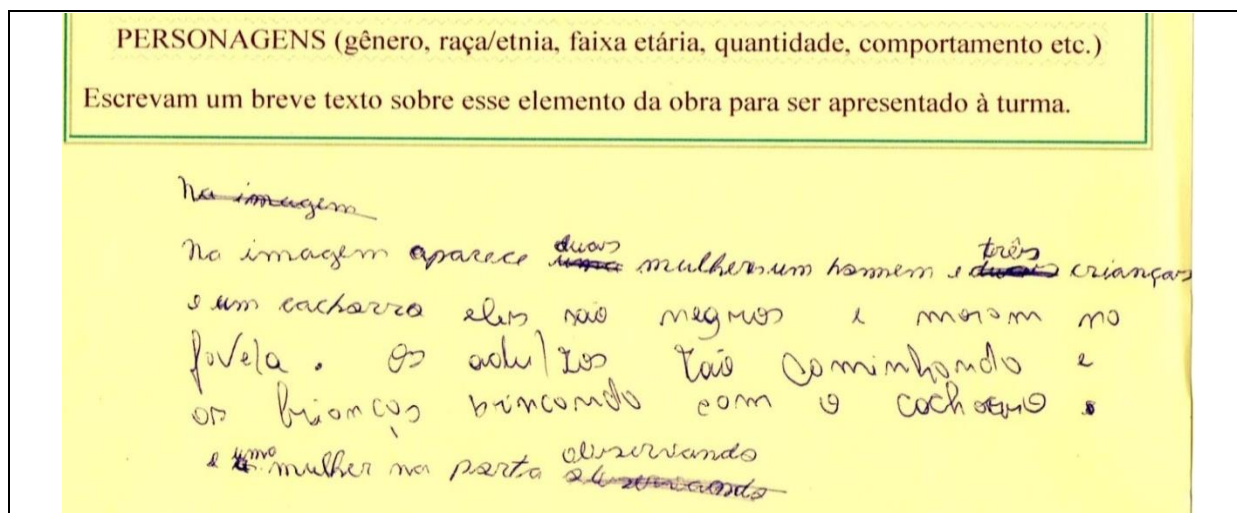
4.1.3 *Morro da favela* e aspecto estético

A dinâmica de intervalo seguinte, por seu turno, tratou da obra de Tarsila do Amaral, *Morro da favela*. Dessa vez, foi comentado o aspecto estético, aproveitando as formas com que cada artista optou por retratar o espaço da favela. Tendo início com um diálogo acerca dos elementos discerníveis na imagem, indagou-se sobre que título lhe poderia ser dado, com um/a dos/as estudantes sugerindo “Morro da alegria” e dando como justificativa a presença das casas alocadas no morro e o cenário matizado.

Mais uma vez em grupos, os/as estudantes produziram leituras da obra tarsiliana em torno dos elementos personagens, paisagem e cores, a fim de realizarem uma breve apresentação. Na Figura 18, a seguir, podemos observar os registros escritos consultados pelos grupos durante suas apresentações:

Figura 18 - Registros escritos para apresentação sobre *Morro da favela* no ciclo IV da EJA.

Depois da leitura de <i>Morro da Favela</i>, óleo sobre tela de Tarsila do Amaral, discutam sobre a interpretação da obra (que ideias ela pode transmitir?), concentrando-se no aspecto a ser analisado: PAISAGEM (elementos naturais, artificiais, objetos etc.) Escrevam um breve texto sobre esse elemento da obra para ser apresentado à turma. Paisagem naturais, são aquelas feitas pela natureza ou seja como podemos ver na imagem podemos ver árvores e um animal. E paisagem artificiais são paisagens feitas pelo homem. Ou seja podemos ver prédios e casas. O mais interessante é que os personagens são negros ou podia ser brancos, mas pra quebrar a discriminação é o que ela mais fala das pessoas negras.
CORES (tonalidades, predominância, significado, sensações etc.) Escrevam um breve texto sobre esse elemento da obra para ser apresentado à turma. Azul, Verde, marrom, Branco, Amarelo, Vermelho, Preto, Rosa. as cores que se destacam: Verde, Azul e marrom significado do Verde: natureza significado do Azul: O céu e os corpos significado do marrom: O chão



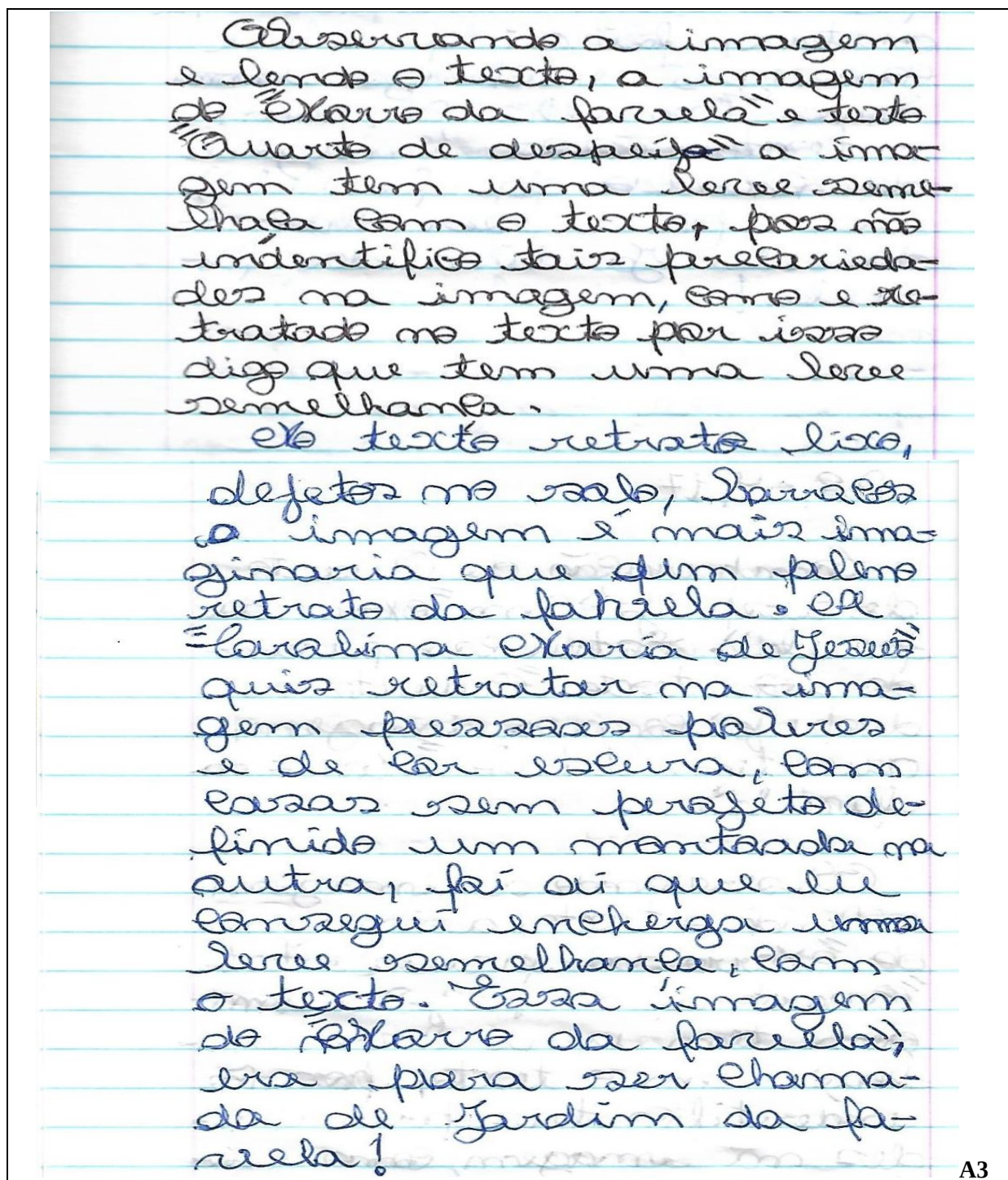
Fonte: Produções discentes do arquivo da autora.

No primeiro registro, ressaltamos a nota diferenciadora entre elementos naturais e artificiais identificados na obra e, mais destacadamente, a interpretação quanto à percepção étnico-racial das personagens. No trecho “mas pra quebrar a discriminação e **o que ela mais fala** das pessoas negras”, a referência é Carolina Maria de Jesus, relação explicitada durante a apresentação, quando o grupo observou a caracterização étnico-racial das personagens em *Morro da favela* e *Quarto de despejo*. Na ocasião, os/as integrantes já relatavam a valorização da identidade negra presente na narrativa caroliniana, tema que seria abordado mais detidamente na atividade de intervalo seguinte.

O segundo registro, por sua vez, se mostra mais conciso, inclusive respondendo à questão por tópicos e não por articulação frasal. Ainda assim, a interpretação é satisfatória, não há extrapolações, mas também não há equívocos. Já o terceiro registro, igualmente sucinto, elabora com mais desenvoltura uma leitura para a imagem, vivificando as ações das personagens retratadas.

Nos diários de leitura, de modo geral, foi destacada a nítida diferença entre as caracterizações da favela nas obras tarsiliana e caroliniana. Destacadamente, porém, os comentários dos/as estudantes se concentraram na experiência estética advinda do contato com as obras, e não na observação estilística das linguagens das autoras – e que não foram, de fato, aprofundadas por meio de nenhuma outra atividade. Podemos observar como isso se deu no exemplo ilustrado na Figura 19, a seguir:

Figura 19 - Registro em diário de leitura do ciclo IV da EJA abordando aspecto estético.



A3

Fonte: Produção discente do arquivo da professora.

Nessa produção, a reflexão de natureza estética se faz notar não apenas no arrolamento de diferenças entre as duas obras – “lixo, dejetos no solo, barracos” e “imagem sem precariedades”, “imaginária” (possivelmente significando idealizada) –, mas também no encerramento do registro, ao sugerir outro título para a obra tarsiliana: “Jardim da favela”.

Além de recuperar o momento da aula em que tal exercício criativo foi proposto, o uso da exclamação, nada frequente na escrita destes/as estudantes do ciclo IV da EJA, denota uma manifestação emocional e intelectual em resposta às escolhas formais das artistas – vocabular, na linguagem descritiva em *Quarto de despejo*, e policromática, na linguagem imagética em *Morro da favela*.

4.1.4 Vozes-mulheres e aspecto autoral

A próxima atividade de intervalo, conforme adiantamos, abordou mais diretamente a identidade étnico-racial e também a questão de gênero, consistindo, assim, em uma oportunidade de introduzir o aspecto de autoria na criação literária. *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, se mostrou uma leitura mais difícil para os/as estudantes, sendo, portanto, interpretada primeiro em sua completude, verso a verso, e só depois em trechos isolados.

Neste ponto de nosso trabalho, salientamos como a experiência da leitura, mesmo para as turmas nos níveis finais de ensino, como essa que participou do processo de letramento literário, pode se dar pelo contato com o texto literário, ainda que pelo olhar do outro. Com efeito, houve estudantes declaradamente avessos/as à leitura silenciosa e individual que, contudo, acompanharam as leituras realizadas pela professora. Esses/as estudantes também leram as obras, ainda que não da forma idealmente preferível para as atividades e para seu pleno desenvolvimento como sujeitos leitores proficientes.

Evidentemente, como ressaltamos, o ciclo IV da EJA para o qual foi direcionada a prática docente apresentava défices de leitura e escrita que limitaram a expressão interpretativa, sobretudo em relação às construções argumentativas e aos padrões de correção gramatical. Apesar disso, ou mesmo por isso, atentamos para o fato de que ler não é uma atividade exclusiva para quem “domina” o código linguístico.

Especialmente no ambiente escolar, a leitura deve ser realizada de todas as maneiras que agreguem mais sujeitos, ampliando-lhes as conexões com universos culturais variados. Nesse aspecto, foi adotada uma dinâmica de sentido inverso à realizada com *O bicho*, isto é, primeiro a leitura integral do poema e, depois, sua interpretação por estrofes, de maneira que cabe conjecturarmos se não incorremos em uma leitura guiada pela professora que pode ter restringido o exercício de interpretação autônoma dos/as estudantes.

A atividade com *Vozes-mulheres* proporcionou, ainda assim, o contato não apenas com a linguagem poética, mas também com uma percepção particular da história da sociedade brasileira: o ponto de vista e a voz da mulher negra na narração de sua própria história e da de seu povo. Como atividade, em grupos, os/as estudantes traduziram em imagens representativas a interpretação de trechos do poema. Na Figura 20, a seguir, observamos uma dessas interpretações imagéticas:

Figura 20 - Interpretação imagética de trecho de *Vozes-mulheres* no ciclo IV da EJA.

Depois da leitura de *Vozes-mulheres*, poema de Conceição Evaristo, discutam sobre a melhor maneira de criar uma interpretação imagética para o trecho do poema recebido pelo grupo.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.



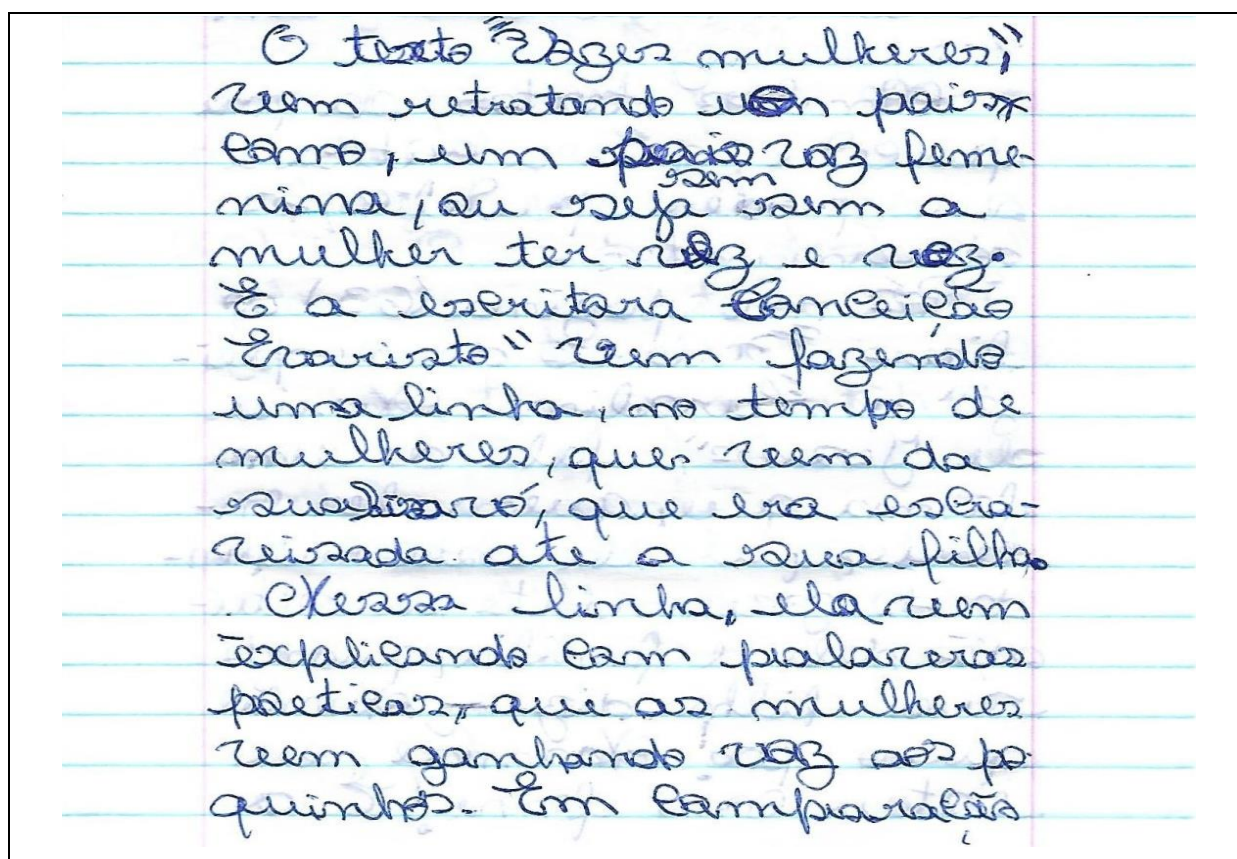
Fonte: Produção discente do arquivo da autora.

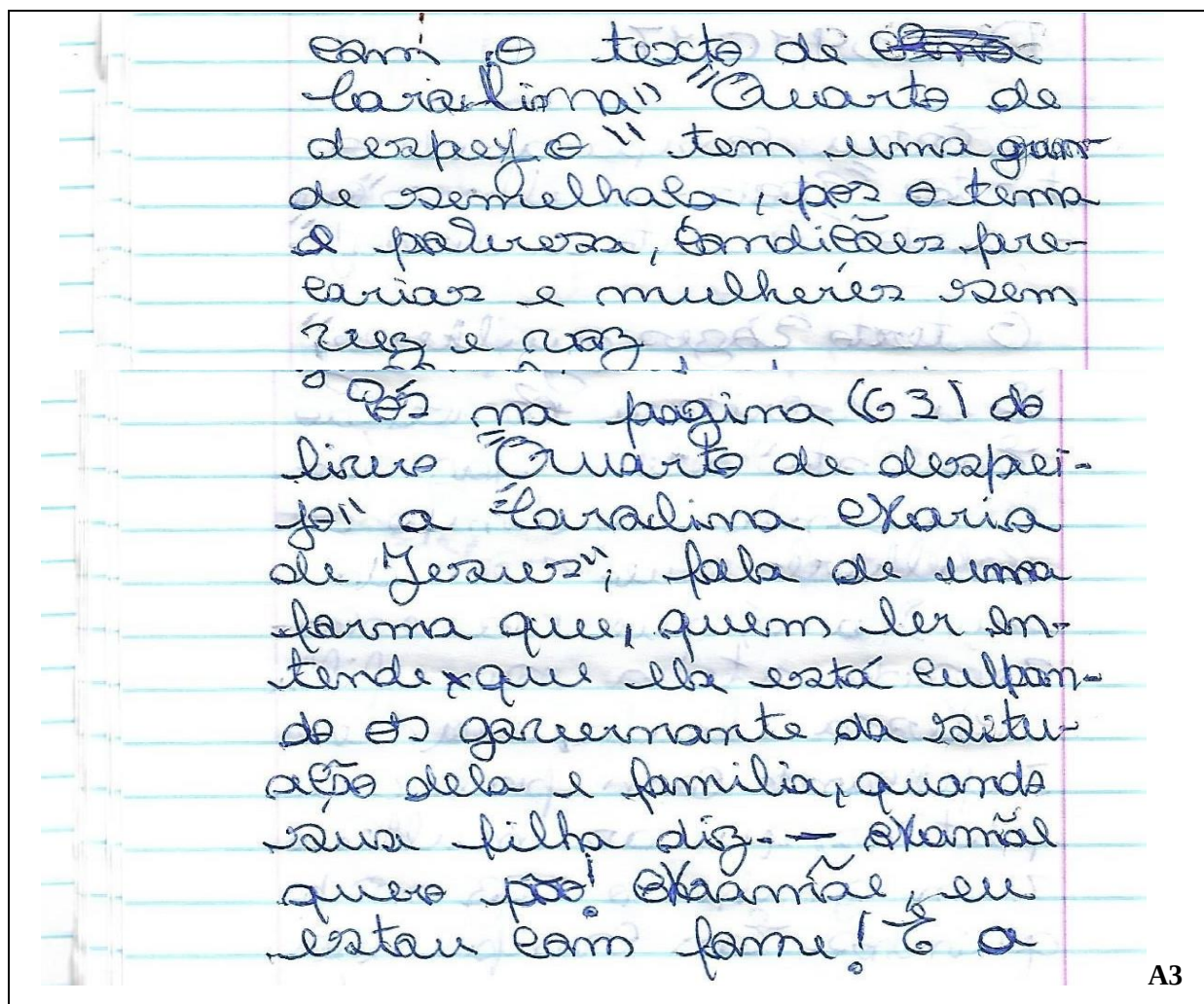
Observamos, nessa interpretação, imagens de mulheres, duas delas negras, em situações de visível demonstração de entusiasmo e – se podemos extrapolar – de realização pessoal, retratando cenas facilmente identificáveis em nossa cultura: o futebol e o carnaval. Tal construção imagética reflete, assim, a estrofe que anuncia os poderes de fala e de ação da “filha”, praticamente a primeira mulher na família a exercê-los com mais liberdade.

Essa produção se configura, assim, como um exemplo da interação leitor-texto-autor, resultante da construção de sentidos estabelecida no contato direto com o texto. A experiência da leitura, nesse caso, excede a decodificação dos signos linguísticos na medida em que o conhecimento de mundo do sujeito leitor pode ser mobilizado na interpretação.

Nos diários de leitura, a referência autoral a Carolina Maria de Jesus foi altamente frequente, uma vez que *Quarto de despejo* se caracteriza pela narrativa de experiências declaradamente pessoais da escritora. Com Conceição Evaristo, no entanto – assim como com os autores e autora dos demais textos complementares –, a nomeação foi deveras escassa. Na Figura 21, a seguir, observamos uma reflexão que aborda a implicação autoral na produção literária dessas escritoras:

Figura 21 - Registro em diário de leitura do ciclo IV da EJA abordando aspecto autoral.





Fonte: Produção discente do arquivo da autora.

Evidentemente, não é apenas a citação de nomes de autores/as que caracteriza o aspecto autoral – embora essa explicitação mereça ser levada em conta na construção textual dos/as estudantes, posto ser infrequente e, por essa razão, se constitua em um grau de apropriação do texto literário que abarca a identificação do sujeito autor.

Na produção A3, por exemplo, a identidade étnico-racial é distanciada, restando a menção ao passado de escravidão do poema de Conceição Evaristo. Contudo a identidade de gênero das autoras é tomada como chave de interpretação para a temática e para a valência autoral na construção das “narrativas”, recuperando a relação geracional entre as mulheres da família de cada escritora, não havendo distinção entre eu-lírico, personagens e escritoras.

No caso de *Quarto de despejo*, discutimos a imbricação entre pessoa real, figura autoral e personagem nos gêneros de escrita autobiográfica, como o diário. No caso de *Vozes-mulheres*, o fato de a escritora ser negra e literariamente engajada na expressão das identidades de gênero e étnico-racial – características apresentadas durante a atividade de

intervalo com o poema – pode também ter contribuído para o amalgamento dessas esferas de existência na interpretação do poema.

4.2 Diários de leitura

O diário de leitura foi a forma de registro adotada para nosso processo de letramento literário com *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA por ser um instrumento útil para a leitura reflexiva, de acordo com Anna Rachel Machado (2005). Neles, os/as estudantes podem registrar as impressões suscitadas pela leitura das obras e também pelo andamento das aulas. Como informamos, foram destacados três momentos em sala para esses registros, apesar de nem todos/as os/as 18 estudantes terem produzido as três escritas. Considerando, então, os textos complementares trabalhados em aula, os 39 registros aparecem distribuídos como mostra a Tabela 3:

Tabela 3 - Registros produzidos nos diários de leitura no ciclo IV da EJA.

Textos trabalhados em aula	Registros correspondentes
<i>Comida e primeira entrada de Quarto de despejo</i>	14
<i>Ilha das Flores, O bicho e entradas de Quarto de despejo</i>	15
<i>Morro da favela, Vozes-mulheres e entradas de Quarto de despejo</i>	10
TOTAL	39

Fonte: Elaborado pela autora.

Perceptivelmente, houve participação de mais da metade dos/as estudantes na realização de cada registro, mesmo no último, cujo menor número de escritos se deve a uma particularidade da EJA: a proximidade do final do ano letivo costuma levar estudantes mais assíduos/as e bem avaliados/as a abreviarem sua frequência às aulas, enquanto os/as que estão em situação inversa passam a acompanhá-las com mais constância, procurando formas alternativas de avaliação para conclusão do curso.

Outra ressalva a ser feita é em relação ao aproveitamento das obras complementares para apreensão literária de *Quarto de despejo*. Mesmo com a significativa participação dos/as estudantes na produção dos diários de leitura, a falta às aulas, sobretudo nas quais se realizavam atividades de intervalo, prejudicou o desenvolvimento contínuo da leitura literária

da obra caroliniana e, por conseguinte, o exercício da expressão escrita diarística progressiva de alguns/mas estudantes.

Tendo em vista, portanto, que o objetivo de nosso projeto de pesquisa e intervenção consistiu em fomentar a leitura literária no ciclo IV da EJA por meio da obra caroliniana *Quarto de despejo*, consideramos as orientações dadas aos/às estudantes para a escrita de seus diários de leitura (Quadro 2, p.79) como entradas de análise da apropriação da linguagem literária e da manifestação de apreciação crítica e reflexiva acerca da obra.

Dessa forma, elaboramos uma classificação com três níveis de atendimento às orientações, de acordo com o desenvolvimento da reflexão transposta para a escrita, sempre considerando os limites impostos por construções linguísticas desviantes do padrão de correção gramatical: i) **atendimento pleno**, quando o comentário escrito explora justificativas ou possibilidades interpretativas; ii) **atendimento parcial**, quando o comentário introduz alguma observação, mas não a desenvolve; iii) **não desenvolvimento**, quando não há menção ao tópico da orientação. Passemos, então, à recuperação, especificação e exemplificação dessas orientações, analisando trechos dos diários de leitura produzidos.

4.2.1 Orientação: exposição de compreensões e dúvidas sobre as leituras

A primeira orientação para registro no diário de leitura, “**comentar tanto o que conseguiu compreender quanto as dúvidas surgidas com a leitura**”, demanda do sujeito leitor o exercício de construção de sentidos para o conteúdo lido, recuperando passagens compreendidas do texto, bem como de dúvidas surgidas com a leitura. O objetivo, com essa orientação, é estimular uma postura ativa e reflexiva durante o ato de ler, uma vez que os/as estudantes precisarão explicar passagens e panoramas mais abrangentes da história lida.

Como consequência, em certa medida espontânea, começa-se a introduzir, também, a prática da releitura para confirmação e/ou modificação do fazer interpretativo. Observemos, então, trechos dos diários de leitura produzidos no ciclo IV da EJA que exemplificam níveis de atendimento a essa orientação, na Figura 22, a seguir:

Figura 22 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à primeira orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.

Eu entendi que naquele tempo era muito difícil para as pessoas pobres da periferia ter que dar um par de Sapatos achado no lixo para a sua filha, e ainda mais no aniversário dela? Uma situação miserável e triste!!	K1
O livro "Quarto de despejo" é bem simples de se compreender, porque fala sobre assuntos que acontece atualmente. Tive poucas dúvidas ao ler o livro, mas reli os trechos que não entendia ou mesmo pesquisava no dicionário as palavras que não sabia o significado e isso me ajudou bastante. Meus pensamentos são de muita esperança que o mundo melhore e ninguém mais tenha que passar por tanta necessidade como a escritora "Carolina Maria de Jesus" passou. Tenho muita fé que um dia ninguém na nossa sociedade vai ter que sofrer com a fome e a extrema miséria. O poema "Vozes - Mulheres" é uma 'crítica' construída	B3
Consegui compreender "Uma mulher", negra e "Forrelada", mãe solteira sem muita escolaridade, que tinha nos dias do enterramento da forrelada do camindí, em São Paulo, onde morava, a mãe de sustentar a família e a base de sua produção literária (ela servava para o lanchonete d'outro e caderneta que encontrava no lixo), Pode se dizer que Carolina Maria de Jesus (1914-1977) tem uma trajetória excepcional. Desde que apareceu para o mundo das letras com seu livro "Quarto de despejo", no início da década de 1960 (Precedido das revelações.	G1

Fonte: Produções discentes K1, B3 e G1 do arquivo da autora.

As produções expõem conteúdos relativos à *Quarto de despejo* e Carolina Maria de Jesus que vão do mais específico ao mais genérico acerca da leitura. K1, por exemplo, atende plenamente à orientação, pois apesar do curto comentário, apresenta um acontecimento narrado na obra compreendido e expressado em sua síntese: o par de sapatos encontrado no lixo dado por Carolina à filha no aniversário desta.

Não podemos deixar de destacar, ainda, a apreciação “Que situação miserável e triste!!”, que nos parece carregada de “ecos subjetivos”, como postula Langlade (2013, p.26) ao questionar: “Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor?”. Entendemos, a partir de Langlade, que o registro de tal “marcador de subjetividade” em K1 pode ser indício de apropriação literária na medida em que parece estabelecer não apenas uma interpretação, mas também um modo de diálogo com a obra.

Já em B3, a orientação é atendida parcialmente, visto que a exposição da compreensão – “é bem simples de si compreender, porque fala sobre assuntos que acontece atualmente” – e da dúvida – releitura e consulta ao dicionário – não é desenvolvida, os assuntos atuais e as palavras desconhecidas jamais são mencionados. Sabemos, pela afirmação, que houve compreensão e dúvidas, mas não as conhecemos.

Por ser o terceiro registro, depreendemos que B3 se posicionou em relação à obra caroliniana de forma a expor um panorama de sua experiência de leitura, uma vez que a sequência da produção exterioriza um ponto de vista, também panorâmico, sobre o conteúdo da narrativa diarística de Carolina Maria de Jesus.

Contudo, tal sequência não deixa de ecoar subjetividade, assim como em K1, pois “o pensamento de esperança” e a “fé” se articulam à lembrança do lido em sua significação textual – “passar por tanta necessidade como a escritora ‘Carolina Maria de Jesus’” – e contextual – “ninguém na nossa sociedade vai ter que sofrer com a fome e a extrema miséria”. Mais uma vez, recuperamos Langlade para conjecturar quanto à apreensão literária de B3, considerando que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (LANGLADE, 2013, p.31).

Por fim, em G1 temos um registro de cópia de informações sobre a escritora. Além de construção linguística e seleção lexical serem atípicas – mas não inexistentes –, no ciclo IV da EJA, o encerramento do parágrafo denuncia a reprodução de texto alheio por meio de uma ocorrência comum em casos como esse: o enunciado é concluído por ponto-final, porém apresenta lacunas de sentido em sua construção. No caso, há, inclusive, indicação de abertura de parênteses sem seu fechamento.

A compreensão de conteúdo pode até mesmo ter se realizado, entretanto, o que G1 apresenta como registro não é suficiente para mensurá-la e, por essa razão consideramos como não atendimento à orientação. A título de curiosidade, o texto original reproduzido por G1 é uma notícia da plataforma *online* do jornal O Globo, e pode ser lido no seguinte endereço

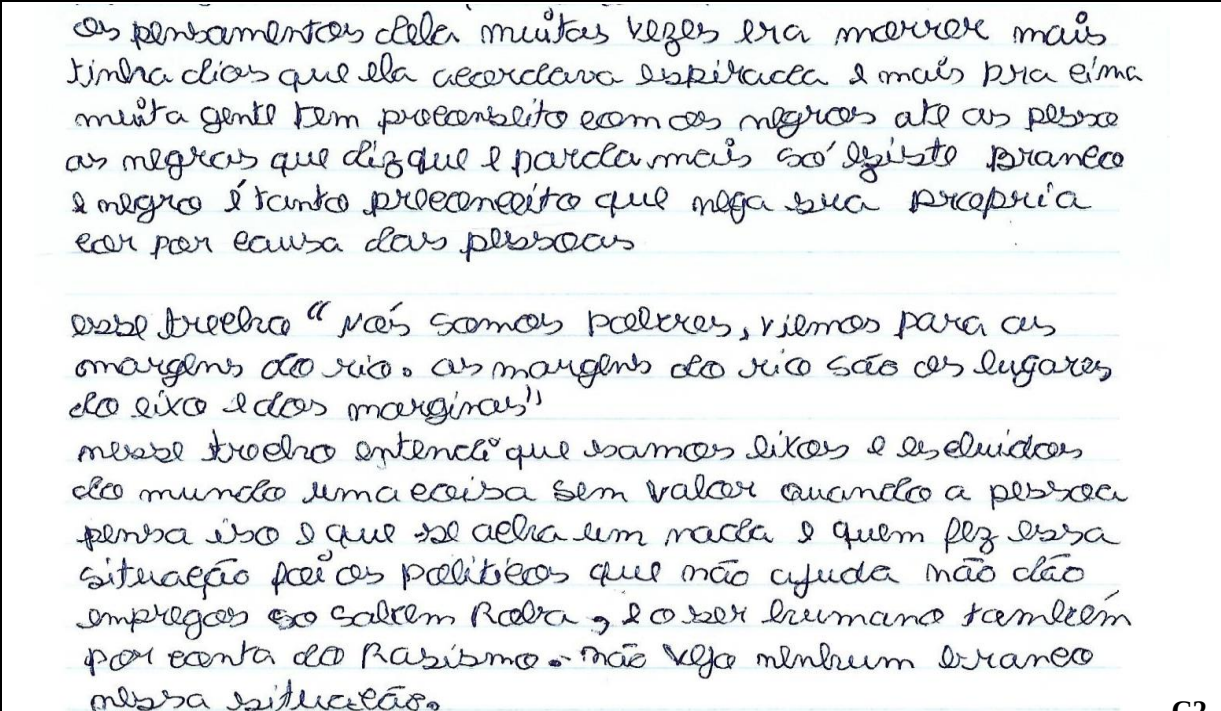
eletrônico: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/a-literatura-de-carolina-maria-de-jesus-do-quarto-de-despejo-para-mundo-13843687>>.

4.2.2 Orientação: exposição de opiniões pessoais a partir das leituras

A segunda orientação, “**comentar sobre seus pensamentos, sua vida, a escola, a sociedade, o mundo etc.**”, permite conduzir o sujeito leitor por um trajeto de dentro para fora do texto, estimulando uma reflexão que amplie os significados da leitura. Objetiva-se, assim, uma experiência de leitura literária que extrapole a limitada compreensão do que “o texto quer dizer”, efetivando a interação sujeito leitor-texto-sujeito autor que podem ser observadas na expressão, por parte dos/as estudantes, de saberes e vivências desencadeadas pela leitura.

Consideramos, aqui, “a relação pessoal com a obra lida” de que fala Rouxel (2012, p.276) ao abordar a escrita de diários de leitura: “O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente”. Na orientação anterior, aliás, tivemos a oportunidade de observar algumas reações diante *Quarto de despejo*. Verifiquemos como as produções atenderam à segunda orientação, a seguir, na Figura 23:

Figura 23 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à segunda orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.



os pensamentos dela muitas vezes era morrer mais tinha dias que ela acelerava espereira e mais pra cima muita gente tem preconceito com os negros ate as pessoas negras que dizem e parecem mais so' gosto branco e negro e tanto preconceito que nega sua propria cor por causa das pessoas

esse trecho "mas somos pobres, viemos para as margens do rio. as margens do rio são os lugares do rico e dos marginais" nesse trecho entendi que somos ricos e esduvidos do mundo uma coisa sem valor quando a pessoa pensa isso e que se acha em mal e quem fez essa situação foi os pobres que não ajuda não dão empregos so' sabem falar e o ser humano também por conta do racismo não vê nenhum branco nessa situação.

C2

• achei bom, pela atitude da mãe, por
 cacha em Sapata e lembra da filha, e por
 meter comer em casa.

H1

Eu compreendi que que a pessoa deixou o
 trabalho e sua vida de trabalho, "eles fazem o
 seu trabalho para escrever e contemplar o céu
 estrelado por sua salubridade. Por isso, um minuto
 e deu sede e foi buscar água perto dele que
 as mulheres não tinham porque na fila e erguendo
 mas ele foi pegou e regou, ele partiu depois
 pra casa do amigo buscar alimentos, tinha uma
 pessoa com uma febre quando estava no seu lado,
 ele deu conselho que tinha não pensasse de nada
 ao fazer piores os coisas, só ele sentiu cheio e
 mesmo assim não achava nada. fala com o filho,

I1

Fonte: Produções discentes C2, H1 e I1 do arquivo da autora.

As três produções recuperam passagens da obra caroliniana, contudo, se posicionam subjetivamente em graus diferentes diante da leitura realizada. Começando por C2, acompanhamos a expressão de um ponto de vista político em resposta a determinando trecho de *Quarto de despejo*. Temos, no caso, um exemplo de arranjo ético e estético ao qual sempre nos referimos como possibilidade de articulação expressiva, dada a natureza politicamente engajada da obra caroliniana.

O ponto de vista ideológico – termo que empregamos, aqui, em seu sentido lato – de C2 dialoga com uma colocação de mesmo teor da narrativa diarística de Carolina Maria de Jesus, construindo sentidos para a obra e, a partir dela, também pra seu entorno social. Dessa maneira, vislumbramos o “envolvimento simbólico” entre sujeito leitor e texto, fruto da “dimensão ética e antropológica da literatura”, como afirma Rouxel (2012, p.276). Trata-se, por isso, de uma produção que atende plenamente à segunda orientação.

A produção H1, por sua vez, emprega um marcador de subjetividade deveras tênue – “achei bom” –, apenas introduzindo uma opinião pessoal, mas não a desenvolvendo em momento algum, configurando-se como uma produção que atende parcialmente à segunda

orientação. A limitação, nesse caso, é não se desprender do texto, posto que a ligeira apreciação é apenas sobre a atitude da personagem na narrativa. Poderíamos até assumir a opinião como exterior ao texto, mas estaríamos presumindo uma leitura ampla a partir de diminuta – e evasiva – pista textual.

Já em I1, o que encontramos é a exposição breve de passagens de *Quarto de despejo*, em que apenas certos aspectos são apresentados, mas não comentados. Consideramos, assim, que I1 corresponde ao solicitado na primeira orientação, apesar de se referir reiteradamente à protagonista como “ele”, mas não na segunda. Com tais características, de fato, esse primeiro registro ainda não se qualifica como diário de leitura.

4.2.3 Orientação: exposição de leitura comparativa de textos

A terceira orientação, “**relacionar *Quarto de despejo* com outras obras (livros, músicas, filmes etc.), trabalhadas ou não em aula**”, pede ao sujeito leitor a extrapolação do texto para outros textos, estabelecendo relações de sentido que alicercem um repertório de leitura ampliado. Buscamos, a partir dessa orientação, impulsionar o exercício de comparação entre obras, chamando os/as estudantes a refletirem sobre as semelhanças e diferenças que conseguem discernir.

Adotamos esse expediente não como um fim em si mesmo, senão como uma maneira de se desenvolver a interlocução entre textos, construída através de uma reflexão cuja transposição para a escrita insere o texto do/a próprio/a estudante e sua subjetividade no diálogo. Não que seja descomplicado mapear essa inserção, pois a experiência da leitura, mesmo quando compartilhada, guarda uma dimensão íntima e pessoal que, conforme afirma Rouxel (2012, p.277), “não se deixa observar”.

Em razão desse caráter inobservável, recorre-se aos “marcadores de subjetividade”, como os chama Langlade (2013), na materialidade do texto. No caso da comparação, podemos observar traços do caminho que este exercício percorre ao ser tornado consciente em sua transposição para a escrita. Assim, na Figura 24, a seguir, divisamos as formas pelas quais as produções atenderam a essa terceira orientação:

Figura 24 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à terceira orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.

esta minha a finição
 eles fofão sobre favela
 mais retradação de
 formas de ferente
 e por que no desenho
 relata a favela bem
 bonita sem lixo e
 ingoto e a a brito

É na vida real a
 favela não é boniti
 nha a sim como ta
 na pintura a quella
 favela é coisa da
 imaginação da pintora
 A favela do quarto
 de despejo e na
 favela erro de que
 retrata a realidade
 escritora Carolina
 estaria de ferus ela
 relata o cotidiano
 real da favela
 não das favelas mas
 de formas de ferente
 um é real e a outra
 é fictícia.

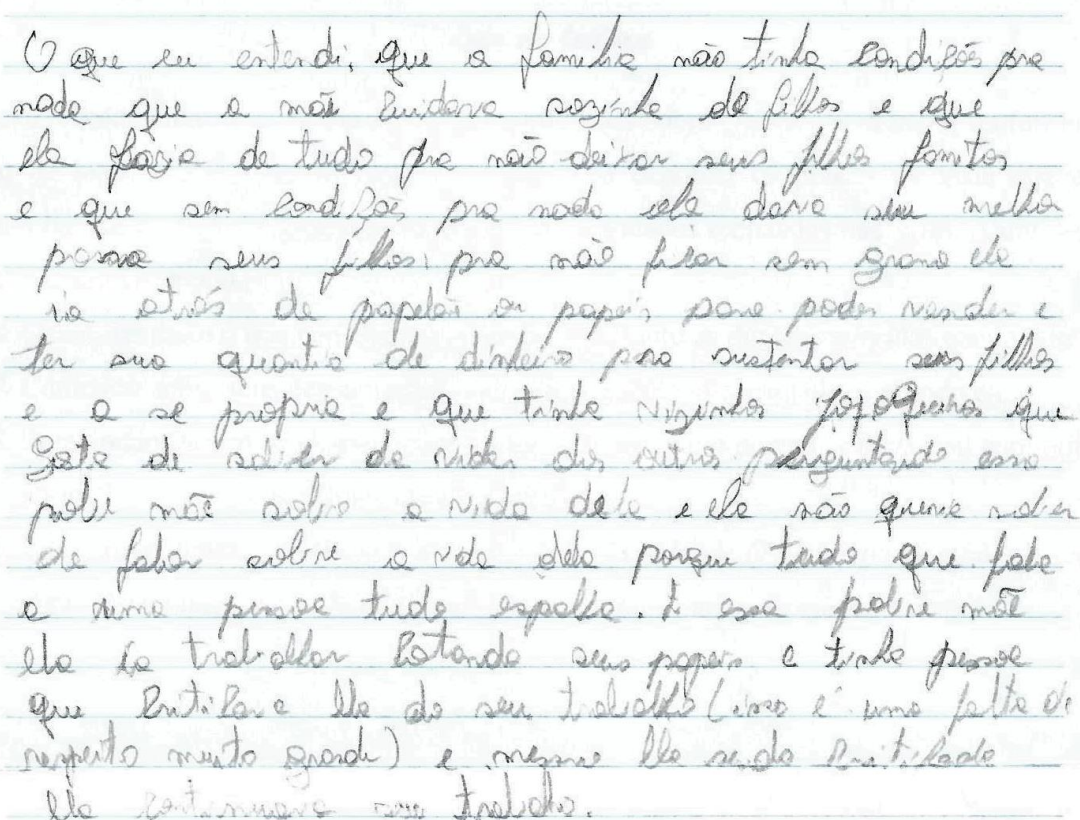
eles parabem para
 o desenho de Barbra
 do Amaral re as
 favela favela a sim

É uma
 maravilha.

03

É também ali parecido isso que ela fala com o li-
 vro "O bicho", ela Carolina falou tudo quanto encontrou
 no lixo eu lá para ver se que está na página 12

P2



O que eu entendi, que a família não tinha condições pra mãe que a mãe cuidava sozinho de filhos e que ele fugia de tudo pra não deixar seus filhos famintos e que sem condições pra mãe ele dava uma melhora pra seus filhos pra mãe ficar sem graça ele ia atrás de papéis ou papéis pra poder vender e ter sua quantia de dinheiro pra sustentar seus filhos e a se própria e que tinha vizinhos que goste de saber de tudo dos outros perguntando como está mãe sobre a vida dele e ele não queria falar de falar sobre a vida dele porque tudo que fala é uma coisa tudo espalha. E essa pobre mãe ele se trabalhar botando seus papéis e tinha pensado que trabalhar de do seu trabalho (isso é uma falta de respeito muito grande) e mesmo ele sendo trabalhado ele continuava com trabalho.

I2

Fonte: Produções discentes O3, P2 e I2 do arquivo da autora.

Em O3, percebemos o pleno atendimento à orientação, confrontando elementos da caracterização espacial para identificar as diferenças que fazem da obra de Tarsila do Amaral um retrato “fictício” da favela, enquanto a de Carolina Maria de Jesus se constitui como “realidade”. No caminho realizado para essa observação, O3 recorre a uma breve descrição de *Morro da favela* – “favela bem bonita, sem lixos e esgoto a céu aberto” – e a uma percepção pessoal de mundo que lhe permite afirmar que “na vida real a favela não é bonitinha assim”.

Além disso, a colocação final expressa nitidamente uma apreciação da obra tarsiliana ao mesmo tempo em que reforça todo o percurso comparativo desenvolvido no registro. Portanto, dentro dos limites da construção linguística de O3 – percebidos pelos desvios recorrentes do padrão de correção gramatical –, percebemos o que Buzzo (2010, p.17) descreve como uma “reflexão estruturada do leitor” estabelecida em uma “autêntica situação de comunicação entre leitor e autor”.

Em relação à P2, o que verificamos é a menção a *O bicho*, sem qualquer retomada explícita do texto do poema. A correlação com *Quarto de despejo*, nesse caso, se faz pela citação da passagem “Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender”, inclusive com

indicação da página do livro em aparece. Consideramos essa produção como atendendo parcialmente à terceira orientação, pois toda a correlação entre as obras se manifesta na esfera do subentendido, oferecendo como âncora interpretativa poucos elementos como “lixo”, “bicho” e “catar”.

Quanto a I2, não se realiza qualquer cotejo de obras com *Quarto de despejo*. Entretanto, destacamos que essa segunda produção avança, ainda que timidamente, em relação à primeira do/a mesmo/a estudante, pois quando analisamos I1, no tocante à segunda orientação, apontamos que fora feito apenas um resumo de passagens da obra caroliniana, não havendo sequer colocações pessoais sobre o texto.

Agora, mesmo que não atendendo à terceira orientação, observamos em I2 um “eco subjetivo”, como nomeia Langlade, já perto do final do registro: “(isso é uma falta de respeito muito grande)”. Dessa forma, conjecturamos que o letramento literário, com o avançar das etapas, leituras e discussões, ajudou na produção de um registro que inicia seu processo de transição para o gênero diário de leitura.

4.2.4 Orientação: exposição de exemplificações com uso de transcrição

A quarta e última orientação, **“transcrever trechos de *Quarto de despejo* ou de outras obras sobre as quais queira falar e usar como exemplos para seus comentários”**, requer a articulação de um comentário ao excerto que o desencadeou, engendrando uma construção textual com alusões mais facilmente recuperáveis na leitura. Trata-se de se suscitar o emprego de um expediente útil para estabelecimento de construções referenciais na urdidura do texto, sendo a orientação mais direta a um funcionamento especificamente linguístico.

Ressaltamos que para a escrita de diários de leitura não é obrigatória a citação, muito menos comentada. É aceitável, por exemplo, a transcrição de trechos simplesmente pelo interesse, concordância ou encantamento que provocam. Sobre esse aspecto, Rouxel (2012, p.277) explica: “Por vezes as passagens copiadas são tão longas que compõem, no diário, uma espécie de antologia pessoal; às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só”. No contexto do ciclo IV da EJA, o mais comum são os comentários “urdididos de não ditos”, que Rouxel aponta como “traços de leitura presentes nos diários íntimos dos adolescentes”. Vejamos alguns exemplos a seguir, na Figura 25:

Figura 25 - Produções correspondentes aos níveis de atendimento à quarta orientação nos diários de leitura do ciclo IV da EJA.

é um coisa tão difícil de se ter. Ela fala seguinte frase no livro "Atualmente somos escravos do custo de vida" essa frase é a realidade de muitas pessoas no Brasil e no mundo, assim como para a Carolina Maria de Jesus, boa parte das pessoas tem os mesmos problemas que ela passou. Coisas que deveria ser coisas básicas de se ter como, comida, água, luz, calçado e Roupa, para a maioria das pessoas é quase impossível de se ter, infelizmente essa é a realidade do mundo.

B1

4 Quarto P
O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar na próxima, e nos sonhos.

E1

Compreendi que as duas anteriores tem tudo haver porque falta comida e a fome existe entre elas. Porque chega um caminhão no favela e eles jogam latas de comidas (linguica)

Eau permito sobre isso que é muito sofrimento. Serem humanos que são tratados como animais, que não têm valor. Não comem nada, falta de estudos e etc. No Brasil existe muito isso. Pessoas são tratadas como porcos de cova por motivos baratos e não tem onde morar e ficam procurando latas para se obrigarem a comer e muito triste.

M2

Fonte: Produções discentes B1, E1 e M2 do arquivo da autora.

Provavelmente essa seja a orientação de verificação mais fácil. Nas produções exemplificadas, temos B1 atendendo plenamente a ela por meio de uma citação de *Quarto de despejo*, “Atualmente somos escravos do custo de vida”, seguida de uma explanação acerca de sua validade no contemporâneo presente do sujeito leitor, autor do registro. Constitui-se,

nessa construção, o diálogo com o texto – sobre o qual já ponderamos no tópico da terceira orientação – de uma maneira em que é possível acompanhar a organização da reflexão em B1.

Machado (2005, p.65) salienta que a produção de diários de leitura “leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”. B1 se mostra como um dos exemplos da viabilidade dessa prática.

Por sua vez, E1 tão somente transcreve um trecho de *Quarto de despejo*, sem articulá-lo a nenhum comentário. Aqui poderíamos conjecturar uma contextura de “não ditos” em torno de uma aprovação ou discordância quanto ao conteúdo da citação, porém qualquer dessas possibilidades – ou outras não aventadas – não encontra esteio no texto do registro. Assim, consideramos que E1 atende apenas parcialmente à quarta orientação.

Finalmente, em M2 não se concretiza nenhum atendimento à orientação, posto não haver transcrição de trechos de obras, articulados ou não a comentários. M2 se configura, assim, com representante típica das produções do ciclo IV da EJA em relação a essa quarta orientação, pois a maior parte não a atendeu, como podemos observar a seguir, na tabela 4:

Tabela 4 - Atendimento às orientações nos registros em diários de leitura do ciclo IV da EJA.

Orientações	Atendimento pleno	Atendimento parcial	Não atendimento	TOTAL
1	24	13	2	39
2	27	10	2	39
3	10	13	16	39
4	12	5	22	39

Fonte: Elaborado pela autora.

Parece-nos inequívoco, após a observação do conjunto de registros nos diários de leitura, que a separação das orientações em quatro categorias consistiu em uma sistematização, mormente, para fins de análise, visto que imbricações entre as orientações 1 e 2, bem como entre 3 e 4, se mostraram constantes nas produções dos/as estudantes. Não se trata, todavia, de uma evidenciação que nulifique a prática realizada, pois tais direcionamentos permitiram a participação de estudantes afastados/as da prática da escrita por razões que vão desde desinteresse até inassiduidade às aulas, passando por défices nos processos de alfabetização e letramento.

Na EJA, conforme assinalamos reiteradas vezes, sua heterogeneidade constitutiva diz respeito tanto à faixa etária quanto às experiências de vida transportadas para a sala de aula e,

consequentemente, para leituras e escritas. Os sujeitos da EJA construíram conhecimentos também fora do contexto escolar, todos são falantes nativos da língua, embora nem todos se expressem dentro dos padrões de correção linguística, oralmente ou por escrito.

Por meio da compilação de trechos dos diários de leitura para análise, por exemplo, tornamos manifestos graus variados de escrita, apreciação e apreensão das obras, algo compreensível e esperado, dada, justamente, a heterogeneidade das classes nessa modalidade de ensino. Demonstrou-se patente, nesse sentido, a transposição da oralidade para a escrita em diversos registros, contudo, entendemos que exigir correção gramatical quando buscamos instigar a expressão de pontos vista reflexivos e críticos, por si só, não aperfeiçoa a escrita.

Lidamos, afinal, no processo de letramento literário na EJA, com uma obra caroliniana cujos desvios da norma gramatical da língua não anulam os aspectos estético e crítico interpretados em sua escrita. Seria, por conseguinte, incongruente que o foco de nossa análise se voltasse para a correção linguística nos diários de leitura. Recai, antes, sobre a experiência da leitura, ela mesma, com as reflexões, imaginações e oscilações próprias da interação com os textos e que constitui, por isso, como explicam Koch e Elias (2008, p.21), uma pluralidade de leituras e de sentidos.

4.3 Sondagens inicial e final

Conforme relatamos, os/as estudantes passaram por uma sondagem diagnóstica de conhecimentos em dois momentos: antes de a leitura literária de *Quarto de despejo* ter início, e depois de ela ser finalizada. Na realização da primeira sondagem, buscamos mapear os conhecimentos prévios do alunado para, a partir desse ponto, desenvolver o fomento da leitura literária no ciclo IV da EJA. Elaboramos, então, as seguintes questões:

- 1) Você conhece a escritora Carolina Maria de Jesus? Sabe dizer alguma coisa sobre ela?
- 2) Você conhece a obra *Quarto de despejo*? Sabe dizer alguma coisa sobre ela?
- 3) Você sabe o que quer dizer o título “Quarto de despejo”?
- 4) Mesmo que não conheça a autora ou a obra, procure imaginar sobre o que pode abordar uma obra com esse título. Na sua opinião, *Quarto de despejo* pode tratar de qual(is) assunto(s)?

As questões 1 e 2, como se pode notar, abordam escritora e obra, desde uma simples menção até um conhecimento mais amplo, ainda que básico. A questão 3, por seu turno, além de recuperar conhecimentos prévios – no caso de algum/a estudante já ter lido o livro ou ter entrado em contato com ele de outra forma –, também insere o levantamento de hipóteses como estratégia de leitura, aprofundada na questão 4. A tendência geral de respostas para essas perguntas pode ser observada na Figura 26, a seguir:

Figura 26 - Respostas declarando desconhecimento na sondagem inicial no ciclo IV da EJA.

J

1) NÃO, nunca soube falar nessa escritora

2) não conheço, mas sei dizer nada dela

3) não sei

4) um quarto desocupado ~~não usado como quarto~~ para despejar objetos que não usamos mais.

B

1º Não, também não.

2º Não, Não.

3º Não.

4º Na minha opinião o título "Quanto de despejo" pode se tratar de um assunto/história que acontece com algum personagem que está sendo despejado de seu quarto por outro personagem. Ou pode se tratar também de um quarto onde se despeja coisas.

C

1- Não

2- Não

3- Não

4- acho que é uma pessoa despejada de algum objeto

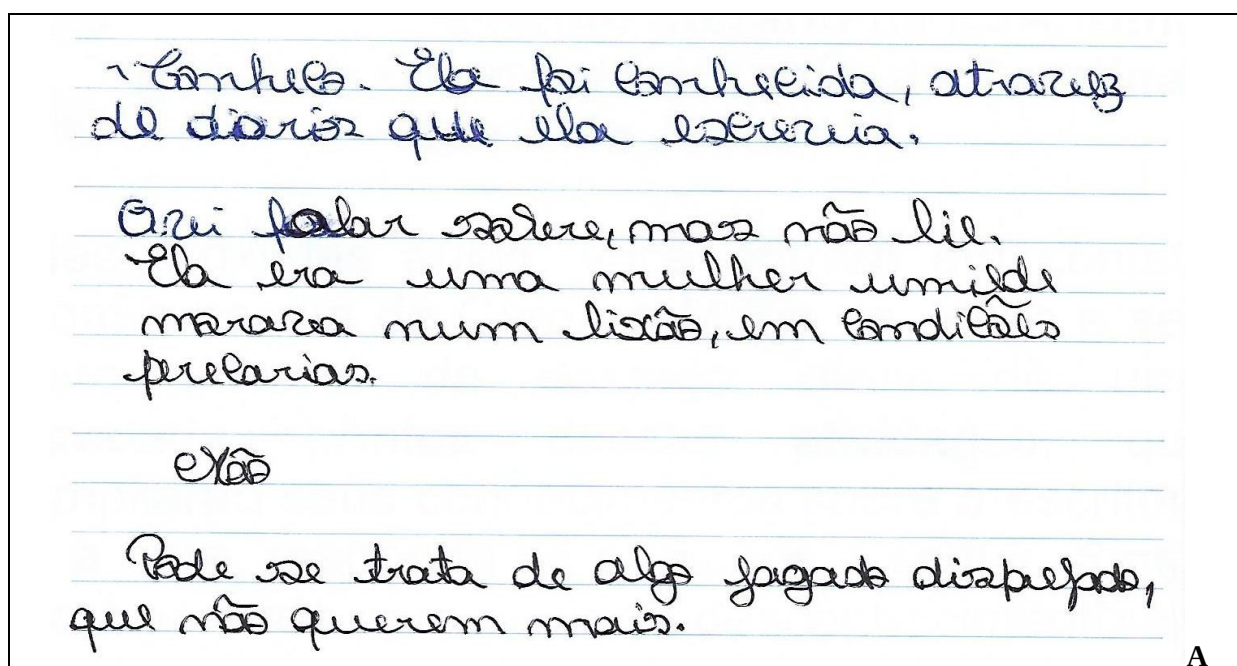
Fonte: Produções discentes do arquivo da autora.

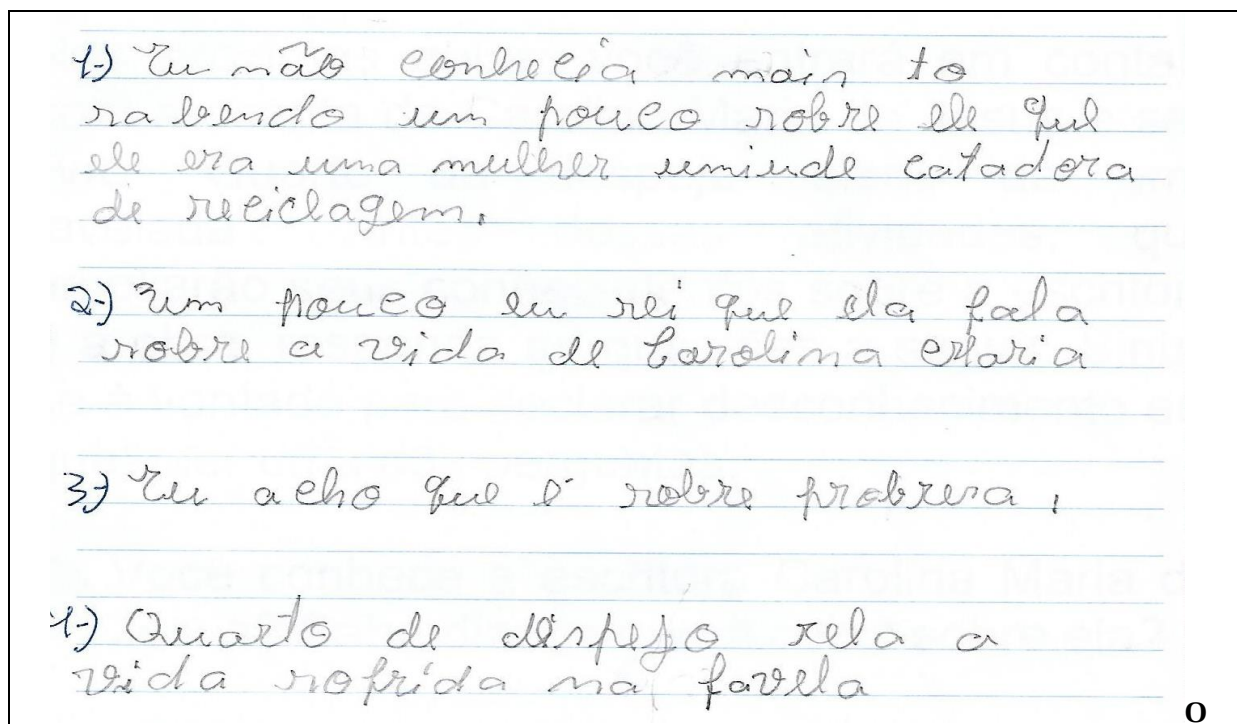
Parte dos/as estudantes, portanto, declarou não conhecer a escritora, a obra ou a razão para o título. Quanto ao pedido para conjecturar sobre prováveis temas abordados no livro, as respostas transitaram em torno de duas possibilidades: a de personagem desalojada, expulsa de algum ambiente, e a de espaço destinado a receber objetos prescindíveis. Em uma das respostas, como se pode observar, de fato houve a consideração de ambas as possibilidades.

Quanto à pergunta 4, as respostas destoantes se restringiram a duas ocorrências. Uma delas resultado de imprecisão quanto ao entendimento do termo *despejo* – “Acho que se trata de um quarto de macumba (nada contra a macumba)” –, em que o/a estudante pretendia se referir a *despacho*, oferenda realizada em cultos afro-brasileiros. Já a outra ocorrência efetivamente se aproxima de um dos assuntos tratados na obra: “[Trata] de uma triste vida, de uma pessoa que tenta sobreviver a todo custo”.

Entendemos que uma das razões para essa resposta foi o fato de termos feito, durante a apresentação da proposta de trabalho com *Quarto de despejo* no ciclo IV da EJA, uma breve exposição em atendimento ao pedido de dois/uas estudantes de conhecer particularidades da vida da escritora e da obra. Em função disso, na sondagem inicial, houve resultados de conteúdo excepcional também nas questões 1 e 2, como os ilustrados a seguir na Figura 27:

Figura 27 - Respostas declarando conhecimento na sondagem inicial no ciclo IV da EJA.





Fonte: Produções discentes do arquivo da autora.

Logo, consideramos essas respostas como consequência da explanação imediatamente anterior acerca das condições de vida da escritora e de produção da obra. Ainda que breve, tal apresentação do contexto autoral se refletiu na sondagem inicial por meio de afirmativas para as questões 1 e 2, e mesmo de inferências para a questão 3, uma vez que a pergunta 4 já determinava a construção de hipóteses.

Assim, tendo em vista que o objetivo de promover a leitura literária no ciclo IV da EJA não se desvencilha da divulgação da obra caroliniana no âmbito de nossa proposta de letramento literário, valorizamos a assimilação da informação demonstrada por alguns/mas dos/as estudantes já na primeira oportunidade. Mensuramos mais especificadamente os tipos de resposta dos/as 18 estudantes para essa atividade na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Quantitativo das respostas na sondagem inicial no ciclo IV da EJA.

Questões	Declarações de desconhecimento	Declarações de conhecimento	Inferências	TOTAL
1	12	6	0	18
2	13	5	0	18
3	15	0	3	18
4	3	0	15	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos, portanto, que um terço dos/as estudantes recuperou alguma informação sobre a escritora e, praticamente na mesma proporção, também sobre a obra. Ademais, em três respostas conjecturou-se uma explicação para o título: “Imagino que aonde ela morava deve ser alugado e ela acaba sendo despejada desse quartinho que morava.”, “um lugar para a pessoa mesma se dezabafar, chorar, gritar...”, além da já ilustrada na Figura 27.

Esse resultado é significativo, pois, apesar de a maior parte dos/as estudantes ter alegado não saber o porquê de *Quarto de despejo* ser assim nomeado, os/as que se propuseram a elaborar uma explicação representam a metade dos/as que declararam conhecimento sobre a escritora e a obra. Em outras palavras, ainda que a leitura literária não houvesse efetivamente começado, alguns dos sujeitos leitores lograram a construção de sentidos já a partir do contexto de apresentação vivenciado.

No que concerne à sondagem final, após o encerramento da leitura literária de *Quarto de despejo*, solicitamos que os/as estudantes se expressassem, mais uma vez, em relação à escritora, à obra, seu título e temas abordados. Todavia, além desses tópicos, incluímos questões sobre os textos complementares trabalhados, bem como sobre impressões pessoais acerca da obra e de sua utilização na disciplina de língua portuguesa. Elaboramos, para esse fim, as seguintes questões:

- 1) Das obras complementares observadas ao longo da leitura de *Quarto de despejo*, qual(is) você apreciou mais? Por quê?
- 2) O que você sabe dizer sobre a escritora Carolina Maria de Jesus?
- 3) O que você sabe dizer sobre a obra *Quarto de despejo*?
- 4) Como você explica o significado do título “Quarto de despejo”?
- 5) Que assunto(s) você considera que está(ão) presente(s) em *Quarto de despejo*?
- 6) Ler *Quarto de despejo* significou o quê para você? (Caso não tenha concluído a leitura, comente sua experiência pessoal de leitura em relação ao que conseguiu ler).
- 7) Na sua opinião, livros como esse devem fazer parte do conteúdo de língua portuguesa? Por quê?

Dessa forma, enquanto as questões 2, 3, 4 e 5 nos serviram como material de avaliação no que se refere ao desenvolvimento dos conhecimentos abordados ao longo do processo de letramento literário – assim como autoavaliação em relação à prática docente –, as questões 1, 6 e 7 nos propiciam em encontro mais instrutivo com pontos de vista dos/as estudantes em

relação a aspectos desse mesmo processo. Examinemos, então, uma amostragem representativa de respostas encontradas na sondagem final, a seguir, na Figura 28:

Figura 28 - Respostas indicando compreensão do conteúdo e interesse pela proposta na sondagem final no ciclo IV da EJA.

1) gostei mais da obra nas mulheres por que fala sobre a geração das pessoas escravizadas, que um dia alguém da família irá se ressaltar nessa situação, e além disso, eu observo que aparece uma parte da história do mundo, e da história ~~de~~ negros, que levanta escravos pelo mundo todo.

2) sei que ela batalhou muito para chegar onde ela chegou

3) sei que fala sobre o dia a dia das pessoas que mora na favela, sobre a sociedade de como eles tratam e falam das pessoas que moram nas favelas, e além disso, ~~se~~ em alguns trechos aparecem dupla sentido, o sentido literal, e o sentido figurado

4) o título significa que ~~ela quis falar de~~ a autora quis falar da favela mas que em outras palavras no dupla sentido.

5) política, moradia, classe racial;

6) significam a sociedade, não liga para a grande parte do país, as políticas dizem da mais velha para ~~as~~ as favelas e da moradia e segurança e educação.

7

7) sim, por que aprenderemos mais do que o normal

1º: Apreciei mais o poema "O bicho" de Manuel Bandeira. Escolhi esse poema porque ele retrata bem nós seres humanos quando estamos sem opções ou em um estado de sobrevivência.

2º: Carolina Maria de Jesus, foi uma mulher muito sofrida que vivia na extrema miséria, mas ela era também uma guerreira, uma mulher esportada, alegre mesmo levando a vida que levava e uma ótima mãe para seus 3 filhos. Ela era também uma ótima escritora (sua escrita faz você viver/entrar na história do livro). Carolina Maria de Jesus era uma mulher livre e ~~uma~~ impo-
denada, não deixava ninguém pisar nele ou em seus filhos, ela parecia ser uma feminista ao meu ver.

3º: O que tenho a falar sobre o livro "Quanto de despejo" é que ele passa uma mensagem bastante detalhada sobre o que acontece com a maior parte da nossa população.

4º: O título "Quanto de despejo" deu-se porque a autora se sentia que não residia em um lar/casa mais sim em um quanto de despejo onde você só joga coisas velhas e que não são tão úteis.

5º: Alcoolismo, Brigas, fome, sujeira, preconceito, violência doméstica, desrespeito, criminalidade, sonhos, esperança, decepção, doença etc.

6º: Significou muito me fazer pensar mais sobre o mundo não só à minha frente mas sim também ao meu redor.

7º: Sim, vale a pena fazer parte da língua portuguesa. Porque livros como esse nos fazem refletir e pensar não só sobre nossas vidas.

B

Fonte: Produções discentes do arquivo da autora.

Percebemos, por meio dessas respostas, o interesse em relação à leitura literária de *Quarto de despejo*, justificando a apreciação de obras complementares como *Vozes-mulheres*

e *O bicho*. Também foram mencionados *Ilha das Flores*, “por que os seres um comiam os alimentos que nem servia para os porcos”; *Morro da favela*, “por era uma imagem de negros perto de casas prédio animais, uma imagem cheia de vida”; *Comida*, pois “mostra que nem sempre precisamos só de comer e beber e sim de aprender, muitas coisas na vida”; e *Vidas de Carolina*, “por que fala sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e das pessoas de hoje que também são catadoras”.

Além do retorno positivo sobre a questão número 1, as respostas para as questões 6 e 7 também denotam entusiasmo pela proposta desenvolvida e uma percepção ampliada do mundo e da alteridade possibilitada pela literatura, por vezes, se assemelhando ao discurso crítico presente na própria obra.

Nesse sentido, outras respostas assinalaram que “a gente pode saber um pouco das pessoas que cata lixo latinha pra sobreviver”; “significou o que as pessoas carentes que vivem em favelas passam, são pessoas muito humildes”; ou ainda “que devemos tomar atitudes para que pelo menos diminua Carolinas da vida, tentando colocar alguém que cuide realmente do povo, alguém que veio do povo, da classe umilde”.

No caso das questões 2, 3, 4 e 5, a compreensão do conteúdo trabalhado ao longo do processo de letramento literário igualmente se faz notar, agora, pela demonstração de conhecimento sobre a figura da escritora, os temas abordados na obra e o significado metafórico do título. Evidentemente, para representarmos com transparência e exatidão os resultados observados na sondagem final, precisamos também reproduzir as respostas negativamente destoantes do conjunto.

Destacamos, assim, explicações dadas pelos/as estudantes que sinalizam desde um comportamento de desinteresse pelas atividades e/ou temas discutidos em aula até uma compreensão insuficiente ou equivocada desses temas, passando por graves dificuldades em relação à expressão escrita e ao exercício da leitura, acentuadamente a individual. Nesse cenário, encaixam-se produções como as seguintes, apresentadas na Figura 29:

Figura 29 - Respostas indicando incompreensão do conteúdo ou desinteresse pela proposta na sondagem final no ciclo IV da EJA.

(1) eu não fiz Atividade

(2) não sei dizer nada

(3) não pode não fazer a obra do assunto ou completo

(4) não sei explicar

(5) não sei

(6) Significa não porque eu não fiz

(4) não sei explicar. Alguém que não sabe porque não

L

1. O poema "O bicho" de Manoel Bandeira, porque foi a leitura que achei mais interessante.

2. Foi uma mulher trabalhadora que fazia o pessoal para sobreviver, do jeito mais difícil.

3. Foi a História de vida de Caroline Maria de Jesus, escrita por ela mesma.

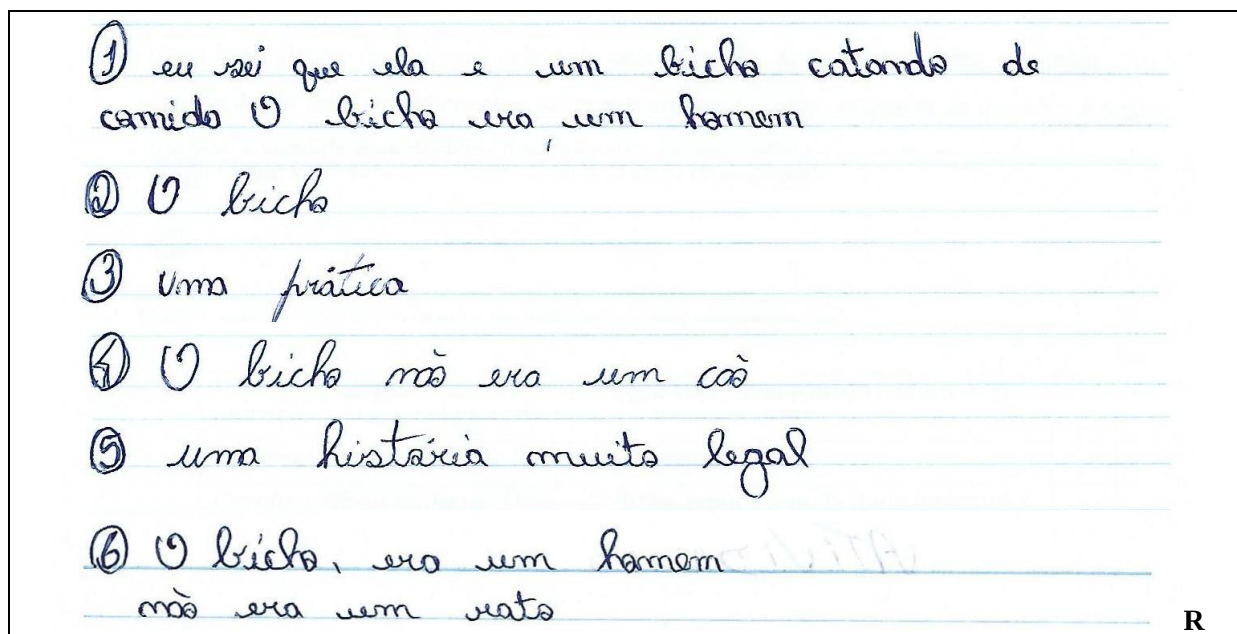
4. Não sei.

5. A Polêmica da periferia, a situação das pessoas que moravam próximo a ela.

6. Não significa muita coisa para mim.

7. Sim, porque é um conteúdo interessante de aprender

K



Fonte: Produções discentes do arquivo da autora.

Dessa forma, a primeira produção da Figura 29 manifesta a desconexão entre o/a estudante e as leituras literárias empreendidas – em sala ou, eventualmente, mesmo extraclasse –, revelando o lapso docente na plena efetivação do processo de letramento literário, presumivelmente em torno da motivação para a proposta, uma vez que não observamos flutuação de engajamento nas respostas, mas sim sua inexistência.

Já a segunda produção revela incompreensão em relação ao conteúdo linguístico – e, no caso de *Quarto de despejo*, também de valor estético – representado pela questão 4, única respondida com “não sei”. Além disso, aqui sim, notamos queda no engajamento, visível na resposta para a questão 6: “não significou muita coisa para mim”.

Por seu turno, a terceira produção externa um indício característico de défices na expressão escrita, visto que as respostas consistem na cópia de trechos de um dos textos complementares, com raras e aparentemente aleatórias inserções de construção própria do/a estudante, porém, ainda assim, prejudicadas pelo não estabelecimento de coerência em relação aos enunciados das questões.

Para melhor dimensionarmos, então, o progresso dos/as estudantes ao fim do processo de letramento literário no ciclo IV da EJA, agrupamos os resultados da sondagem final de acordo com três critérios: demonstração de desconhecimento; de compreensão ou interesse; e de incompreensão ou desinteresse. Na Tabela 6, a seguir, temos um quantitativo das respostas segundos tais critérios:

Tabela 6 - Quantitativo das respostas na sondagem final no ciclo IV da EJA.

Questões	Declarações de desconhecimento	Compreensão do conteúdo ou interesse pela proposta	Incompreensão do conteúdo ou desinteresse pela proposta	TOTAL
1	2	11	5	18
2	1	16	1	18
3	2	15	1	18
4	5	9	4	18
5	3	13	2	18
6	0	14	4	18
7	0	15	3	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos, por um lado, a diminuição nas declarações de desconhecimento, bem como a evidente ampliação de respostas demonstrando não apenas conhecimento acerca da escritora e da obra, mas também entendimento do conteúdo trabalhado e interesse pela realização do processo de letramento literário. Por outro lado, seguramente, a ocorrência de respostas decorrentes de incompreensão dos assuntos abordados ou de indiferença pela leitura literária proposta nos consterna e inquieta.

Não obstante, o emprego de sondagens representa, justamente, um instrumento de identificação das ações pedagógicas que devem ou não ser levadas adiante e/ou modificadas, a fim de que as reaplicações possam progredir quanto à sua efetividade. Ao menos essa é a compreensão adotada por nós no tocante ao fazer avaliativo, que, ressaltamos, não se encerra na observação do progresso escolar dos/as estudantes. A prática avaliativa alcança, como já afirmamos, o desenvolvimento docente, orientando o aprimoramento das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso propósito de promover a prática da leitura literária na escola, deparamo-nos com diversas manifestações de respostas dos/as estudantes no diálogo com as obras complementares trabalhadas ao longo da leitura literária de *Quarto de despejo*, e com a própria obra caroliniana, evidentemente. Percebemos consonâncias, dissonâncias, identificações, distanciamentos etc.

Todas essas respostas, acreditamos, se configuraram como possibilidade de os/as estudantes desenvolverem sua *escrita de invenção*, como a denomina Annie Rouxel (2012), isto é, escritas que reagem aos textos apropriando-se deles, de sua linguagem – diríamos, ainda, que respondem aos textos enfrentando-os. Escritas, enfim, de construção de sentidos para os textos e, não menos importante, a partir dos textos.

No caso do ciclo IV da EJA, tais escritas de invenção aconteceram em variados graus de apreensão da leitura literária. Nessa modalidade de ensino, afinal, encontramos um público escolar já reconhecido como heterogêneo, para o qual procedimentos metodológicos e pedagógicos convencionais, próprios para os níveis de ensino “regular”, são desprovidos de significação – por exemplo, o livro didático não contempla níveis de alfabetização e letramento díspares; produções textuais de gêneros como o artigo de opinião ou a resenha atraem as pessoas mais jovens, interessadas em seguir estudos de nível superior, mas não as mais velhas, em geral mais receptivas a dinâmicas de socialização etc.

Dessa maneira, a elaboração metodológica em torno da sequencia básica de letramento literário se apresentou como uma possibilidade de efetivar o contato com a literatura, incentivando a predileção por ela. Nesse trajeto, foi preciso repensar o espaço e a função do texto literário na sala de aula, de modo geral, bem como na EJA, especificamente. Afinal, uma vez que nos propusemos a fomentar a leitura literária por meio de *Quarto de despejo*, como dimensionamos a efetividade do processo de letramento literário realizado?

Consideramos, para esse fim, os aspectos quantitativo e qualitativo relativos à concretização da proposta de trabalho. Assim, a participação dos/as estudantes ao longo das etapas do processo de letramento literário somada a cada produção, individualmente ou em grupo, nos possibilitaram acompanhar a frequência nas atividades e o progresso no desenvolvimento de saberes acerca de Carolina Maria de Jesus e sua obra de estreia.

Por sua vez, o conteúdo de todas as produções, incluindo os diários de leitura, nos permitiu observar o alcance do interesse despertado pela história de vida da escritora, a

ampliação dos contextos de leitura para a obra caroliniana a partir dos textos complementares, além da reflexão direcionada a esses textos, à obra principal e ao cenário social brasileiro. As produções analisadas ilustram, nesse âmbito, as construções de sentidos elaboradas pelos/as estudantes do ciclo IV da EJA com base na assimilação gradativamente mais crítica e relacional de seus repertórios sociocultural e literário.

Dessa forma, procuramos exceder a mera leitura das palavras e a interpretação das obras como textos encerrados em si mesmos. Buscamos, mais precisamente, proporcionar meios para a “leitura da palavra” a partir da “leitura do mundo”, como postulou Paulo Freire (1989), e em função de tal pressuposto, estimulamos a expressão de subjetividades desde a etapa de motivação até a de interpretação.

Os resultados dessa ação interventiva se fizeram presentes, assim, inclusive na sondagem final, manifestados em parcela considerável das respostas dos/as estudantes. Com efeito, mesmo naqueles/as cujo desempenho em leitura e escrita se distanciava do nível geral médio da turma, notamos avanços dentro de seus limites e especificidades, pois centramos as atividades em torno de conhecimentos e interpretações que pudessem ser construídos a partir dos referenciais de cada sujeito leitor.

Outro enfoque adotado, além da interação autor/a-obra-sujeito leitor, foi o estabelecimento de experiências coletivas de leitura e interpretação, seja na realização de atividades em grupo na etapa de intervalos – mais próximas das práticas docentes convencionais –, seja na de leitura ou na de socialização dos registros – ambas ainda timidamente realizadas pelos/as estudantes, porém relevantes tanto para o aprofundamento na construção de sentidos quanto para a remodelação da escola e das aulas de língua portuguesa como espaço e momento de expressão de subjetividades.

Observamos, ainda assim, tópicos merecedores de crítica e de revisão, agora findado o processo de letramento literário no ciclo IV da EJA. Consideremos, por exemplo, as propostas de abordagem do texto literário a partir dos aspectos estético, temático, linguístico e de autoria que, apesar de relevantes para a experiência da leitura literária, possivelmente sobrecarregaram a apreensão dessa leitura.

Especialmente no caso da EJA, o exercício da leitura, por si só, se teria constituído em uma atividade de significativa dimensão – e, quanto mais significativa for a experiência da leitura literária na escola, mais frequente, partilhada e reverberada ela pode se tornar. Destacamos esse aspecto, pois, por mais subjetivo que possa parecer, a formação de leitores não depende, unicamente, da garantia de uma alfabetização proficiente e/ou de um pleno

letramento. A formação leitora requer acesso a livros – por meios próprios ou pela oferta de ações governamentais –, tempo disponível para essa atividade, bem como apreço por ela.

Afinal, conforme assevera Antunes (2009, p.201), a dileção pela leitura, assim como por qualquer coisa, não é inata: “o gosto pela literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Cabe à escola, por sua função e alcance sociais, criar condições para o desenvolvimento de hábitos de leitura tanto para a busca de informações quanto para fruição.

Nesse sentido, consideramos o letramento literário com *Quarto de despejo* realizado no ciclo IV da EJA, de fato, a concretização de um processo de ensino-aprendizagem da literatura, uma vez que nos orientamos pela “experiência da interpretação como construção do sentido do mundo”, para nos valermos das palavras de Cosson (2014, p.76). O que corresponde, em certa medida, ao ato de ler como escrita e reescrita do mundo, novamente recuperando Freire (1989).

Ademais, a realização da leitura literária da obra caroliniana possibilitou o acompanhamento dos/as estudantes em seu processo de desenvolvimento crítico e reflexivo, tanto no exercício da leitura quando no da escrita, a partir do diálogo estabelecido com os textos, com as interpretações dos/as colegas e da professora. Da mesma forma, a prática pedagógica também pode ser aprimorada por meio de instrumentos avaliativos elaborados pelo/a próprio/a professor/a, tão envolvido/a no processo de ensino-aprendizagem quanto os/as estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. A leitura: de olho nas suas funções. In: _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.185-206.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et. al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.
- BALBINO, Jéssica. **Pelas margens: vozes femininas na literatura periférica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321220>>. Acesso em 14 jul. 2017.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.1, p.49-64, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura para jovens: do prazer ao conhecimento. In: COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (Orgs.). **Tecendo literatura: entre vozes e olhares**. São Paulo: FFLCH-USP, 2014, p.243-252.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. **Letras de Hoje**, v.18, n.3, p.17-43, 1983. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17700/11396>>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. In: _____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.257-269.
- _____. Tendências contemporâneas. In: _____. **História concisa da literatura brasileira**. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 2003, p.383-497.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.07-16.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista l@el em (dis-)curso**, v.2, n.1, p.10-26, 2010. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1041/2565>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

CANDIDO, Antônio. A nova narrativa. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989, p.199-215.

_____. De cortiço a cortiço. **Novos Estudos CEBRAP**, n.30, jul. 1991, p.111-129. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-30/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Degradação do espaço. In: _____. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993, p.55-94.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p.171-193.

CORONEL, Luciana Paiva. Literatura de periferia e mercado: reflexões acerca do caso Carolina Maria de Jesus. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.15, n.2, p.63-71, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/9-Literatura-de-periferia.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. A censura ao direito de sonhar em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.44, p.271-288, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/12517/8705>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.11, n.2, p.78-86, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v.26, n.3, set./dez. 2015, p.161-173.

CUNHA, Helena Parente. Cânone: dúvidas e ambiguidades. **Scripta**, Belo Horizonte, v.10, n.19, p.241-249, 2. sem. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13978/10980>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines**, n.2, Automne 2012. Disponível em: <<http://iberical.paris-sorbonne.fr/numeros/numero-2-automne-2012/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.44, p.289-302, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/12518/8706>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

DANTAS, Audálio. Prefácio: a atualidade do mundo de Carolina. In: JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e

internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v.35, n.96, p.197-217, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2016.

ESTADÃO. Pouca leitura. **Estadão**. São Paulo, Opinião, 27 maio 2016. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,pouca-leitura,10000053655>>. Acesso em: 25 out. 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v.13, n.25, p.17-31, 2. sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

FRAIDENRAICH, Verônica. EJA em segundo plano. **Revista Nova Escola**, jan./fev. 2011. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>>. Acesso em: 31 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1989.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 79-108.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever?. Campinas: Cefiel-Unicamp/MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013, p.25-38.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha d'Água**, n.18, 2005, p.61-74. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MANOS E MINAS. **Matéria: Ferréz**. [entrevista-vídeo]. TV Cultura, Brasil, 2017, 04 min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8Ad__W7ovk>. Acesso em: 11 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.09-29.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. A experiência literária marginal em três atos: o “maldito” dos anos 70, o “periférico” contemporâneo e a outsider Carolina Maria de Jesus. **Revista Estação Literária**, Londrina, v.12, p.332-342, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art21.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura**. João Pessoa-PB, 2016.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista da Faced/UFBA**, Salvador, n.5, 2001. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>>. Acesso em: 21 out. 2016.

PERPÉTUA, Elzira Divina. A proposta estética em Quarto de despejo, de Carolina de Jesus. **Scripta**, Belo Horizonte, v.18, n.35, p.255-266, 2. sem. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2014v18n35p255/pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

PESQUISA FAPESP. **Poética da diáspora** [reportagem-vídeo]. Direção de Tiago Marconi. Produção de Gisele Frederico. Brasil, 24 jun. 2015, 10 min. color. son. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/06/24/poetica-da-diaspora/>>. Acesso em 17 mar. 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.1, p.105-124, jan./ jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>>. Acesso em 17 mar. 2017.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Atonio et al. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.11-49.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/90>>. Acesso em: 05 out. 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, v.01, Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005, p.514-527. Disponível em: <http://www.pglettras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

SOARES, Leônicio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2016.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento?. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.13-25.

SOUZA, Germana Henrique Pereira de. Memória, autobiografia e diário íntimo: Carolina Maria de Jesus: escrita íntima e narrativa da vida. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana de F. B. (org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p.86-108. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9169>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata**. Vinhedo-SP: Editora Horizonte, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VIDA POR ESCRITO - Portal biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus. **Carolina Maria de Jesus**: Cronologia biográfica. Por Elizabeth Barboza Pereira. Disponível em: <<http://www.vidaporescrito.com/vdeos-sobre-carolina>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ZILBERMANN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n.14, dez. 2008, p.11-22. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>. Acesso em: 21 out. 2016.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.13, n.2, p.105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/edicoes-anteriores/v13n2/>> Acesso em: 19 mar. 2017.

TEXTOS COMPLEMENTARES

AMARAL, Tarsila. **Morro da favela** [1924]. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obra/pau-brasil-1924-1928/>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BANDEIRA, Manuel. O bicho. In: _____. **Poesias**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955, p.341.

A COR DA CULTURA. **Carolina Maria de Jesus (1914-1977)**. Série Heróis de Todo Mundo. Brasil, 02 min. color. son. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/carolinamariadejesus>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). Conceição Evaristo - vivências e memórias poéticas. **Templo Cultural Delfos**, maio 2015. Página atualizada em 11 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2015/05/conceicao-evaristo.html>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FURTADO, Jorge. **Ilha das flores** [documentário-vídeo]. Direção de Jorge Furtado. Produção de Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil e Nôra Gulart. Brasil, 1989, 13 min. color. son. Disponível em: <<http://curtadoc.tv/curta/direitos-humanos/ilha-das-flores/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

QUEIROZ, Jéssica. **Vidas de Carolina** [documentário-vídeo]. Direção de Jéssica Queiroz. Produção de Randerson Barbosa. Brasil, 2014, 10 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

TITÃS. **Comida** [1987]. Intérprete: Arnaldo Antunes. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/titas/comida.html>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

VIDA POR ESCRITO - Portal biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus. **Carolina Maria de Jesus**: Diário de Bitita. Reportagem Rede Integração, 01 abr. 2007, 04 min. color. son. Disponível em: <<http://www.vidaporescrito.com/vdeos-sobre-carolina>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Documentos oficiais

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA (trechos inicial e final)

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Literário na EJA: Uma prática com "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus

Pesquisador: SILMARA APARECIDA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68129017.9.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.304.016

Apresentação do Projeto:

rata-se de projeto de pesquisa (dissertação de mestrado) intitulado "LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: UMA PRÁTICA COM QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS", proposto por Silmara Aparecida Rodrigues e vinculado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)/UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Alves Santos, assinalado como pertencente à Grande Área do Conhecimento (CNPq) "Linguística, Letras e Artes".

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

– Fomentar a leitura literária em uma turma de ciclo IV (referente a 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da EJA, partindo da noção de letramento literário pensada por Rildo Cosson (2014), e trabalhando com a obra "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

CEP: 58.051-900

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.304.016

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_911932.pdf	22/08/2017 14:24:48		Aceito
Outros	Certidao_aprovacao_pesquisa.pdf	22/08/2017 14:23:15	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/08/2017 14:12:55	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	22/08/2017 14:12:37	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	14/08/2017 14:29:57	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos.docx	13/08/2017 22:23:12	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	13/08/2017 22:07:56	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/06/2017 21:16:26	SILMARA APARECIDA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Setembro de 2017

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA **(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Aceito a pesquisadora Silmara Rodrigues (_____, [@yahoo.fr](mailto:_____.@yahoo.fr)), mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB), e responsável pela pesquisa intitulada “Letramento literário na EJA: uma prática com *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus”, sob orientação da Professora Dr.ª Luciane Alves Santos (_____, [@gmail.com](mailto:_____.@gmail.com)), também da UFPB.

Declaro que a instituição de ensino “Escola Municipal de Ensino Fundamental _____” apresenta infraestrutura adequada tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para a assistência e o suporte a eventuais problemas dela resultantes, atendendo aos termos da Norma Operacional CNS 01/2013, 3.3, “h”.

Pelo presente consentimento, declaro também que fui devidamente informado sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral fomentar a leitura literária no ciclo IV do Ensino Fundamental da EJA e, como consequência, ampliar a compreensão leitora desses(as) estudantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos(as) participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa supracitada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Instituição de Ensino: **ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

João Pessoa
Local

19/06/2017
Data

Assinatura e carimbo do Responsável pela Instituição

Diretor(a) Geral(a)
Mat.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Estudantes)

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre leitura de textos literários na EJA e está sendo desenvolvida pela pesquisadora SILMARA RODRIGUES, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a (a) Luciane Alves Santos.

O objetivo do estudo é fomentar a leitura literária em uma turma de ciclo IV da EJA, a partir da noção de letramento literário de Rildo Cosson (2014), trabalhando com “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus. A finalidade deste trabalho é ampliar a compreensão leitora dos(as) estudantes do Ensino Fundamental da EJA.

Além do benefício direto esperado no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, há a perspectiva de: a) contribuir para os estudos de prática docente que promovam leitura literária proficiente na EJA; b) diminuir o limitado acesso à literatura em determinados contextos social e educacional brasileiros; e c) divulgar a produção literária de Carolina Maria de Jesus.

Solicitamos a sua colaboração para participar das atividades que serão propostas, executando um roteiro de leituras apresentado nas aulas de língua portuguesa do ciclo IV da EJA e desenvolvendo um diário de leitura com registro de impressões e interpretações. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras e Educação, e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Existe o risco mínimo de exposição dos(as) estudantes em sala de aula, porém a leitura poderá ser realizada de maneira silenciosa e os registros serão efetuados por escrito, sendo a sua socialização incentivada, mas voluntária.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Este projeto de pesquisa está identificado no Comitê de Ética em Pesquisa/CCS/UFPB por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 68129017.9.0000.5188.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora SILMARA RODRIGUES.

Endereço (Setor de Trabalho): Rua , nº , Bairro Mandacaru, CEP , João Pessoa/PB.

Telefone: (83)

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, 1º Andar, CEP 58051-900, João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO
(No caso de menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: UMA PRÁTICA COM ‘QUARTO DE DESPEJO’, DE CAROLINA MARIA DE JESUS”**. Nesta pesquisa, pretendemos fomentar a leitura literária em uma turma de ciclo IV da EJA, a partir da noção de letramento literário de Rildo Cosson (2014), trabalhando com “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para a ampliação da compreensão leitora dos(as) estudantes do Ensino Fundamental da EJA. Além do benefício direto esperado no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscamos também: contribuir para os estudos de prática docente que promovam leitura literária proficiente na EJA; diminuir o limitado acesso à literatura em determinados contextos social e educacional brasileiros; e divulgar a produção literária de Carolina Maria de Jesus.

Para a realização desta pesquisa, adotaremos a metodologia da pesquisa-ação, que apresenta natureza aplicada e caráter intervencionista. As atividades propostas serão realizadas por meio de discussões sobre textos complementares que compartilhem temáticas com a obra de referência, “Quarto de despejo”, bem como pela produção de diários de leitura. Tais atividades buscam proporcionar a compreensão das leituras realizadas tanto em sala de aula quanto fora dela, além de estimular o contato com o texto literário, ampliando o repertório cultural dos sujeitos da pesquisa. Os diários de leitura, por sua vez, servirão como instrumento de intervenção e de avaliação da presente pesquisa, já que, neles, estarão registradas as impressões dos(as) estudantes relacionadas às discussões sobre os textos complementares e à socialização voluntária das leituras e dos registros nos diários.

Para participar desta pesquisa, o(a) responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O(A) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta o risco mínimo de exposição dos(as) estudantes em sala de aula, pois a leitura poderá ser realizada de maneira silenciosa e os registros serão efetuados por escrito, sendo a sua socialização incentivada, mas voluntária. Caso você venha a sentir qualquer tipo de desconforto, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu(sua) responsável tenha consentido com sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora, você e seu(sua) responsável não arcarão com despesa

alguma.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do(a) responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este projeto de pesquisa está identificado no Comitê de Ética em Pesquisa/CCS/UFPB por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 68129017.9.0000.5188.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e meu(minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento de meu(minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Silmara Rodrigues

Endereço (Setor de Trabalho): Rua _____, nº _____, Bairro Mandacaru, CEP _____, João Pessoa/PB.

Telefone (Setor de Trabalho): (83) _____

Telefone (Pessoal): (83) _____

E-mail: _____

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, 1º Andar, CEP 58051-900, João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO B – Canção *Comida*, de Titãs

COMIDA

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer

A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade

Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh!
Necessidade, vontade, eh!
Necessidade...

Titãs

Álbum: Jesus não tem dentes no país dos bangueiras (1987)
Composição: Arnaldo Antunes; Sérgio Brito; Marcelo Fromer
Interpretação: Arnaldo Antunes

ANEXO C – Reportagem *Carolina Maria de Jesus: Diário de Bitita*, de Rede Integração**CAROLINA MARIA DE JESUS: DIÁRIO DE BITITA**

Reportagem de 2007, feita pela Rede Integração, que retoma e resume aspectos da vida e da obra de Carolina Maria de Jesus, inclusive sua verve compositora. Conta, também, com depoimentos do jornalista Audálio Dantas, a quem Carolina apresentou os manuscritos que viriam a se tornar *Quarto de despejo*, e de Vera Eunice, filha da escritora.

A reportagem de quatro minutos divulga, ainda, o relançamento da obra póstuma *Diário de Bitita* que, publicada primeiro na França, se deve ao aniversário de 30 anos de morte da autora. O vídeo pode ser encontrado no portal online *Vida por escrito*. De caráter bibliográfico, o site é inteiramente dedicado à Carolina Maria de Jesus.

VIDA POR ESCRITO - Portal biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus. **Carolina Maria de Jesus: Diário de Bitita**. Reportagem Rede Integração, 01 abr. 2007, 04 min. color. son. Disponível em: <<http://www.vidaporescrito.com/vdeos-sobre-carolina>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ANEXO D – Curta-documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado**ILHA DAS FLORES**

O título do documentário curta-metragem de Jorge Furtado se refere a um lixão próximo de Porto Alegre-RS, e que fica às margens de um rio. Quando os alimentos descartados chegam ao lixão, algumas famílias formam filas para poderem pegá-los, porém, só lhes é permitido vasculhar o lixo depois que os criadores de porcos escolhem os alimentos menos deteriorados para seus animais.

Ao longo de apenas 13 minutos, o documentário de 1989 mostra como o aparentemente simples ciclo de produção e descarte de alimentos, em uma sociedade desigual, representa também o ciclo de geração e falha distribuição de riqueza: “O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores depois dos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono”.

FURTADO, Jorge. **Ilha das flores** [documentário-vídeo]. Direção de Jorge Furtado. Produção de Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil e Nôra Gulart. Brasil, 1989, 13 min. color. son. Disponível em: <<http://curtadoc.tv/curta/direitos-humanos/ilha-das-flores/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ANEXO E – Poema *O bicho*, de Manuel Bandeira**O BICHO**

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Rio, 27 de dezembro de 1947.

Manuel Bandeira
Livro: Belo Belo (1948)

ANEXO F – Óleo sobre tela *Morro da favela*, de Tarsila do Amaral

MORRO DA FAVELA



Fonte: TARSILA, site oficial. MORRO DA FAVELA, 1924, óleo sobre tela, 64,5x76 cm, (P074), Coleção Hecilda e Sergio Fadel, RJ, RJ.

Tarsila do Amaral
(Óleo sobre tela da chamada “Fase Pau-Brasil”, 1924)

ANEXO G – Poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo**VOZES-MULHERES**

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

Livro: Poemas da recordação e outros movimentos (2008)

ANEXO H – Curta-documentário *Vidas de Carolina*, de Jéssica Queiroz**VIDAS DE CAROLINA**

O trabalho de catador cresceu muito nas cidades nos últimos anos, porém a figura do catador parece sofrer do mal da invisibilidade social. Sabemos quem são essas pessoas e por que passaram a se dedicar a essa atividade? Neste curta-documentário, acompanhamos um pouco as histórias de vida de duas mulheres, catadoras de recicláveis como a escritora Carolina Maria de Jesus.

“Carolinas, vocês que catam como eu, vocês não desistam não, porque esse trabalho é honesto, beneficia a gente”, diz uma das entrevistadas, enquanto sua história é intercalada por trechos de *Quarto de despejo* e por depoimentos de Audálio Dantas, jornalista que descobriu a escritora mineira, e de Vera Eunice, filha de Carolina.

QUEIROZ, Jéssica. **Vidas de Carolina** [documentário-vídeo]. Direção de Jéssica Queiroz. Produção de Randerson Barbosa. Brasil, 2014, 10 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

ANEXO I – Curta-documentário *Carolina Maria de Jesus (1914-1977)***CAROLINA MARIA DE JESUS (1914-1977)**

Em 2004, uma parceria entre Canal Futura, Petrobras, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), MEC, Fundação Palmares, TV Globo e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) começou a desenvolver projetos de valorização e divulgação da cultura afro-brasileira.

Um desses projetos é a série *Heróis de Todo Mundo*, que mostra alguns heróis e heroínas do Brasil, como Carolina Maria de Jesus. Ao longo dos dois minutos do curta-documentário, assistimos à narração de Ruth de Souza, interpretando algumas passagens de *Quarto de despejo* e promovendo a afirmação da identidade étnico-racial: “sou RUTH DE SOUZA. Sou uma cidadã negra brasileira”.

A COR DA CULTURA. **Carolina Maria de Jesus (1914-1977)**. Série *Heróis de Todo Mundo*. Brasil, 02 min. color. son. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/carolinamariadejesus>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Questionário para conhecimento do perfil social e escolar dos/as
estudantes do ciclo IV da EJA**

QUESTIONÁRIO DE HÁBITOS

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Durante sua infância e/ou adolescência, chegou a morar em outro lugar?

() Não () Sim Cidade: _____ Estado: _____

4. Em que lugar você vive atualmente?

Bairro: _____ Cidade: _____

5. Estado civil:

() Solteiro/a () Casado/a () Divorciado/a () Viúvo/a () Outro: _____

6. Você tem filhos?

() Não () Sim, tenho _____ filhos

7. Com qual idade você começou a trabalhar?

() Não comecei/nunca trabalhei () Comecei aos _____ anos de idade

8. Em que trabalha atualmente?

() Não trabalho atualmente, mas já trabalhei com _____

() Trabalho atualmente com _____

9. Onde fica o seu trabalho?

Bairro: _____ Cidade: _____

10. Até que série/ano você estudou no ensino “regular”?

() Sempre estudei na EJA/supletivo () Até _____ série/ano

11. Quando você parou de estudar?

() Nunca parei de estudar () Parei de estudar em _____

12. Por que motivo você não continuou seus estudos naquela época?

() Por falta de escolas/vagas na região em que eu morava

() Por falta de dinheiro para manter meus estudos

() Porque eu não gostava de estudar

() Porque eu achava o curso muito difícil

() Porque eu fui reprovado

() Por motivo de saúde

() Porque eu comecei a trabalhar

() Porque eu me casei

() Porque eu tive filhos

() porque minha família/meu marido/minha esposa não quis

() Outra razão: _____

13. Em que ano você começou a estudar? Em _____

14. Desde que ano você está estudando nesta escola? Desde _____

15. Por que motivo você decidiu voltar a estudar?

- () Nunca parei de estudar
 () Porque preciso do certificado para obter um emprego
 () Porque preciso do certificado para obter um emprego melhor que o atual
 () Porque quero continuar estudando
 () Porque eu quero acompanhar os estudos dos meus filhos
 () Porque minha família quer
 () Outra razão: _____

16. Você vai continuar estudando?

- () Não
 () Sim, na EJA/supletivo, até o término do ensino fundamental
 () Sim, na EJA/supletivo, até o término do ensino médio
 () Sim, no ensino “regular”
 () Sim, no ensino técnico/profissionalizante

17. Você pretende cursar uma faculdade?

- () Não, porque custa muito caro
 () Não, porque não me considero preparado/a
 () Não, porque acho que é muito difícil
 () Não, porque não tenho interesse
 () Sim Qual? _____

18. Sobre seu pai, ele estudou?

- () nunca () aprendeu a ler e a escrever () estudou até a _____ série () não sei

19. Sobre sua mãe, ela estudou?

- () nunca () aprendeu a ler e a escrever () estudou até a _____ série () não sei

20. Das matérias atuais, quais são mais importantes para a sua vida fora da escola?

- () Todas
 () As mais importantes, pela ordem, são: _____

21. Das matérias atuais, quais NÃO são importantes para sua vida fora da escola?

- () Nenhuma
 () As menos importantes, pela ordem, são: _____

22. Você tem acesso à internet em sua casa? () Não () Sim

23. Você tem livros em casa? () Não () Sim

24. Você gosta de ler? () Não () Sim () Um pouco

25. Normalmente, você entende o que lê? () Não () Sim () Muito pouco

26. O que significa ler um livro para você?

- () Uma obrigação
 () Um prazer
 () Um passatempo como outro qualquer
 () Uma forma de crescimento pessoal
 () Outras respostas: _____

27. Normalmente, como é seu modo de leitura?

- () Abandono a leitura logo no início
 () Deixo o livro pela metade

- () Leio até o final
() Leio apenas a capa e as figuras

28. O que leva você a ler um livro?

- () Não leio livros
() Interesse pessoal por um assunto
() Indicação de professores/as
() Indicação de colegas
() Obrigação escolar
() Outras razões: _____

29. Nos momentos de folga da escola ou trabalho, qual é a sua principal atividade?

- () Assisto TV
() Ouço música
() Acesso a internet
() Leio
() Pratico alguma atividade física (dança, esporte etc.)
() Descanso
() Estudo
() Trabalho
() Outra atividade: _____

30. O que mais dificulta seu hábito de leitura?

- () Não tenho interesse de ler
() Me falta de tempo
() Leio muito devagar
() Não tenho um local apropriado/adequado para ler
() Tenho pouco acesso aos livros
() Prefiro mais outras atividades
() Outra dificuldade: _____

31. Que tipos de livro você mais lê?

- () Não leio livros
() Escolares
() Ficção (romance, aventuras, contos)
() Quadrinhos
() Poesia
() Religiosos
() Outros tipos: _____

32. Quanto tempo por semana você costuma dedicar à leitura de livros?

- () Nenhum () 30 minutos ou menos () De 30 minutos a 2 horas () Mais de 2 horas

33. Você considera que o tempo que dedica à leitura é suficiente? () Sim () Não

34. Os/As seus/suas professores/as costumam aconselhar a leitura de livros?

- () Não, nunca () Sim, sempre () De vez em quando () Raramente

APÊNDICE B – Questões para compreensão e interpretação de *Ilha das Flores***COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE *ILHA DAS FLORES*****Questões pré-exibição:**

- Conhece os conceitos de curta-metragem, documentário e curta-documentário?
- O que o título sugere?
- Que temas podem ser tratados em um curta-documentário com tal título?

Questões pós-primeira exibição:

- Gostou do filme?
- Era o que você pensava ou esperava?
- Qual a situação retratada em *Ilha das Flores* e por que ela acontece?
- Seria possível modificar essa situação?
- Qual parte do filme mais chamou sua atenção?

Questões pós-segunda exibição:

- Como você interpreta o propósito em *Ilha das Flores* com o aviso inicial: “Este não é um filme de ficção / Existe um lugar chamado Ilha das Flores / Deus não existe”?
- Como você explica a crítica social por meio da trajetória do tomate, do momento em que é plantado até chegar ao lixo, feita em *Ilha das Flores*?
- Como você interpreta a frase que finaliza a narração do vídeo: “Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.”?