

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

DEISE SANTOS DO NASCIMENTO

**CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA PARA A EJA: UMA PROPOSTA ÉTNICO-
RACIAL**

**ITABAIANA
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

DEISE SANTOS DO NASCIMENTO

**CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA PARA A EJA: UMA PROPOSTA ÉTNICO-
RACIAL**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos
Gomes

ITABAIANA
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244c Nascimento, Deise Santos do
Caderno de leitura literária para a EJA : uma proposta étnico-racial /
Deise Santos do Nascimento ; orientador Carlos Magno Santos Gomes. –
Itabaiana (SE), 2015.
133 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal de Sergipe, 2015.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Leitores – Reação crítica. 3.
Ensino – Meios auxiliares. 4. Cultura afro-brasileira. I. Gomes, Carlos
Magno Santos, orient. II. Título.

CDU 82



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes
Presidente da Comissão Julgadora

Prof.ª Dr.ª Jeane De Cassia Nascimento Santos
Examinadora interna

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Berenice da Cruz
Examinadora Externa

Deise Santos do Nascimento

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, irmãs, sobrinho e a todos aqueles que
gostam de mim e acreditaram que essa vitória era
possível.*

AGRADECIMENTO

A Deus, primeiramente, por sempre me sempre enviar a luz e força nas horas mais difíceis.

A Nossa Senhora e meu anjo da guarda, por me livrarem de todo mal que pudesse impedir a conclusão do curso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes, por me conduzir na produção de um trabalho que possa contribuir com a melhoria do ensino de Leitura, pelas palavras de ânimo, orientação e apoio.

À minha mãe, pelo eterno incentivo.

Ao meu saudoso pai, por sempre acreditar em mim e vibrar com as minhas conquistas.

Às irmãs, Denise e Danusa, pela ajuda sempre que solicitada, incentivo e pelo companheirismo.

Ao meu sobrinho, João Gabriel, por me acompanhar nas noites de produção, mesmo que dormindo.

A Márcio e amigos pelo apoio e por compreender meu mau humor e ausência em momentos que fui muito esperada.

Aos meus alunos do C. E. “Profª Zizinha Guimarães, por abraçarem o projeto desenvolvido com eles e por darem o melhor de cada um, para colaborar comigo.

Aos amigos que ganhei, Alessandro, Rejanilza e Meyrielen, por serem verdadeiramente companheiros e por não medirem esforços para ajudar; como também aos maravilhosos jovens Lucas, Danilo, Heliziane e ao primo Vicente Coda, que não hesitaram em colaborar comigo, quando o tempo disponível era muito curto.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS – Itabaiana, pelos dias e tardes doces. Sem a alegria de cada um, o curso não teria o mesmo tom.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

CRAVOS VITAIS

*escrevo a palavra
escravo
e cravo sem medo
o termo escravizado
em parte do meu passado*

*criei com meu sangue meus quilombos
crivei de liberdade o bucho da morte
e cravei para sempre em meu presente
a crença na vida.*

CUTI, 1978

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras, (PROFLETRAS), tem como finalidade apresentar considerações acerca de uma atividade de intervenção realizada com alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede estadual, no município de Laranjeiras, que disponibilizou aos alunos oficinas literárias para a formação de leitores críticos. Da aplicação das oficinas, gerou-se um Caderno de Oficina Literária. Na oportunidade, o material abre espaço para uma abordagem cultural de leitura para os textos literários, a partir das questões étnico-raciais, com a aplicação de uma atividade interdisciplinar e intertextual, que priorize os conhecimentos de mundo do leitor, aliados à formação da memória literária. As oficinas trazem uma reflexão crítica que valoriza o pertencimento à cultura afro-brasileira, proporcionando a participação dos leitores como coautores do texto literário conforme as teorias sobre o leitor; com base no que discorrem Umberto Eco em *Lector in Fábula*, Luiz Costa Lima, em sua obra, *A leitura e o leitor* e Robson Tinoco em *Leitor real e teoria da recepção*, para que a partir desse processo dialógico, significativo e semiótico, houvesse a recepção engajada do texto na questão da identidade e reconhecimento da história e cultura afro-brasileiras. Para tal, trabalhou – se com a turma a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, de maneira a verificar como a visão europeia, racista e preconceituosa de nossa sociedade, relacionada aos estereótipos atribuídos às mulheres negra e mulata e a condição do negro, é abordada na Literatura. Portanto, para fundamentar esta pesquisa e assim obter os objetivos pretendidos, utilizamos um referencial teórico pautado, principalmente, nas questões de processos da leitura literária, revistos em Annie Rouxel e Maria de Fátima B. Cruz, e sobre a análise do negro na literatura brasileira, pela visão de Eduardo Duarte, dentre outros. Ainda, para a base metodológica da Oficina, trouxemos, principalmente, as ideias da proposta humanizadora de CRUZ (2012), para tratar o texto de maneira interdisciplinar, uma vez que a autora propõe um trabalho a partir dos aspectos pessoais e psicológicos do leitor, além da valorização do repertório cultural daquele que pratica o ato de ler. Utilizamos, também, os aspectos da intertextualidade cultural de Carlos Gomes, que entende que a prática cultural de leitura pode ser realizada através de uma abordagem heterogênea, vista no texto literário. Enfim, para as questões de recepção do texto, fazemos uso das ideias do método recepcional de Maria Bordini e Vera Aguiar e considerações acerca da mediação pedagógica tratada pelo uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC).

Palavras-chave: EJA. Ensino. Formação do leitor. TDIC. Abordagem afro-brasileira.

ABSTRACT

This Professional Master of Arts (PROFLETRAS) conclusion work, aims to present considerations about an intervention activity carried out with elementary school II students, of a public state school in the city of Laranjeiras, which provided them literary workshops for the formation of critical readers. The implementation of workshops, generated into a Literary Workshop Book. On that occasion, the material initiates a cultural approaching to reading for literary texts, from the ethnic and racial issues, by applying an interdisciplinary and intertextual activity, which prioritizes the reader's world knowledge, combined with the memory formation literary. The workshops bring a critical reflection that values the belonging to the african-Brazilian culture, providing the participation of readers as co-authors of the literary text as the theories on the reader; based on what discourse Umberto Eco in *Lector in Fable*, Luiz Costa Lima in his book, "Reading and the player" Robson Tinoco with "Real player and reception theory", so from that dialogical, meaningful and semiotic process, there was a engaged reception of the text on the question of identity and recognition of the history and african-Brazilian culture. So, he worked - with the class the book "The Cortiço" of Aluísio Azevedo, in order to verify how the European, racist and prejudiced view of our society, related to the stereotypes attributed to black and mulatto women and the condition of the black, is addressed in the literature. Therefore, to support this research and thus achieve the desired goals, we use a theoretical framework guided mainly on issues of processes of literary reading, revised Annie Rouxel and Maria de Fátima B. Cruz, and the analysis of the black in Brazilian literature by Eduardo Duarte's vision, among others. In addition, for the methodological basis of the Workshop, we brought mainly CROSS humanizing proposal of Ideas (2012), to treat the text in an interdisciplinary way, since that the author proposes a work from the personal and psychological aspects of the reader, and to the enhancement of the cultural repertoire that practicing the act of reading. We also use aspects of cultural intertextuality of Carlos Gomes, who believes that the cultural practice of reading can be performed across a heterogeneous approach, seen in the literary text. Anyway, for the text of the reception issues, we make use of recepcional method ideas of Maria Bordini and Vera Aguiar and considerations about the pedagogical mediation handled by Digital Technologies of use of Communication and Information (DTCI).

Keywords: adult education. Education. Reader's fomation . DTCI. African-Brazilian approach

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	15
ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE ENSINO DE LITERATURA LITERÁRIA NA EJA	15
1.1 Ensino de Leitura na Escola: o que temos para a Educação Básica?	15
1.2 Reflexões para a Construção de uma Atividade de Leitura	19
1.3 A Leitura Literária na Escola e o lugar do Leitor	22
1.3.1 O leitor jovem no ensino fundamental II	25
CAPÍTULO II	31
RECEPÇÃO LITERÁRIA PELA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL	31
2.1 A Lei 10639/03: estudos e encaminhamentos para a valorização de uma história	31
2.2 Literatura Afro-brasileira na EJA: em busca da valorização e o pertencimento ..	37
CAPÍTULO III	45
ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA LEITURA LITERÁRIA NA EJA	45
3.1 Reflexões sobre Questões Étnicas para Construção de um Trabalho para a EJA	45
3.2 Introdução de TDIC como mediadora nas Práticas de Leitura na EJA	50
3.3 Direcionamentos para uma Proposta de Intervenção na EJA	58
3.3.1 Oficina de leitura literária: uma proposta de intervenção para a EJA	59
3.3.2 Análises de dados	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÊNDICE A - Questionário sobre práticas docentes	81
APÊNDICE B – Diagnóstico sobre o perfil do aluno de EJA	83
APÊNDICE C – Avaliação do minicurso na semana de graduação	86
APÊNDICE D – Caderno de leitura literária na EJA: espaço para uma recepção afro-brasileira	88

INTRODUÇÃO

Tratar a leitura e formação de leitores nas escolas públicas brasileiras tem sido uma tarefa bem instigante diante das dificuldades existentes no Sistema Educacional e quando pensamos em realizá-la na Educação de Jovens e Adultos, (EJA), mais barreiras surgem, pois poucos estudos sobre a questão há à disposição, para assim poder dialogar e contribuir com a prática pedagógica, nessa modalidade de ensino.

A atual pesquisa de mestrado profissional em Letras situa-se na oportunidade de então colaborar com as ações aplicadas na EJA, em especial com o ensino de Literatura desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, uma vez que o público que frequenta os bancos escolares da referida modalidade já comparece à escola, dotado de conhecimentos prévios os quais podem ser utilizados a favor da aprendizagem e para a promoção do prazer à leitura, possibilitando a construção de um leitor consciente e crítico sobre a realidade que o circunda.

Assim, partindo da necessidade de disponibilizar aos alunos de EJA uma proposta de ensino de literatura humanizadora, reflete-se, neste trabalho, uma ação didática desenvolvida para a prática docente com os textos literários, de modo que ela possa valorizar, quando aplicada em sala de aula, o cidadão e seu conhecimento de mundo; oportunizar a troca de experiências pessoais e coletivas, promover a inclusão social, acolher o leitor e valorizar o que há no outro. Dessa forma, acredita-se que o prazer pela leitura poderá ser estimulado através de uma dimensão social, oriunda do próprio contexto do aluno como nos orienta Maria de Fátima Cruz,

a leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação. Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto (2012, p. 71)

Portanto, trazer a literatura, que na oportunidade diz respeito ao uso dos textos literários, de maneira simples, atualizada e, assim, mais próxima de um aluno que não tem o hábito de ler, pode se fazer interessante quando trabalhada de maneira reflexiva, contextualizada e contribuinte no processo de formação do leitor. É pensando nisso, que aqui se apresentará uma estratégia capaz de despertar a motivação à leitura e conseqüentemente a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade; já que a EJA tende a atender pessoas excluídas, não por se encontrarem com idade avançada, serem trabalhadores, pobres, negros,

oprimidos, mas por conta de uma organização social que os coloca nessa marginalidade, a exemplo da pobreza, preconceito e exclusão.

Na oportunidade, todo o trabalho de pesquisa será conduzido sob essas reflexões, para que a partir dele seja possível apresentar um método de leitura, para obras literárias, motivador, contextualizado e interdisciplinar. Para a ocasião, uma prática de leitura é proposta e apresentada por meio de um material intitulado de “Caderno de Oficinas literárias”, oportuno para debater as questões afro-brasileiras a partir do romance *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, por entender que esse pode dialogar, interdisciplinarmente, com a trajetória pessoal do nosso aluno da EJA a partir, também, da leitura de outras obras de autores do século XX, tais como Lima Barreto e Monteiro Lobato; e ao mesmo tempo por ser possível, a partir dela, verificar, analisar como se dá a representação Afro-brasileira na literatura; um foco de trabalho necessário na escola, como já anuncia a lei 10.639/03, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Aqui, por meio de atividades lúdicas, será dada ênfase à análise da construção das personagens negras e mulatas, as relações de trabalho, comportamento e organização social dos negros na literatura brasileira; verificando a percepção do leitor diante da apresentação desses temas na obra em análise, de maneira a oportunizar um espaço para o debate e construção de um pensamento crítico acerca de questões relacionadas à formação de nossa cultura, identidade e estereótipos, fatores que contribuem para se constituir um leitor crítico.

Portanto, ao disponibilizar o olhar para os estudos afrodescendentes na literatura, abre-se o espaço também para o desenvolvimento da capacidade do leitor identificar “espaços em branco” (ECO, 2005) dessa representação do texto literário, visto que a linguagem artística nos remete ao processo da literariedade e seus múltiplos sentidos; contudo, “o sentido de um texto é sempre, portanto, o resultado da seleção – mais ou menos consciente – operada por uma leitura” (JOUVE, 2012, p.61). Dessa forma, não será problema colocar em exercício a lei que trata sobre as relações étnico-raciais, em especial a cultura afro-brasileira e africana, em diálogo com a literatura, como já abordado no parágrafo anterior, mas por também verificar que ambas podem conduzir a construção de uma sociedade justa, livre de toda e qualquer forma de preconceito racial e abrir espaço para a valorização da referida cultura.

A partir do momento que a lei de nº 10.639/03 determina a inclusão da temática, no currículo oficial das Redes de Ensino, abre-se a construção de um espaço voltado à demanda dos grupos de origem africana. Tal oportunidade obriga a existência de ações afirmativas, isto é, políticas voltadas a reparar, valorização e reconhecimento da História dessa população. Contudo, é no ambiente escolar que será encontrado uma maior disponibilidade para a

formação dessas novas “consciências”, desde que as atividades aplicadas contemplem as diversidades cultural, racial e social brasileiras. Portanto, isso resulta em chamar a atenção para as diferenças étnico-raciais, presentes no ambiente escolar e também no social; por meio de uma abordagem crítica e incentivando a reflexão, como o combate ao racismo.

Dessa forma, se a literatura pode ser um dos espaços para a promoção de diálogos que leve o leitor, pelo processo de recepção do texto, a uma “identidade literária”, pois as obras “são revestidas de valor na história pessoal do leitor” (ROUXEL, 2013, p. 70), então, propõem-se ações que provoquem a “leitura cultural” (GOMES, 2014, p. 29) e que estas incentivem a despertar a formação crítica do cidadão.

No caso dessa criticidade, por meio da representação do negro na literatura, o que se pode perceber é que há variadas circunstâncias de estereótipos acerca de personagens afrodescendentes nas obras brasileiras. Primeiro, existe certa exclusividade a elas por conta, segundo Roger Bastide (1973, p. 113), da imagem folclórica que o brasileiro branco desenha do negro ou mulato. Daí, nascem as denominações de preguiçoso (a), malandro (a), sensual, trabalhador escravo (a) etc. Outro ponto-de-vista está relacionado ao próprio contexto em que vem inserida a Literatura, pois nesse momento pode haver os estereótipos do autor que estão muitas vezes relacionados a quem pertencem; como os da própria personagem que (re)transmitem o que pensa o coletivo. Duarte (2011, p. 05) coloca que “ao percorremos os arquivos da literatura brasileira canônica – e seus suplementos -, encontramos o negro não só como raro tema da escrita do branco, mas como voz \vozes voltadas para a expressão de seu ser e existir.”

Bastide (1973, p. 114) coloca ainda que outra possibilidade de reconhecimento do ponto de partida para a identificação das marcas atribuída ao negro ou mulato na literatura vem da análise da função desses indivíduos, em romances psicológicos ou nos de costumes, pois,

Se estes últimos pretendem mostrar o que pensam e sentem os homens comuns, buscando assim o geral, os outros, ao contrário (se bem feitos), apenas poderão mostrar os estereótipos ligados à própria psicologia do herói, variando então com eles e sendo, por conseguinte, peculiares também.

Como se vê, a Literatura nem sempre vai se apresentar como um total produto do meio, mas pode representar uma luta a este, ou mesmo protestar contra preconceitos ou até denotar uma fuga de toda e qualquer tensão racial.

Portanto, em meio a esse debate, coloca-se aqui o olhar para a forma como um texto da Literatura Brasileira, que traz como sua pauta a representação do negro, pode ser conduzido em sala de aula.

Partindo dessa questão, outro aspecto a ser apresentado, ao longo deste trabalho, serão sobre as contribuições que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem agregar no decorrer do desenvolvimento das Oficinas de práticas de leitura; uma vez que por participarem como mediadoras nas atividades de leitura literária entre jovens e adultos, possibilitam tornar a aula mais atualizada e dinâmica, pela motivação e oferecimento do papel de agente da aprendizagem, ao aluno. Assim, por meio do uso das TDIC em sala de aula, será mostrado que o texto na escola, ainda, pode ser tratado de maneira prazerosa, lúdica, atual quando proposto ao leitor a atualização do enredo a partir do debate crítico sobre a representação do afro-brasileiro na literatura.

Dessa forma, acredita-se que com o uso das TDIC ou até mesmo da multimodalidade, como já defende Rojo (2012), há a atualização da prática pedagógica por meio da busca de uma melhor estratégia para sensibilizar e motivar o aluno à leitura, diante desse mundo *high tech* e cibercultural que invade não só as escolas, através dos celulares, tablets, computadores etc, mas que toma conta e envolve toda a sociedade. Sendo assim, tais ferramentas da tecnologia digital, aplicada ao ensino, não poderiam ficar de fora da pesquisa.

Contudo, a intenção da disponibilização de uma oficina de práticas de leitura de textos literários, para somar-se às ações utilizadas pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, seria de propor um novo espaço, dentro da sala de aula, para o ato de ler, a partir do reconhecimento do outro, sob o exercício da alteridade. No entanto, nesse contexto, pensa-se em promover a “leitura cultural”, pois “devemos ler para ouvir e identificar como o outro é representado. Portanto, devemos ter claro o quanto pertencemos a determinada identidade e quais são as alteridades desse processo.” (GOMES, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, espera-se contribuir para a formação de um leitor mais crítico acerca de sua condição e sociedade, meio em que vive, quando for explorada nas atividades questões voltadas para o pertencimento afro-brasileiro, em meio às habilidades multimodais envolvidas na ação.

Para isso, as questões identitárias serão tratadas e observadas a partir da reapresentação da obra por meio do olhar do aluno que vive num mundo pós-moderno, envolvido com as práticas políticas, sociais e históricas, ou seja, sujeito de um processo; sem deixar de lado a oportunidade de conduzir o texto literário a partir de sua especificidade, sensações, emoções e envolvimento com a arte. Nessa direção, a construção desta pesquisa tem como finalidade propor uma prática de leitura literária participativa e criativa, para ser vista como mais uma possibilidade na sala de aula.

Contudo, com a elaboração deste trabalho há a pretensão de colaborar com a melhoria do ensino no país, em especial as aulas de Língua Portuguesa, a partir da prática de leitura literária. É interessante salientar que tal oportunidade foi possível em virtude da participação neste curso de formação docente, em nível de *Scrito Sensu*, pois foi levantada a reflexão sobre a prática docente no Ensino Fundamental II, nas escolas públicas do país. Cada disciplina, do programa PROFLETRAS, ministrada, teve participação importante para a compreensão de que aulas mais dinâmicas, interessantes, significativas e adequadas à realidade dos alunos das escolas públicas são possíveis de se promover, desde que o professor esteja eficientemente preparado, orientado e sensibilizado a promover mudanças.

Para isso, encontra-se aqui um trabalho voltado para a promoção do Ensino de Literatura já a partir das turmas do Ensino Fundamental II, em especial as da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, tal Trabalho de conclusão final é composto por uma dissertação que visa discorrer sobre teorias e análises, as quais serão responsáveis pela elaboração de um produto, proposto como sugestão de aplicação em outros ambientes escolares, como contribuintes para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no país.

Portanto, este TCF é composto por um Caderno Pedagógico e uma dissertação de intervenção apresentada em três capítulos que abordam as seguintes informações: O primeiro capítulo traz uma revisão acerca de todo embasamento teórico que fundamenta a construção da proposta pedagógica. Por meio dele, é verificado o que tematiza a pesquisa, através de estudos e conceitos envolvidos ao ensino de leitura literária nas escolas, formação de leitor e mediação pedagógica por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. No segundo capítulo, encontra-se a discussão em torno da problemática do estudo desenvolvido. Assim, serão postos em questão conceitos que explicam a necessidade da resolução do problema identificado, levantamento de dados que possam justificar a ocorrência verificada; além da coleta de informações e sua devida análise. Ainda, na referida secção, é colocado em evidência a possibilidade de abordar a lei 10.639\03 através da literatura.

Em seguida, tem o terceiro capítulo que apresenta os aspectos pedagógicos e metodológicos da pesquisa e por fim, lança-se um quarto momento que traz o ponto mais relevante da dissertação – considerações para a elaboração de um material pedagógico para o tratar de Literárias para o EJA. Neste, encontra-se um debate sobre os conceitos teóricos, específicos para a sua elaboração, descrição das oficinas ministradas em sua concepção e a apresentação de uma proposta de roteiro de leitura para textos literários; fruto da análise do perfil do leitor perante o texto e necessidades para um ensino de leitura literária no Ensino Fundamental, inovador, nas escolas públicas.

Frisa-se, portanto, que toda discussão realizada ao longo desta pesquisa e principalmente na elaboração do produto, (Caderno), gira em torno de uma abordagem de leitura por meio de uma temática relacionada à formação do leitor literário e refletir sobre a valorização da questão ideológica e cultural afro-brasileira. Dessa forma, por propor atualizar as obras literárias ao contexto e tempo do leitor e por mediar a leitura a partir do uso de recursos pedagógicos familiares ao praticante da leitura, a exemplo o celular, mostrar-se-á caminhos possíveis para atrair o aluno à leitura; ao fazê-lo refletir sobre sua condição na sociedade e mais especificamente a questão da importância da cultura afrodescendente para a formação da nossa sociedade. Dessa maneira, propicia-se o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à cultura negra e valorização e respeito entre as raças.

Encerra-se a apresentação deste trabalho ao levantar algumas considerações em tempo de provocar um relacionamento entre os resultados obtidos e os pressupostos teóricos norteadores do estudo.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE ENSINO DE LITERATURA LITERÁRIA NA EJA

Tendo em vista que esta dissertação visa apresentar uma proposta de ensino de Leitura para turmas do último ano do Ensino Fundamental II, faz-se necessário, também, aqui, trazer algumas colocações em torno do que está orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com relação às práticas de ensino que conduzem as ações docentes para uma pontual formação crítica do leitor e sobre as novas propostas do uso do texto literário, em sala de aula.

Com base nessa motivação, apresentam-se, neste capítulo, considerações teóricas que fundamentam a construção de uma prática de leitura literária que valorize, acima de tudo, o debate sobre as representações da matriz africana, no espaço escolar. Nessa trajetória, algumas reflexões serão apresentadas acerca do que há no contexto acadêmico, sobre o tratamento da leitura literária na Educação Básica, relacionadas ao uso do texto em sala de aula e a relação do leitor com a tessitura textual, por meio de suas especificidades e de técnicas de mediação pedagógicas e dinâmicas.

1.1 Ensino de Leitura na Escola: o que temos para a Educação Básica?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que, ao final dos nove anos do Ensino Fundamental, os alunos devem adquirir, progressivamente, conhecimentos específicos e peculiares ao letramento literário para serem explorados no exercício da cidadania e no Ensino Médio como ter “competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (PCN, 1997, p. 41). Com essa perspectiva, vê-se que o trabalho de ensino de literatura lançado pelo professor aos alunos está pautado em “valorizar a leitura como fonte de informação, via acesso aos mudos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética” (PCN, 1997, p. 42). Dessa forma, com a oportunidade para a formação de leitores.

Porém, se a prática de leitura não se apresenta contextualizada, não se mostra representativa de algo, em sala de aula, para o leitor, no caso o aluno, o texto de nada trará efeitos e conseqüentemente não o motivará à leitura. Por isso, aqui se coloca que a realização da leitura literária deve ocorrer de maneira a dialogar com outros textos e principalmente com

o contexto cultural do leitor, a fim de proporcionar um melhor espaço para a formação crítica do leitor, pois

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral do texto literário. (PCN, 1997, p. 36-37).

Como se pode perceber é a finalidade dada ao texto que se deve por em prática para que o ensino, feito a partir daquele, possa surtir efeitos e, então, corroborar com a formação e desenvolvimento do foco no processo de aprendizagem, o aluno. Portanto, ver o Ensino de Literatura como uma oportunidade particular de compor o conhecimento e não tão somente como uma fantasia, uma idealização da realidade, exercício da linguagem, na atualidade, faz-se importante para o desenvolvimento e formação de um cidadão – leitor - crítico. Entretanto, ambas as situações devem ser vista paralelamente no ambiente de ensino, pois será a partir desse conjunto que se oportunizará a racionalização e conseqüentemente o aprendizado da língua e também o desenvolvimento pessoal, uma vez que fará correlações com o cotidiano.

De acordo com Stella Maris Bortoni – Ricardo, (2005), a escola não pode ser apenas um espaço onde se encontram alunos matriculados a espera do depósito de conhecimento e informações que nada têm relação com o mundo que está após os muros da escola. O ambiente escolar deve proporcionar uma mudança de comportamento e, assim, o ensino deveria formar o indivíduo para toda e qualquer situação em que possa se encontrar. Segundo a autora

Entre os muitos problemas que afligem o processo ensino-aprendizagem da língua materna no Brasil, estão, certamente, os relacionados com o aumento e a diversificação da clientela que ocorre às escolas, (...), não obstante essas mudanças, não se cuidou ainda de repensar (ou elaborar) uma política educacional mais realista e mais adequada a essa clientela, que já não provém quase que exclusivamente das classes média e alta, mas também da classe trabalhadora e até dos segmentos considerados marginais ao sistema de produção. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 27)

Diante desse contexto, percebe-se o quanto é importante levar para a sala de aula o mundo em que o aluno está inserido, de maneira que possa contribuir com o desenvolvimento e progresso, assim como também mostrar o estudo a partir de uma perspectiva mais prática. Em se tratando de atividades com leitura, a estratégia adotada ao texto deve oportunizar ao leitor, entre outras oportunidades, “um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo.” (TODOROV, 2009, p. 33).

Para uma prática dinâmica, o trabalho que pode ser realizado nas escolas não necessita apoiar na estética das obras, apenas, e sim, muito mais, em seu conteúdo, já que as considerações vistas na atualidade demonstram que o leitor pode orientar o curso de uma obra, isto é, o valor estético de uma obra depende de seu leitor, de seu conhecimento de mundo, experiências e sensibilidade. Luiz Costa Lima, em sua obra, *A leitura e o leitor*, que trata sobre a estética da recepção, discute que “o valor da arte, ainda que sustentado na materialidade da obra, se atualiza tão só na consciência do observador”, (LIMA, 2012, p. 25). No entanto, com relação à análise de um texto, o autor discorre, ainda, que

a obra assume seu caráter histórico quando a intervenção do leitor não se confunde com a de um mero complemento. Não é esse, entretanto, o caminho que toma a reflexão inicial de Jauss. Ao contrário, contenta-se ainda em declarar que “o conjunto de eventos da literatura é fundamentalmente constituído pelo horizonte de expectativas da experiência literária de leitores, críticos e autores contemporâneos e posteriores” (LIMA, 2012, p. 20)

Nota-se que nessa passagem a intenção do autor é alertar para o fato de que o trabalho com um texto deve se pautar em uma provável memória literária do leitor, da qual ele possa reunir e conseqüentemente extrair as informações que possui para corroborar, então, com a sua formação literária. Dessa forma, percebe-se que o uso dos clássicos em sala de aula pode ser feito, desde que haja a possibilidade de explorar esse “horizonte de expectativas” cultural que há no jovem leitor em formação e aproveitar isso para a motivação e o hábito à leitura e para sua formação literária.

Para Edgar Morin, autor de obras que analisam o ser humano e que defende a questão de que a reforma do pensamento é condição necessária para ser sujeito na humanidade e se tornar autônomo; a ideia seria de que se reconectem os saberes para então se apropriar de melhores oportunidades e alternativas para solucionar as questões essenciais. Ele ainda observa que diante de um mundo inundado de complexidades, há o incentivo de ideias complexas que tratem de “reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 2003, p. 25).

Assim, chega-se à conclusão que atividades com um texto podem ser realizadas a partir do olhar do leitor, o qual será dotado de habilidades específicas para uma determinada leitura, e assim passar a ter uma visão estrutural da obra, ou mesmo com base no entendimento que vem construindo no decorrer da leitura; que ele possa criar seus conceitos e observações sobre o objeto em análise, sem a preocupação com a estética, com a tradição, com os cânones literários.

Nessa oportunidade, entende-se que interpretar um texto “não é dar-lhe um sentido (mais ou menos embasado, mais ou menos livre), é ao contrário, estimar de que plural é feito. Tomemos, inicialmente, a imagem de um plural triunfante, não limitado por nenhuma coerção de representação (de imitação)”. (BARTHES, 1992, p. 39). Por meio dessa análise, o que se observa é que por meio da pluralidade dos textos é possível trabalhar e abrir o espaço para que se explore a recepção do leitor e conseqüentemente seus aspectos estéticos.

Dessa forma, compreende que um dos prováveis motivos que podem distanciar ou mesmo afugentar os jovens leitores dos livros de literatura literária seria a não equivalência da interpretação do conteúdo dos mesmos, de acordo com os manuais, estéticas e/ou situações já pré-definidas, ou mesmo o difícil acesso à essência da obra.

Assim, percebe-se que se for oportunizada a compreensão por meio da decodificação dos sentidos do texto, os significantes, por meio da junção de ideias, informações pertinentes à obra em questão; apresentar um texto ideal que dá a oportunidade de acesso por diversas portas interpretativas, sem ao menos considerar que uma seja a principal, ou a mais importante para a apresentação do conteúdo e temática a partir de condições plurais de leitura, que podem ser proporcionadas; o trabalho a ser realizado com os textos tende a ser mais satisfatório entre os leitores.

Entende-se, então, que esse evento em torno da capacidade de se realizar práticas de intertextualidade, o qual Umberto Eco reconhece pelo comportamento do “leitor modelo”, proporciona um leque de conexões para a compreensão de um determinado tema, ou mesmo direciona a outras leituras afins, já que os textos podem ser vistos como promotores de uma leitura aberta. Para Eco “um texto é apenas um piquenique onde o autor entra com as palavras e os leitores com o sentido.” (ECO, 2005, p. 28).

A partir dessas colocações, reforça-se mais uma vez a necessidade do tão plural olhar e trabalho a ser proporcionado com os textos. Entretanto, é importante frisar que “os procedimentos de interpretação podem ser de caráter indefinido”, (ECO, 2005, p. 46), em virtude da existência dos inúmeros símbolos presentes na língua, e conseqüentemente a sua pluralidade. Portanto, o texto deve sempre ser visto como “um elemento aberto, uma vez que está envolvido com processos comunicativos que se colocam incapazes de obter significados únicos, já que ele pode dizer tudo, exceto aquilo que o autor queria que dissesse.” (ECO, 2005, p. 46).

Se não for pensar a interpretação dos textos dessa maneira, encaminha-se, então, o leitor a uma superinterpretação, a partir do momento que a leitura se coloca de maneira fechada, única e sem espaço para outros diálogos. Em se tratando dos alunos de EJA, essa questão é

mais forte, pois por já trazerem o não hábito de leitura, ao se depararem com um texto que não dialoga com as expectativas, necessidades, meio e realidade em que vivem; a desmotivação por ele aflora, ainda mais quando a ele é proposto uma análise apenas estética, por conta de suas lacunas em sua formação.

Então, entende-se que analisar um texto significa percorrer pelo seu contexto social e histórico, parafrasear, valorizar o conhecimento de mundo, perceber as suas evocações, polissemias e isotopias semânticas. Tudo isso, para proporcionar ao leitor modelo um melhor espaço para sua atuação como ensina Eco

Um texto pode prever um leitor - modelo com direito de fazer infinitas conjeturas. (...) Como a intenção do texto é basicamente a de produzir um leitor-modelo capaz de fazer conjeturas sobre ele, a iniciativa do leitor-modelo consiste em imaginar um autor-modelo que não é o empírico e que, no fim, coincide com a intenção do texto. (2005, p. 75).

Dessa forma, convém perceber que as práticas de leitura estão relacionadas a atos colaborativos, os quais devem ser capazes de aceitar vários elementos como contribuintes para a formação da consciência do leitor e mostrar que um texto pode ser interpretado, quando se respeita seu plano de fundo cultural e linguístico, ou utilizado para o atendimento de necessidades e fins pessoais.

Nesse aspecto, convém aqui perceber que as atividades com a leitura podem ser ações conduzidas e/ou encaminhadas a possibilidades que contemplem não somente o momento da obra e sim que se faça um diálogo com outras para que o leitor possa perceber os variados sentidos do texto e como eles se apresentam e dialogam com a atualidade, interesses pessoais e sociais e, assim, se encontrarem com a estética. Uma vez tido o contato com os livros e a eles dada a oportunidade de dialogar, de refletir, de torná-lo parte da vida, o acompanhamento do tempo e suas transformações; o acesso involuntário a eles pelos leitores juvenis ocorrerá de maneira mais intensificada, pois haverá uma identificação com a obra, um encontro entre sujeitos.

1.2 Reflexões para a Construção de uma Atividade de Leitura

Partindo da ideia da aprendizagem significativa nos dias de hoje ser algo basicamente necessário na Educação Básica oferecida no país, principalmente nas escolas públicas, levanta-se no decorrer deste trabalho algumas questões que orientam a tratar o ensino de Leitura Literária a partir do olhar que o leitor atribui aos textos literários, quando em sala de aula são disponibilizadas ações voltadas para o desenvolvimento do ato de ler e da consciência acerca da identidade e meio que circundam o “novo” leitor.

Contudo, se há o objetivo de oferecer aos alunos um momento de leitura mais motivador é preciso pensar que o texto literário, que entra em contato com ele, deve passar por um processo de atualização da ideia, linguagem e apresentação. Nessa oportunidade, o texto que irá dialogar com o leitor torna-se mais atrativo e atuante no cenário social.

Outro fator importante a se discutir é a questão de que a atual geração de estudantes que chega hoje à sala de aula vive em uma sociedade dominada pelas modernas tecnologias digitais de comunicação e informação. Tais jovens, por não se satisfazerem com a dinâmica das aulas tradicionais clamam por usar na escola algo que lhes seja tão familiar e significativo no dia a dia, como os recursos da Internet, por exemplo. Diante desse quadro, tratar a leitura a partir de uma metodologia centrada apenas no texto não tem muito sentido e tão pouco motiva o leitor para a leitura literária na escola. As obras levadas para a sala de aula sempre são vistas como chatas e sem nenhuma contribuição para o leitor, que muitas das vezes não gosta de ler, ou mesmo não tem o hábito, e no caso específico da EJA, também não dispõe de tempo e habilidades para tal. Sobre esse desencontro entre o texto e o leitor, Rita Jover – Faleiros coloca que

o leitor está, pois, diante da obra, que é o mundo em escala reduzida em sua complexidade, mas ela (a obra), diferentemente dele (o mundo), guarda certa estabilidade – podemos afirmar que o ato da leitura implica relativa atualização do texto em seu contexto de recepção – e estabelece com ela uma relação que é em certa medida solitária, individual. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 115).

Diante desse panorama, atenta-se para a percepção de que é mais que urgente proporcionar a esses alunos um trabalho com os textos literários capaz de despertar o interesse pela leitura não apenas em uma atividade específica, mas diante dessa nova abordagem dada ao texto, que ele possa querer ter contato com outros e de maneira espontânea.

Assim, é observado que de posse de uma abordagem de leitura e um material didático que dialogue com o leitor, em um formato colaborativo e digital, que traga à tona as questões e aspectos pessoais, psicológicos do leitor aliados, aos seus aspectos sociais e culturais; o texto passará a ser significativo e então atraente. Portanto, em meio a essa prática interdisciplinar será possível encaminhar o aluno a refletir sobre seu espaço e sociedade por meio da subjetividade do texto literário.

Portanto, de maneira a conseguir proporcionar esse momento, em sala de aula, pensa-se no desenvolvimento de uma proposta de leitura que possa abarcar as reflexões mencionadas. Então, diante da diversidade de métodos de práticas de leitura literária que existem no meio acadêmico, aqui foram selecionados três; por acreditar que são esses que mais podem corroborar para a formação do leitor que se pretende.

Sendo assim, a partir da proposta humanizada de Cruz (2012), uma atividade com base no exercício de três competências comunicativas, (introspecção, imagem visiva e interlocução), será tratada, uma vez que para a pesquisadora, tais competências são necessárias para o aluno, para uma tomada de consciência no momento da leitura do texto literário e a sua apropriação de forma prazerosa e responsável por desenvolver e organizar os sentidos; pois, segundo a pesquisadora “o encontro do leitor com o texto literário não se limita apenas a uma análise estrutural do texto escolarizado” (p. 159).

Nesse mesmo sentido, envolvem-se, também, os preceitos do método de leitura cultural de Gomes (2014) que provoca o leitor a interpretar os textos de maneira renovada, por meio de comparações intertextualizadas e interdisciplinares, que partem do texto e seguem até as tensões do dia-a-dia. Para ele, é possível, por exemplo, apropriar-se de questões sociais e debatê-las a partir do enredo de uma obra literária em estudo.

Tal casamento ideológico e de abordagem serão necessários para motivar, entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, a oportunidade de desenvolver, através da literatura, a sensação de pertencimento e valorização da cultura africana para então minimizar toda e qualquer forma de preconceito, relacionado à cor negra. Dessa maneira, se a intenção é prevalecer as qualidades afrodescendentes, os estudos de Eduardo de Assis Duarte são utilizados como nosso aporte teórico na construção de uma prática de leitura que seja capaz de identificar nos textos literários propostos, marcas de vínculos com as tradições do continente africano e com o comportamento, vida e cultura dos afro-brasileiros.

Desenvolver uma atividade que privilegie tal discussão é nada mais que uma oportunidade “para ampliar a visibilidade e aprofundar a reflexão a respeito da escritura dos afrodescendentes no passado e no presente” (DUARTE, 2011, p. 08).

Portanto, para disponibilizar esse espaço há na proposta de leitura o uso, ainda, do método Recepcional, Bordini & Aguiar (1988, p. 91), disponibilizado para trabalhar a partir das seguintes etapas: a) percepção do texto através da *determinação do horizonte de expectativas* do leitor que objetiva em prever estratégias que possam romper e transformar conceitos, valores pré-estabelecidos; b) *atendimento ao horizonte de expectativas*, oportunidade de disponibilização de informações que contemplem os anseios esperados, ou seja, que compactuem com as conclusões esperadas e provenientes de um processo histórico; c) *ruptura do horizonte de expectativas*, momento de propagar novas ideias também por meio de novos textos que se assemelhem aos anteriores em relação a um aspecto, que pode ser sobre o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem; capaz de retomar as experiências de leitura das etapas anteriores; d) *questionamento do horizonte de expectativa*, estudos

levantados sobre a produção de sentido entre as etapas “b” e “c”, seguida de análises; e por fim a etapa de e) *ampliação do horizonte de expectativas*, oportunidade para a tomada de consciência das alterações e aquisições informacionais, obtidas através da experiência com a literatura disponibilizada.

Destarte, a partir da visualização desses três métodos, é lançado o encaminhamento para a produção de uma proposta de leitura de textos literários a turmas de EJA, considerando o perfil, contexto e conhecimentos prévios dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino. Para isso, toma-se como modelo e ponto de partida uma ação significativa com a apreciação da obra *O Cortiço*. Assim, conduz a análise do texto de Aluísio Azevedo de maneira prática, contextualizada, dialógica e associada às questões da cultura negra e afrodescendente.

É importante colocar aqui que já que a obra em questão trata-se de um romance, o mesmo não seria possível ler na íntegra em um curto tempo, nem tão pouco fragmentar sua leitura. Portanto, sugere-se que ela seja adotada para uma leitura ao longo de uma unidade do ano letivo, de modo que o aluno tenha tempo suficiente para encontrar-se com o texto; e assim, sob a mediação do professor, ao longo do desenvolvimento do período letivo, realizar a análise e construir conceitos através das conclusões obtidas durante todo o processo.

Contudo, é por meio de uma abordagem metodológica baseada, primeiramente, na posse do contexto escrito e a formação de uma identidade a partir dele; seguida de uma reconstrução imaginária, através das informações culturais e das leituras prévias do leitor e por fim, no âmbito do texto, a promoção de um diálogo entre autor, sociedade e texto; que se tem o contato com as competências e ações comunicativas relacionadas à introspecção, imagem visiva e interlocução, respectivamente, sugeridas na proposta humanizada, para que o processo de compreensão do texto ocorra de maneira eficiente.

Portanto, sobre essas considerações e outras, coadjuvantes, que estão entrelaçadas à prática da leitura literária na escola, no espaço reservado à Leitura Literária na EJA, haverá maiores considerações.

1.3 A Leitura Literária na Escola e o lugar do Leitor

A leitura literária a ser destinada nas escolas, na atualidade, é foco de muito debate e considerações acerca de qual literatura levar para a sala de aula e, mais especificamente, o como conduzir sua leitura. Diante da atual conjuntura e do perfil do leitor do século XXI, é vista, de forma marcante, a necessidade de se repensar a prática de leitura literária na escola.

Compreende-se, então, que cabe à escola proporcionar aos seus alunos oportunidades ímpares com os textos literários, pois uma boa apresentação deles fará com que haja o interesse pela busca de outros que sejam capazes de envolver tanto ou mais como aquele anterior que conseguiu envolver a leitura, quando anteriormente e primeiro teve contato. Tomar a leitura como obrigatória não contribui para a formação de leitores críticos e motivados. O que favorece a esse ato seria apenas um contato superficial e descontextualizado com as necessidades artísticas e linguísticas do aluno.

Contudo, o que se coloca aqui é o espaço do trabalho da leitura literária por meio de ações que possam, concretamente, formar “um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p. 20); por meio de atividades desenvolvidas com o aluno que o levem a interpretar textos e obras através da mediação aplicada pelo professor. Segundo a autora, esse momento e espaço “trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Contanto, na oportunidade, coloca-se que tal processo tem sua efetividade quando ao instituir o aluno como sujeito leitor, a completude do trabalho é feita em não mais uma simples leitura, mas por novas abordagens, olhares atribuídos ao texto; impressões aliadas entre enredo e expectativas do leitor que serão oriundas por meio de um processo de estudos que visem aliar, na oportunidade da leitura, os conhecimentos prévios com os variados gêneros textuais, pois a partir deles abre-se um leque de oportunidade e formas de leitura.

Contudo, a subjetividade do leitor aflora a cada ato em que ele lê. É ela a responsável por fazer com que o leitor relacione o texto a situações que estão internalizadas nele, o que faz a voz interior ter espaço e diálogo com o texto. É nesse momento que a literariedade comparece e convoca o leitor a fazer uso do texto para recriar a realidade. Para tanto, é necessário aqui colocar que o texto não se apresenta completo. Nele há lacunas que precisam ser preenchidas por quem o está lendo, que em oportunidade usará sua experiência de mundo para adentrar e interpretar seu conteúdo.

Ao analisar tal ocasião, Tinoco (2010) nos coloca a questão de se ter a leitura por meio da recepção de novos sentidos, pois uma vez que o texto possua uma estrutura que nos leva ao seu sentido por meio de combinações linguísticas e literárias, há a necessidade de se ter um “leitor-combinador” (p. 25). Tal leitor é responsável para por em prática um exercício de interpretação do texto, que se dá através “da percepção de novos significados diante do que está, sócio-historicamente, determinado” (p. 25).

É interessante aqui frisar que todo esse processo é feito por conta de o texto literário provir de “espaços vazios” (LIMA, 2012, p. 45), que por sua vez se apresentam de maneira que sejam preenchidos pelo sistema combinatório, oriundo do leitor. Quando o processo de preenchimento dos espaços é realizado, diz-se que assim houve a interação entre texto *versus* leitor, provocando sentido, informação. Assim, segundo Tinoco (2010, p. 26)

Ao ler, o sujeito-leitor-receptor concretiza o que Jauss considera a principal reação produtiva diante da leitura: o processo de identificação. Assim lendo, e ao articular o sentido de liberação e comunicação, implicitamente presentes na natureza transgressiva da arte, revela-se uma experiência estética.

O fato é que se o leitor-receptor estiver condicionado a apenas e corriqueiramente a uma só proposta ideológica, pouco provável estará preparado para perceber as estruturas básicas do contexto da interpretação textual e conseqüentemente a compreensão de sua leitura ficará comprometida. Se existe uma má orientação, há a indução das formas interpretativas do texto, o que conseqüentemente proporciona a “má recepção do livro” (TINOCO, 2010, p. 26).

Então, o que observa é que a participação do leitor, a qual seria por meio da coautoria do processo discursivo do texto, ficará prejudicada e, assim, a leitura não proporcionará significados, sentidos. Sem a interação, o leitor-receptor não sentirá o prazer pela prática do ato de ler, logo não conseguirá entender a essência da temática proposta.

Por meio do processo de coautoria é possível preencher espaços vazios, deixados ao longo do texto, que conseqüentemente efetiva a produção de sentidos. Uma vez que o leitor tem controle da situação, ele, com base no seu conhecimento de mundo ou por meio de uma mediação para a leitura, pode interligar o texto da oportunidade a outras possibilidades e discursos textuais. Samoyault (2008, p. 47) considera esse evento como uma oportunidade da prática da intertextualidade e, sendo assim, entende que,

A literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimento de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto.

De fato, o que se levanta como discussão é a questão do lugar do leitor diante de um novo tempo que não mais se limita a conceber um texto literário apenas para um ato mecânico de análises, já previamente propostas. Destarte, o que se espera para o desenvolvimento da nossa atual sociedade, é que o trabalho e a prática com os textos em sala de aula provoque uma sensação de emancipação naquele que tem a oportunidade de ler. Pelo sentido emancipatório, “o leitor-receptor apreende os dados textuais e incorpora-os como informação pessoal que pode gerar novas discussões” (TINOCO, 2010, p. 28).

Contudo, oportunizar a leitura literária é ter à disposição a oportunidade de se formar um leitor crítico a partir de sua recepção sobre o texto trabalhado, seu envolvimento, o

resultado de um diálogo promovido através de “um processo de atualização do texto do autor” (ROUXEL, 2013, p. 19). Nesse espaço, o ato de ler torna-se significativo e prazeroso, pois há um engajamento; o leitor identifica-se no texto e o traz para si, proporcionando novos sentidos.

É importante, aqui, chamar a atenção e observar que os textos não estão presos ao tempo. Mudar a forma de tratar os textos não vai retirar deles sua preciosidade ou função social, seria apenas uma oportunidade de contextualizá-lo com seu leitor, espaço e tempo. Diante disso, Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro Silva, afirmam que é preciso “que a escola transforme a leitura literária que patrocina em uma atividade mais significativa” (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 93).

Diante de tal contexto, registra-se aqui que o que se faz interessante, para a atualidade, é se pensar em novas metodologias e finalidades para o ensino da literatura, já a partir do Ensino Fundamental II. Ao se pensar numa formação pautada em um leitor que a ele seja oportunizada a construção livre dos sentidos, por meio de mediações mais eficientes e pontuais para o que se espera da leitura; cabe perceber que antes de tudo o aluno tem a necessidade de ser instituído a um sujeito leitor, isto é, um ser que a partir de sua compreensão da leitura realizada, utiliza-a como um meio para a conquista da aquisição do saber ou saberes.

Ponderando os pontos até aqui apresentados, considera-se que o olhar aplicado aos textos, a serem apresentados em sala de aula, deve ter a atenção de proporcionar o diálogo com as mais variadas situações, passando pela cultura, história e contexto de um povo e/ sua língua. A partir do momento que se privilegiar a interpretação com base na intertextualidade e o contexto em que se situa o leitor, os textos passarão a se encontrar na sala de aula como passaporte para o desenvolvimento pessoal e social, o que gera, conseqüentemente, um público crítico, atento e valorizador de sua cultura e história.

1.3.1 O leitor jovem no ensino fundamental II

Toma-se, na oportunidade, como objeto de análise do estudo em questão, o leitor que também está nos bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que, por si só, traz, para a sala de aula, conhecimentos prévios apreendidos por aqueles que a frequentam. Porém, muitas das vezes tais conhecimentos são poucos, ou quase nunca, explorados nas Escolas; o que faz o ensino para o referido sujeito ser descontextualizado com sua realidade e de um aprendizado pouco significativo.

Para Cruz (2012, p. 48), abrir espaço para um trabalho com esse determinado público é refletir sobre a possibilidade que a Escola pode ter para, por meio do ensino, realizar uma efetiva e pontual aprendizagem. Nesse caso, uma das principais atividades, em sala de aula, a ser desenvolvida para tal fim, seria o trabalho com os textos literários, a partir do incentivo à leitura literária. Porém, muitas das vezes, as práticas de leitura aplicadas no ambiente escolar empregam uma metodologia não atrativa, o que conseqüentemente não motivará ao ato de ler, nem proporcionará uma reflexão sobre o conteúdo tratado, de maneira adequada, como bem assim coloca Robson Tinoco,

as convenções, transmitidas por instituições como a escola, acabam direcionando a maneira como o texto é lido, compreendido e analisado. Professores e alunos, ao participar desse processo irreal, terminam por aceitar tais análises sem questioná-las, assumindo índices textuais que não traduzem a essência da mensagem veiculada (TINOCO, 2010, p. 27).

O texto por si só não traz motivação para a leitura, ainda mais quando é apresentado aos alunos da EJA sem nenhuma correlação com o cotidiano, ou melhor, a maneira como é trabalhado em sala de aula não se faz atrativa, não há uma ação, diálogo que consiga prender a atenção do aluno, pois não há um espaço para participação da voz do leitor, que por se encontrar em um contexto diferenciado da modalidade regular, já não se sente bem em ser apenas passivo diante das informações. Com relação a esse aspecto, Todorov (2009) coloca que muitas vezes a Escola apresenta o livro apenas como um elemento de estudo estético e não como parte de uma construção social, o que faz, desta forma, fomentar o repúdio a ele. Em tempo, Paulo Freire ratifica essa questão e ainda considera que “(...) o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligados à experiência do educador. (...)” (FREIRE, 1989, p. 18).

Se o aluno da EJA já é detentor de uma bagagem de mundo e certo grau de maturidade, em relação aos alunos do ensino regular; pensar em tratar com ele a leitura de textos literários deve partir da ideia de se manifestar um efeito colaborativo, no ato de ler, entre o leitor e seus conhecimentos, para a aquisição do saber. Fala-se, então, na oportunidade, em disponibilizar uma atividade de perspectiva heterogênea e interdisciplinar, capaz de explorar “os elementos ideológicos que envolvem a recepção literária, sem deixar de lado as particularidades estéticas do texto literário.” (GOMES, 2014, p. 14); o que justifica dizer que “no instante poético do texto o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas” (CRUZ, 2012, p. 48), fato que corrobora para a construção de sentidos.

Portanto, para a modalidade de ensino em questão, pensar em uma abordagem de leitura apenas limitada aos muros da escola, não é algo desejável, pois, como já colocado no início desse tópico, o estudante jovem e adulto é um ser com conhecimentos prévios e, dessa forma, a escola deve ser vista como um ambiente social da leitura, já que essa é uma prática social. Acerca dessa discussão, Rildon Cosson (2011, p. 39) faz a seguinte consideração,

de modo didático, tomando-se a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, pode-se reunir as diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos, conforme a síntese feita por Vilson J. Leffa, em *Perspectiva no estudo da leitura: texto, leitor e interação social* (...) o segundo grupo toma o leitor como centro da leitura. São as teorias de abordagem descendentes que a definem como o ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas.

Contudo, para muitos alunos da EJA, o contato com a leitura literária é feito apenas no ambiente escolar e com atividades limitadas à aula, a exemplo de atividades de leitura e interpretação textual. Para a pesquisadora Aline Sapiezinskas e Simone Corrêa, os conteúdos escolares que são trabalhados de maneira isolada e particular, desde a década de 60, pouco contribuem para “reverter as perdas geradas pela fragmentação do conhecimento na Modernidade” (SAPIEZINSKAS; CORRÊA, 2011, p. 29). Dessa colocação, reforça-se que o ato de ler praticado e oferecido nas escolas pouco contribui com o aprendizado do aluno, principalmente quando se trata àqueles do período noturno, uma vez que não o articula com outras ideias, conhecimentos e principalmente com o mundo do leitor.

Assim, ao tratar de educação de adultos é importante atentar, que se deve levar em consideração que todos os aspectos de ordem social e pessoal devem permear a construção do saber. Tais saberes, acumulados ao longo da vida e que formam a visão de mundo, devem ser o ponto de partida para a construção de uma trajetória que “leve à subjetividade e desenvolva o pensamento crítico acerca das relações cotidianas do aluno e do universo em que está inserido” (SAPIEZINSKAS; CORRÊA, 2011, p. 31) e que ainda a leitura literária seja “depositária de compreensão de novos mundos, de novos horizontes, com o poder para transformar visões de mundo e práticas cotidianas dos sujeitos que dela fazem uso”. (CRUZ, 2014, p. 86)

Nos estudos de Paulo Freire (2003), encontram importantes considerações que nos chama a atenção acerca do homem, sociedade, cidadania, política e trabalho em diálogo com as questões básicas da prática educativa, desenvolvida nas escolas. Nessas discussões, Freire sempre aponta a compreensão de mundo, realizada por meio da leitura que se tem dele, a

partir ou não de textos, como um princípio básico de todo o processo educativo; o que chama a atenção para refletir sobre a posição da prática e papel do professor em sala de aula. Segundo ele, entende-se que,

a leitura de 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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11)

Entretanto, mesmo com a sinalização dessas considerações nos documentos oficiais, destinados à organização do ensino para a modalidade de jovens e adultos, o que se encontra no cenário escolar brasileiro são ações limitadas, voltadas para um processo de alfabetização de aspecto funcional ou de aprendizado utilitário e mecânico, totalmente desprovidas de um aspecto e teor significativo e analítico. Dessa forma, observa-se que a esses adultos há a oferta de uma cultura da passividade, ou mesmo de acomodação. Para Moacir Gadotti “o primeiro direito de qualquer educando/a é o direito de se expressar” (GADOTTI, 1995, p. 79); porém, pelo cenário exposto, a impressão que se tem é que o aluno em EJA está limitado a ser um ente intelecto destituído desse seu direito básico.

As salas de aula, disponibilizadas no contexto escolar, muitas das vezes reduzida às limitações de espaço, tempo e currículo, intimidam o educador a propor uma dinâmica docente que envolva e valorize o aluno, o espaço sociocultural, a criticidade, as emoções etc. Contudo, atualmente, há um mundo social que privilegia as novas identidades socioculturais e que se atenta para o fato em que homem e máquina se fundem de maneira involuntária e automaticamente nas relações pessoais, sociais e de trabalho. Por outro lado, em meio a todo esse desenvolvimento,

um número cada vez maior de pessoas encontra-se diminuído em suas possibilidades de desenvolvimento. Vemos aumentar, à nossa volta, a exclusão, a privação, a exploração do outro, num mundo em que as possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias são dadas apenas a uma parcela da humanidade. (SAPIEZINSKAS; CORRÊA, 2011, p. 32).

Perante a isso, Tomaz Silva considera que “Temos que reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas” (SILVA, 1999, p. 20). Acerca desse processo, volta-se para a questão sobre o aprendizado dos alunos da EJA, principalmente quando assim é promovido através da leitura. Cruz (2012, p. 57) discute essa questão, em sua pesquisa, e faz reflexões sobre o ensino de leitura para jovens e adultos e apresenta o fato de que na escola

não se lê por prazer, mas por dever. O estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos enxertados nos livros didáticos (...) a escola e a biblioteca deveriam descobrir uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja,

propiciar ao estudante uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos.

Segundo a pesquisadora, a escola pode e deve promover tal oportunidade aos seus educandos, principalmente àqueles que por motivo ou outro resolvem e tem a oportunidade de retornar aos bancos escolares e a leitura pode ser uma grande contribuinte nesse processo de formação cidadã. “Mesmo que as escolas não tenham um projeto voltado para o trabalho com o texto literário, faz-se necessário incentivar o uso da leitura literária, pois esta instiga os sentidos dos alunos para viverem melhor e com maior prazer o mundo da leitura.” (CRUZ, 2012, p. 48).

Em meio a isso, é interessante chamar a atenção para o fato de que o ato de ler, a leitura, representa um procedimento realizado por meio de seu exercício, dentro dos processos de aprendizagem. Pela prática constante da leitura de textos literários é que se aprende a ler e a apreciá-los. Aos alunos do turno noturno, leva-se tal reflexão para a ideia do que se deve ser ensinado a eles, gira em torno da formação do leitor, como uma atividade de ressocialização. Christofoli (2009, p. 82) verifica tal situação em suas análises sobre a modalidade de EJA e aponta que,

O que se pretende é formar jovens e adultos leitores, que gostem de ler e que possam usufruir do mundo da escrita do qual foram excluídos durante algum ou muito tempo. Ler é apropriar-se do significado do que lemos, e é exatamente este desafio que torna a aprendizagem da leitura um processo instigante e prazeroso. Reduzir a leitura ao mero exercício do decifrado é destituí-la de sentido.

A partir dessas considerações, entende-se que ao se tratar do currículo para a Educação de Jovens e Adultos, deve pensar em criar espaços para a prática de leitura em sala de aula capazes de provocar a “disseminação de sentido, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para o desenvolvimento do espírito crítico (...) explorando todas as possibilidades de construção e discussão de novos conhecimentos e novas práticas sociais” (SAPIEZINSKAS; CORRÊA, 2011, p. 32). Resgatar valores, disseminar a sensação de pertencimento a uma cultura, a exemplo das relações étnico – raciais, formar cidadãos conscientes, minimizar o preconceito e desigualdades em nossa sociedade são questões chaves para uma sala humanizadora de EJA.

O trabalho a ser desenvolvido a um público amadurecido pelo tempo e pelas ocorrências da vida deve estar voltado e privilegiar a realidade social dos alunos. Contudo, é importante lançar o olhar também para a forma com esse público apropria-se do texto literário através de vivências literárias e então, conseqüentemente, pensar em atividades pertinentes a tal público com o objetivo de aperfeiçoar a habilidade leitora desses alunos.

O estudante noturno tem a Educação como uma oportunidade para aperfeiçoar sua vida. Conquistar novos espaços, ter um emprego ou mudar para um melhor e se tornar uma pessoa com autoestima elevada. Então, os conteúdos a serem ministrados devem contemplar os anseios e respeitar o perfil de um público jovens e adulto, de maneira que contemple todas as suas necessidades. Nesse aspecto, Cruz (2014, p. 87) coloca que “é preciso reconhecer a atividade de leitura literária como um instrumento para capacitar o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo, podendo interferir na realidade e reconstruí-la”.

Portanto, por meio dessas análises, observa-se que o texto literário não cabe mais como um mero instrumento para a resolução de atividades mecânicas e descontextualizadas com a vida e necessidades do aluno, que não mais está inserido em um curso regular. Surge nesse espaço uma ação política que trata, agora, o texto literário como um evento cultural capaz de ampliar horizontes por meio de uma prática que envolva outras habilidades e informações, mesmo que essas sejam, na oportunidade, proporcionadas pelos textos canônicos, por completo, e não mais pelos seus fragmentos ou outros gêneros curtos e simples, acionados a trabalhar como um pretexto para atividades linguísticas. Assim, observa-se que é por meio de uma abordagem de leitura cultural, interdisciplinar e humanizadora o fato de que,

Além das necessidades sócio-comunicativas, o aluno precisa conhecer outras situações textuais que ampliem significativamente o sentido de ler em sua vida. Porque o ato de ler não deve se resumir apenas ao valor técnico; ele deve ter acima de tudo um valor ético, pois possibilitará ao indivíduo estar no mundo de forma argutiva e perquisitiva. (CRUZ, 2014, p. 8).

Se houver uma mudança de mentalidades dos (as) educadores (as) acerca da função social que possui os textos literários e da metodologia usada para tratá-lo em sala de aula, certamente, as aulas passam a ser mais produtivas e eficientes, para o que se propõem. Dessa forma, o leitor jovem do Ensino Fundamental II, formado, também, através do contato com práticas de leitura literárias elaboradas de maneira planejada, responsável e sensibilizadas às necessidades educacionais do estudante, passa a ter ao seu dispor uma oportunidade para melhor compreender e agir diante do mundo que está ao seu redor.

CAPÍTULO II

RECEPÇÃO LITERÁRIA PELA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

Apresenta-se neste capítulo a intenção de levantar o debate acerca do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, para as escolas de Educação Básica, em especial as que possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, ao longo de nosso estudo, utiliza-se, como orientação teórica, os encaminhamentos da lei 10639/2003, instrumento responsável por direcionar, nas escolas, o tratar de ações que possibilitem a oportunidade em melhor conhecer e valorizar a cultura africana. Ainda, como possibilidade para a formação de leitores críticos, tem os textos literários como objeto de estudo para que, em meio à linguagem subjetiva que eles trabalham, disponibilizem-se momentos de alteridade e que conseqüentemente haja a sensação de pertencimento, como também a divulgação e um “novo” olhar que passe a valorizar a cultura afrodescendente.

Dessa forma, para tratar desses pontos, ao longo da secção apresentar-se-á considerações acerca de uma prática cultural de leitura aplicável aos textos literários da Literatura Brasileira, por acreditar que ao colocar a “ficção em comparação com as tensões sociais dos dias atuais” (GOMES, 2014, p.14) é possível atrair mais leitores e contextualizar a obra.

2.1 A lei 10639/03: estudos e encaminhamentos para a valorização de uma história

É oportuno considerar que, para as relações étnico-raciais, sancionar a Lei 10.639/03 representa um grande avanço ao que diz respeito à luta contra os estereótipos e práticas racistas presentes em nossa sociedade afrodescendente. Para Santos e Mariano (2014, p. 139), o fato de terem instituído o estudo da História e Cultura afro – brasileira e africana nas escolas brasileiras “além de resgatar a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira, busca promover a desconstrução desse mito, a valorização da diversidade e o respeito pela identidade do outro”; o que leva a perceber que o encaminhamento para se reconhecer as contribuições dos grupos afrodescendentes, visualizadas em vários espaços da sociedade, e de todo processo de formação plural do país, possibilitam a formação de uma consciência plena do valor de cada grupo.

Vinda com o caráter de uma política pública educacional, a lei traz, como seu principal objetivo, encaminhamentos voltados a uma ação afirmativa a ser aplicada entre aqueles que

pertencem à comunidade escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, independentemente da origem racial de cada um. Dessa forma, deixa a cargo da escola a responsabilidade de, a partir dela, disseminar a ideia de haver a necessidade da valorização da diversidade cultural na formação do Brasil, contribuir para a construção e o pertencimento da identidade negra; conforme está disposto no 1º parágrafo do artigo 26 da lei,

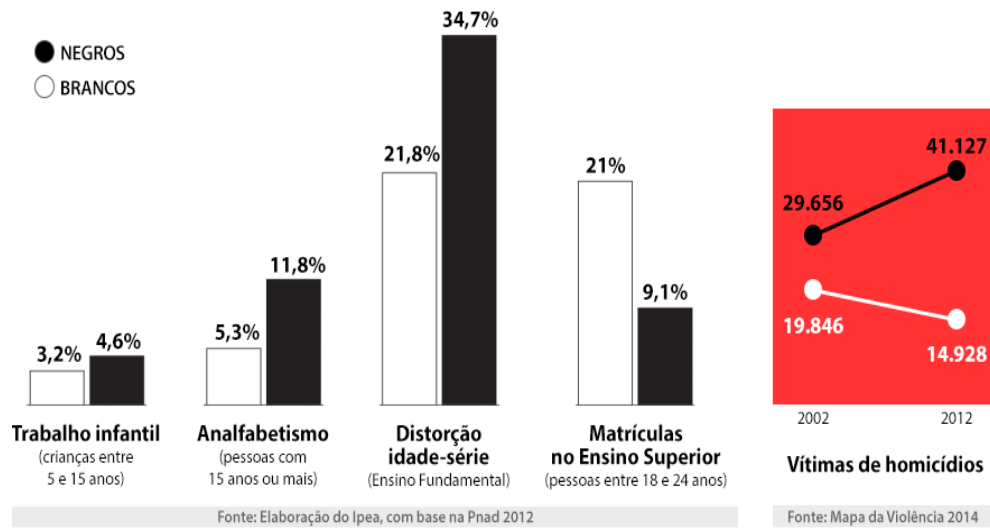
O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Dessa forma, a sua aplicação serve como um instrumento norteador para se repensar o currículo da Escola e conseqüentemente refletir a maneira como se dão as relações raciais no país. Enfatiza-se, aqui, que tal prática reconhece que a escola tem grande poder na sociedade, uma vez que é o centro de formação intelectual. Assim, deposita-se nela a responsabilidade em contribuir para o combate ao racismo e discriminação racial, eventos tão marcantes e presentes em cada geração. Portanto, em busca dessa sociedade igualitária que valorize os aspectos históricos como parte de sua formação; disponibiliza-se, em especial às áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, o espaço para que delas partam a reflexão sobre identidades, por meio dos conteúdos ministrados e interligados a ações interdisciplinares.

A lei vem para contribuir para a tomada de reconhecimento do papel do negro em nossa sociedade, que foi construída em meio a “explicações pseudocientíficas sobre a inferioridade dos negros com relação aos brancos que ficaram populares em nosso país” (PEREIRA, 2010, p. 20). Contudo, mesmo com toda essa motivação e a lei promulgada, o que se observa é que cada vez mais o negro tem sua imagem denegrada e associada a conceitos pejorativos na sociedade, como observa no tratamento hostilizado, atribuído às personalidades ligadas à área da cultura, esporte e aos (às) próprios (as) cidadãos (ãs) comuns; conforme divulgado, nos últimos tempos, nos meios de comunicação. Até então, o que se percebe é que “apesar de todas as desigualdades e diferenças, continuamos a negar o racismo no cotidiano, mesmo que sejamos expostos em todos os momentos à sua existência” (p. 22).

Ao observar os quadros a seguir, reconhece um panorama mais concreto acerca dos principais setores sociais que se instituem em meio a possibilidades discriminatórias, em nosso país:

Quadro 1 - Organização social



Fonte: <http://politicacidadaniaedignidade.blogspot.com.br/2014/11/africa-e-brasil-unidos-pela-historia-e.html>

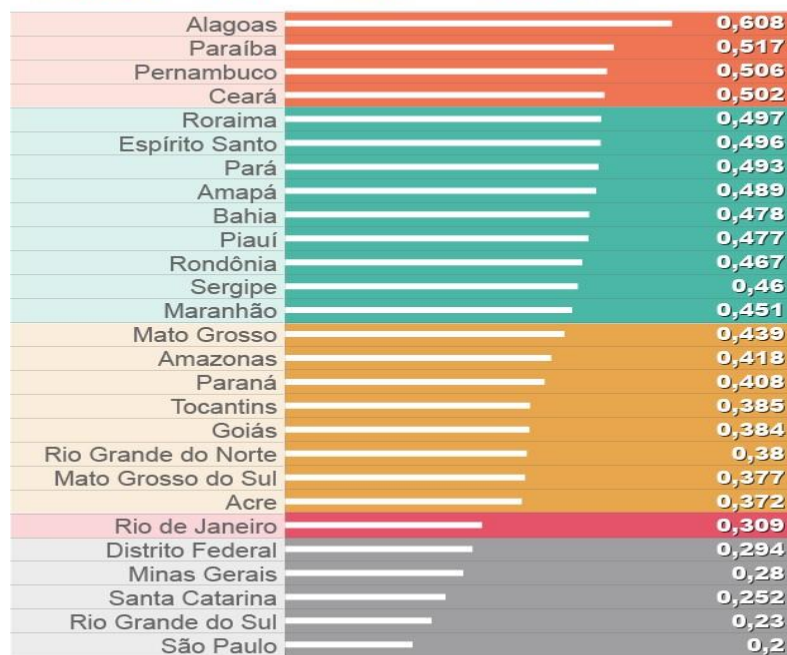
Quadro 2 - Violência

Violência e desigualdade racial, por UF

Jovens negros são mais vulneráveis à violência, diz relatório

ESCALA DE VULNERABILIDADE

● MUITO ALTA ● ALTA ● MÉDIA ● MÉDIA-BAIXA ● BAIXA



Fonte: IVJ – Violência e Desigualdade Racial 2014, ano-base 2012; Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Fonte: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/05/oab-al-afirma-que-racismo-contribui-para-vulnerabilidade-de-jovens-negros.html>

Quadro 3 - Distribuição de renda



Tabela 140: Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal, segundo a cor ou raça, por regiões metropolitanas (em reais)* - a preços de dez/13

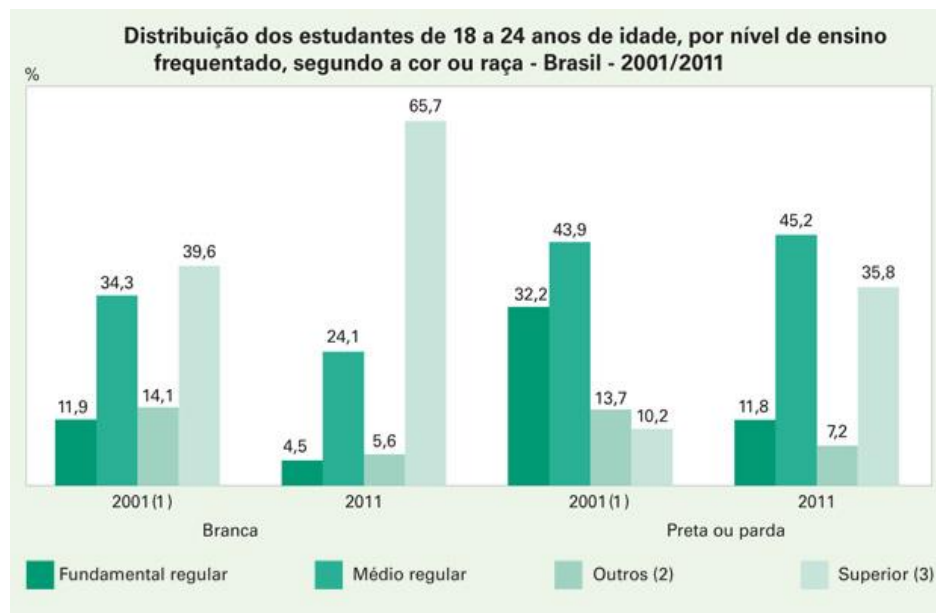
	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Branca							
2003	1875,19	1644,33	2704,03	1780,80	1853,34	1969,62	1466,41
2004	1858,43	1622,76	2589,50	1774,23	1838,33	1957,11	1473,53
2005	1903,28	1723,67	2429,72	1830,09	1918,53	2001,34	1454,34
2006	1960,69	1684,26	2534,58	1885,77	1948,84	2092,21	1506,10
2007	2039,54	1703,94	2555,53	1967,98	2076,56	2156,57	1579,73
2008	2103,88	1696,98	2734,98	2092,29	2186,29	2201,92	1617,00
2009	2170,31	1693,65	2742,73	2177,39	2253,73	2268,86	1680,08
2010	2248,81	1925,98	2779,09	2249,20	2448,26	2276,74	1797,26
2011	2295,08	1847,88	2893,18	2386,63	2571,61	2274,89	1847,47
2012	2361,92	1928,21	2998,31	2582,06	2591,43	2358,09	1881,36
2013	2396,74	1892,33	2523,49	2555,19	2656,86	2408,31	1975,26
Preta / Parda							
2003	907,98	824,27	872,41	901,69	957,89	932,83	885,99
2004	909,64	802,19	883,83	893,47	947,12	947,37	881,27
2005	922,26	798,35	909,56	904,32	954,00	965,38	881,85
2006	978,82	824,50	954,56	986,35	998,01	1028,53	921,42
2007	1011,52	857,17	993,25	1034,65	1035,41	1041,89	969,93
2008	1068,22	850,56	1049,78	1092,97	1105,53	1103,77	998,57
2009	1115,76	886,63	1120,89	1147,21	1164,65	1137,21	1076,39
2010	1191,27	989,18	1221,22	1222,65	1245,37	1196,08	1105,70
2011	1243,80	1044,46	1282,77	1267,00	1298,65	1244,43	1161,15
2012	1325,97	1150,18	1326,48	1391,34	1361,41	1328,65	1232,59
2013	1374,79	1193,19	1290,92	1415,89	1456,49	1386,46	1305,48

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego
* Médias das estimativas mensais

Fonte:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/retrospectiva2003_2013.pdf

Quadro 4 - Educação



Fonte:

3/tabela3.jpg

<http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/iframe-populacao-brasileira/tab->

Diante dessas observações, ratifica-se cada vez mais a necessidade de ações afirmativas voltadas especificamente para o grupo afrodescendente. O fato de se disponibilizar uma lei como a referida, em vigor, tendência proporcionar entre os estudantes um melhor conhecimento acerca da formação de nossa história e como base nesse novo conhecimento, desconstruir discursos a partir da forma como se constituiu nossa sociedade através do tempo. Para Pereira, (2008, p. 08) "a inclusão dos valores culturais afro-brasileiros nos currículos escolares representa o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes".

Por conta da Escola ficar sob a responsabilidade de ressignificar conceitos, analisa-se o árduo trabalho a ser desenvolvido pelos docentes que muitas vezes também terão que tomar posse de corretas ideias e, em algumas ocasiões, assumir novos comportamentos. Contudo, segundo Munanga e Gomes (2004), é muito importante lembrar que os negros da atualidade descendem de africanos que vieram para o Brasil através do tráfico negreiro. Dessa forma, muitos são mestiços, por conta da miscigenação entre brancos e negros e também de negros e índios; o que contribui para alguns desses mestiços, por decisão ideológica, tomem como seu reconhecimento a etnia negra ou afrodescendente, mesmo que para o Censo eles podem ser considerados como pardos.

Portanto, sobre tal questão, há o alerta para o fato de que "os educadores se deparam com um grande desafio que decorre da necessidade de se desfazer os equívocos que deturpam as culturas de origem africana nas áreas onde desenvolveram relações de trabalho escravo" (PEREIRA, 2008, p.8).

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), o que há em jogo é a questão de se "fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados", assim como "é preciso entender que o sucesso de uns têm o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros" e ficar atento para o tipo de "sociedade [que] queremos construir daqui para frente" (p.14). Por isso, a sociedade que se deseja, representará aquela na qual todos os indivíduos serão aceitos e valorizados. Nestes termos, observa-se que a educação pode e deve contribuir para a construção de "relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos" (BRASIL, 2005, p. 14).

De fato, essa mudança comportamental e ideológica não aparenta ser fácil de acontecer. Desfazer uma "mentalidade racista", superar "etnocentrismos europeus" e utilizar novas perspectivas educacionais que incluam a temática racial, requer tempo, sensibilidade e ações efetivamente significativas, pontuais e inovadoras. Kabengele Munanga (2012, p. 15) considera que o evento do racismo, como já tratado ao longo da discussão, "coloca-se como

postulado fundamental a crença na existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores.”

Dessa forma, aqui é aberto o espaço para discutir sobre possibilidades, por meio da Literatura, conforme também propõe a lei 10.639/03, para a mudança de paradigmas na sociedade e buscar a merecida valorização àqueles também responsáveis pela organização cultural do país. Na oportunidade, adota-se um exercício com a Literatura Afro-brasileira em busca de uma recepção ao texto de maneira crítica e também de uma identidade negra.

Assim, na oportunidade, segundo Duarte (2014), para se buscar a construção de uma identidade e em consequência assumir valores, tem-se que tomar posse dos elementos que verdadeiramente a constitui. Se há a necessidade, urgente, de fomentar a sensação de pertencimento em uma sociedade carregada de estereótipos; faz-se necessário atribuir também à Literatura, por exemplo, um reconhecimento de sua raiz, origem. Portanto, para o pesquisador,

a literatura afro-brasileira se afirma como expressão de um lugar discursivo construído pela visão de mundo historicamente identificada à trajetória vivida entre nós por africanos escravizados e seus descendentes. Muitos consideram que esta identificação nasce do *existir* que leva a ser negro. Os traços de *negritude*, *negricia* ou *negrura* do texto seriam oriundos do que Conceição Evaristo chama de “escrevivência”, ou seja, uma atitude – e uma prática – que coloca a experiência como motivo e motor da produção literária. (DUARTE, 2014, p. 11).

O que se quer dizer aqui é que, se é possível desenvolver os encaminhamentos da lei 10.639/03, pela Literatura afrodescendente, ou seja, através do uso de textos literários de um “escritor negro brasileiro”, como assim conceitua Duarte (2014); serão oportunizados espaços para conhecer e sentir verdadeiramente a voz do negro, mesmo que seja pela subjetividade textual. Para essa discussão, Santos e Mariano (2014, p. 140) chamam a atenção para o fato de que “a Lei acaba por propiciar o conhecimento e o reconhecimento da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, tanto no âmbito escolar quanto social”. Assim, pelo intertexto cultural e indisciplinar, é dada a oportunidade para que se convide o leitor a assumir uma postura de alteridade, para desenvolver novos conhecimentos e atitudes, pois, de acordo com Gomes (2014, p. 103) “devemos levar em conta heranças e conflitos que cada texto carrega – sejam culturais, sejam estéticos – para a construção do sentido dos textos.”

Nessa perspectiva Freire (1996) coloca que "Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes" e todos precisam ser atendidos no currículo escolar. Com base no que foi exposto até o momento, conclui-se que as questões de afrodescendência não estão presentes apenas nas características físicas dos negros. Encontram-se suas marcas, também, na

linguagem, nos costumes, alimentação, música e ritmos, como também no comportamento do povo brasileiro e isso deve ser estudado conforme é de natureza, sem um discurso de preconceito e pela visão do homem colonizador, que tanto está presente nos livros didáticos de nossas escolas. Na oportunidade,

É importante frisar que mesmo havendo ainda, na literatura contemporânea, demonstrações dessas ideologias preconceituosas, observa-se hoje a existência de textos literários que valorizam a cultura negra e afro-brasileira, sinalizando, assim, uma ruptura com antigos modelos de representação (SANTOS; MARIANO, 2014, p. 140).

Portanto, ao ter a lei 10.639/03, enquanto um mecanismo que possa proporcionar a consolidação de igualdade para a população africana, ao que se refere o trabalho de disseminação da cultura desse povo nas Escolas brasileiras, ela pode contribuir para o desenvolvimento de uma afirmação social antirracista; quando bem assim estiver envolvida com materiais, ações, intenções, para esse fim, em sala de aula.

É a partir de um debate que vise a ressignificar o senso comum, impregnado em nossa sociedade, ao longo da história, acerca da degradação da imagem e valor do negro para o Brasil, que a educação contempla a formação crítica do aluno-leitor; mesmo que tal concepção seja, ainda, colocada como uma obrigação no ensino de cultura e História do povo negro nas unidades escolares. Abrir espaços para que o aluno identifique-se com uma cultura, através do conhecimento e da visualização dos aspectos e comportamentos diversos de um povo é muito importante para a formação de indivíduos éticos. Portanto, a lei 10.639/03 vem ratificar esse olhar nas escolas. Ter à disposição, desde cedo, de temas relacionados às questões raciais, contribuem para que haja a aceitação e total entendimento sobre as diferenças étnicas existentes em nosso país; fato que pontua para que não haja, ou pelo menos diminua o menosprezo às raças e desfaça os preconceitos impostos pelos colonizadores do país.

2.2 Literatura Afro-brasileira na EJA: em busca da valorização e o pertencimento

A partir do que se propõe por meio da lei 10.639/03, a qual discorre sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica do país, suscitar sobre o debate acerca das questões étnico – raciais nas escolas é algo que vem se tornando palco de muita discussão entre a sociedade, comunidade escolar e organizações de luta, já que até então não se tem delimitado ao certo sobre como levantar tal questão entre os alunos, de maneira que seja possível desenvolver a criticidade, divulgar os

aspectos históricos e culturais de maneira que se preserve e reconheça sua importância para o desenvolvimento de uma nação.

Para tanto, aqui será tratado sobre os estudos Afro-brasileiros na intenção de contribuir no desenvolvimento da cidadania entre aqueles que ainda se encontram nos bancos escolares, para a sorte de se construir uma sociedade mais justa em meio às diversidades culturais. Contudo, entende-se que a importância e atenção a esses estudos, segundo Silva (2010, p. 37), é dada porque eles “focalizam as raízes africanas e as problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos negros, dialogam com conhecimentos produzidos por outras raízes étnico-raciais que constituem a humanidade”.

Portanto, diante desse evento o Conselho Nacional de Educação, em seu parecer acerca da lei nº 10639/2003, considera que

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem obrigar a anular suas origens e meio em que vivem, muito menos adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos” (BRASIL, 2004, p.18)

Nessa perspectiva, observa-se que o tratar das relações étnico-raciais de forma ética, desde os bancos escolares, é motivador para a construção de uma nação que viva e pratique o respeito, como também divulgue os aspectos acerca de sua cultura e história; quando são realizadas atividades em que se objetive apresentar e reconhecer a participação dos africanos e seus descendentes na organização do país. Em meio a isso, compreende-se o grande papel da Escola na formação dos cidadãos, principalmente àqueles descendentes, de forma que não se sintam obrigados, quando atuando em sociedade, a negar seu pertencimento étnico-racial. Contudo, para isso ocorrer com eficiência, Silva (2010) chama a atenção para o fato de que os profissionais envolvidos devem estar comprometidos, não apenas com o conteúdo ministrado, mas também que estejam envolvidos com o social; e ainda enfatiza colocando que

É importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária. (SILVA, 2010, p. 41).

Dessa forma, percebe-se que assim que exista o reconhecimento de sua identidade a formação crítica do cidadão torna-se mais efetiva, pois aplicando conceitos da alteridade, cada participante tem a oportunidade de se colocar um no lugar do outro, porém sem deixar de ser o que é; a ação parte apenas para um reconhecimento e aceitação de sua existência. Entende, assim, que dentro desse contexto de enegrecimento da educação, existe a oportunidade de

educar o jovem havendo a superação da arrogância daqueles que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. Contudo, aqui não se faz a apologia do favorecimento de apenas uma raça, como em especial colocar em evidência os negros. Frisa-se que, diante desse processo, o interessante está em acolher o negro, reconhecer seu valor perante a sociedade, história e cultura dos africanos e seus respectivos descendentes, de maneira que possa construir, de forma livre, um determinado pertencimento étnico-social para o exercício da cidadania, dignamente. Já para o grupo não negro, o que acontece, na oportunidade, é promoção da abertura de novos modos de pensar acerca da organização e condição social.

Cabe salientar que em meio a toda essa problemática, à oportunidade da análise e construção de uma identidade, a autora ainda chama a atenção ao fato enfatizando que para cada atividade realizada “o propósito é romper com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas”, colocando ainda em discussão que “o esforço para enegrecer a educação e, por conseguinte a sociedade visa reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes” (SILVA, 2010, p. 42). Portanto, aqui melhor se entende o porquê do mundo africano ser melhor estudado e compreendido a partir da visão dos próprios africanos e também de seus afrodescendentes, por assim compartilharem de uma matriz histórica e cultural em comum.

Outro fator interessante a levantar, diante da oportunidade em se estudar as questões afro-brasileiras e africanas, nas escolas, é de trabalhar, também, questões políticas, ter a oportunidade de se questionar as rotulações eurocêntricas que quase sempre estão a postos para marginalizar, menosprezar, anular as contribuições que os africanos disponibilizaram para a humanidade; rejeitando e melhor apresentando, assim, o acesso às informações que por muitas vezes são tratadas fragmentadas e descontextualizadas de seus respectivos eventos; ações que corroboram para o acesso e desenvolvimento do conhecimento.

Nessa perspectiva, evidencia-se cada vez mais a necessidade em investir nos estudos afro-brasileiros de maneira que eles sejam capazes de servir como aportes teóricos para o entendimento dos aspectos culturais presentes em nossa sociedade, para a formação de cidadãos observadores, atentos e que questionem quando da verificação da diversidade, o espaço para a igualdade de direitos.

Para atingir tal objetivo, coloca-se aqui uma literatura de valor afro-brasileiro, em meio de sua completa linguagem subjetiva, pela literariedade, atue como um recurso em sala de aula que possa conquistar adeptos à causa e agir como instrumento de atualização de conceitos e mudança de comportamento.

De fato, se bem for analisar, apossa-se dessa literatura, através de um olhar crítico, já encaminha cada um a uma mudança de paradigmas, uma vez que, proporcionará espaços e será dada a voz a quem pertence de direito. O que se pretende aqui é deslocar a visão do colonizador e com isso proporcionar um espaço livre de marcas pejorativas formadas ao longo da história do país. Para se ter uma ideia, segundo Duarte (2014), é a partir da década de 70 que os escritores negros reúnem-se para construir um espaço literário organizado em combater o racismo e afirmar os valores, excluídos, de caráter cultural e histórico. Por parte, de iniciativas como essa, que identifica-se o lugar para uma Literatura feita por afrodescendentes brasileiros; ação oportuna para verdadeiramente desmistificar o que por muito tempo, de maneira equivocada, vem se falando sobre a imagem do negro.

Contudo, o que se entende, em meio a tal condição, que mesmo a literatura sendo um lugar para a expressão da criatividade, de liberdade de expressão, o que é identificado nas obras que tratam ou que possuam elementos da cultura negra, em seus respectivos enredo, é que o que impera, ainda, sobre o olhar e comportamento que visa o negro como escravo, marginalizado e excluído; fato esse repetido em diversos textos literários de maneira estereotipada, ultrapassando gerações. Na verdade, por conta do processo de formação do país, isso é identificado em virtude da função e imagem que foram impostas por meio dos mandos e desmandos europeus. O que então há em jogo é uma relação de poder mantida até a atualidade. Para tal questão, Michel Foucault esclarece em seu texto *A ordem do discurso*, que a referida condição é fruto da obediência às regras discursivas que são responsáveis pela elaboração de um conjunto de verdades, reprodução de discursos, que faz promover hoje, ainda, a pouca oportunidade ao acesso e tratamento da cultura afrodescendente.

Para Foucault (2014, p. 10), os discursos são permeados pela presença de relações pautadas em todas as instâncias de poder, que se originam por meio de imposições históricas e sociais. Fato bem observado acerca da condição que o negro ocupa na sociedade brasileira. Ele foi silenciado, censurado, para justamente dar espaço à visão cosmopolita do europeu. Sobre tal colocação, encontra nas palavras do autor a explicação de que “pode ocorrer que sua palavra seja nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato”.

Na verdade, rotular o comportamento, características da cultura africana como algo marginalizado e desprovido de valor é fruto de uma atitude, como aqui já citado, de um movimento eurocêntrico forte o suficiente para propagar em várias gerações a ideia de necessidade de exclusão, sem que haja a contestação ou mesmo a disponibilidade de uma pesquisa em busca de uma verdade. Por esse motivo, entende-se que até mesmo no século

XXI ainda verá a reprodução de discursos preconceituosos do período escravocrata, do país justamente por conta de se viver em meio a um sistema que controla os atores sociais, no qual as classes desfavorecidas pouco têm espaço para mostrarem-se ou compartilhar. Então, em meio a tal debate, Foucault estuda tal fenômeno enfatizando que tal cultura passa de geração a geração, pois é fruto de uma disciplina que

é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (...) pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva. (FOUCAULT, 2014, p.34)

Diante desse impasse, retorna a questão da literatura como instrumento de trabalho de resgate à temática e sobre a postura do autor/poeta diante desse movimento etnocêntrico responsável por inferiorizar o negro. Acerca da possibilidade de se levar adiante a temática sobre o Negro, o pesquisador Duarte (2011, p. 5) considera que nem sempre há o espaço para tal voz, por ela,

falar de sua condição de escravizado, ou de homem livre na sociedade escravocrata, levantar sua voz contra a barbárie do cativo; ou já no século XX, enquanto sujeito dolorosamente integrado ao regime do trabalho assalariado; ou excluído e submetido às amarras do preconceito, com suas mordidas.

Dessa forma, a figura do negro, ou mesmo uma temática relacionada a ele gira sempre em torno de questões marginalizadas e/ou pejorativas; entra num senso comum. Contudo, na literatura, em especial a canônica, encontra-se “o negro não só como raro tema da escrita do branco, mas com voz/vozes voltadas para a expressão de seu ser e existir” (DUARTE, 2011, p. 05); o que possibilita perceber que, mesmo mediado por uma ação e seus atores do contexto do homem branco, há a oportunidade de se tratar sobre a temática.

Seria então, a oportunidade de se pensar em uma literatura que permeie a cultura afrodescendente, de maneira que ela tenha e disponibilize um espaço oportuno para divulgar e provocar a reflexão acerca de sua existência e condição entre o hoje e o passado, pois “mesmo depois da Abolição, a cor escura continuou em muitas instâncias da vida social brasileira a ser encarada como “defeito”.” (DUARTE, 2011, p. 16).

Para esse autor, por meio da literatura, o interessante é melhor identificar e ampliar o conceito acerca de afrodescendência, que parte de maneira bem mais ampla sobre o fato da construção de identidades e que passa pela questão de proporcionar aos textos um momento ideal para a reflexão dos elementos identificados da cultura africana e, por consequência, relacionar o que tem dela herdada com a forma, hoje, de vida, organização e cultura afro-brasileira. Cabe, assim, pensar na formação de uma “identidade cultural” (GOMES, 2008, p.

4), que para o autor, nela estão fatores relacionados à modernidade que vão interferir para o deslocamento da identidade da resistência.

Contudo, ao colocar efetivamente a lei 10.639/03 em atuação, por meio da Literatura, faz-se necessário compreender que as mudanças estão relacionadas muito mais que um simples depósito de conteúdos, como tradicionalmente costuma ocorrer. Dessa forma, é preciso que se repense as relações sociais e pedagógicas, assim como os mecanismos e objetivos de ensino e também as condições ofertadas para a aprendizagem. Portanto, ao adquirir novas metodologias de ensino, evidenciando um projeto para a formação de cidadãos conscientes, em volta de uma sociedade multiétnica e pluricultural, chama a atenção, também, para a sensibilidade de bem selecionar conteúdos que possam contribuir com o processo de ressignificação à identidade do negro.

É nesse contexto que se justifica levar a literatura, com elementos da cultura africana, aos bancos escolares da Educação Básica do Brasil. Na ocasião, haverá uma descentralização ao que no campo dos estudos de leitura literária costumeiramente vem sendo trabalhado. Em seguida, ocorre uma inclusão de novos textos tomados por vozes que propagam os anseios da lei e seus protagonistas; uma vez que haverá o espaço para verdadeiramente falar sobre “literatura negra”, “literatura afro-brasileira”, ou ainda, “literatura afrodescendente brasileira”, mesmo por conta de toda polêmica que a adjetivação da literatura que trata sobre o negro, por meio desses termos, venha a gerar.

Entretanto, é possível encontrar pesquisadores que consideram que tais expressões nada mais representam que uma oportunidade de discurso ideológico, abafado pelas generalizações, por até então não se delimitar o espaço de cada um, ou mesmo um combate a exclusão, imposta pela classe dominante do país. Nesse grupo de pesquisadores encontraremos Zilá Bernd, Eduardo de Assis Duarte, Luiz Silva (Cuti) e Otávio Ianni.

Bernd (1987, p. 16) considera haver no Brasil uma *Literatura Negra* que se opõe a um ato literário que traz apenas a temática do negro. Para ela, aquela literatura é reconhecida como tal por trazer um “eu enunciativo que se quer ser negro, que reivindica a sua especificidade *negra*”. Dessa forma, a partir das considerações da autora, são considerados como *Literatura Negra* todos os textos em que for claro perceber um modo negro de se ver o mundo, ou seja, quando os escritores, por meio de fatores históricos denotam em seus textos essa consciência, uma voz enunciativa do pertencimento à cultura afro, um discurso de identidade.

Já Assis (2014) trabalha com o conceito de *Literatura Afro – brasileira* e amplia esse debate quando considera que o seu reconhecimento deve passar por quatro aspectos:

Temática que compreende a incorporação da experiência da figura do negro ao texto literário; Autoria, o negro é o sujeito de sua enunciação, colocando sua maneira de ver, sentir e entender o mundo; Ponto de vista em que se perceber a relação e influência da história e tradição negras e, por fim a Linguagem que está baseada em um discurso específico, apresentado por marcas que remetem a heranças de aspecto linguístico e da cultura africana.

Fala-se aqui de uma literatura de cor, feita por um “escritor negro brasileiro” (DUARTE, 2014, p. 11). Assim, segundo o autor, o termo afro agrega maior valor para conduzir a discussão do tema, por possuir maior propriedade, seja no aspecto da ficção, como na poesia. Sobre essa questão, o pesquisador ainda faz considerações acerca do modo peculiar da linguagem colaborar para a divulgação da referida cultura e pontua que,

Tal perspectiva permite escrever o negro de modo distinto daquele predominante na literatura brasileira canônica. E a configuração dessa diferença passa pelo trabalho com a linguagem, a fim de subverter imagens e sentidos cristalizados. É uma escrita que, de formas distintas, busca *dizer-se negra*, até para afirmar o antes negado. E que, também neste aspecto, revela o projeto de ampliação do público leitor afro-brasileiro. (DUARTE, 2014, p. 11)

Em Cuti (2010) encontra-se a defesa para o termo *Literatura Negra* simplesmente por uma questão estética, política e ideológica, uma vez que o reconhecimento através do termo “afro-brasileira” ou “afrodescendente” não atende por conta do prefixo “afro” ocultar a questão negra.

Por fim, Otavio Ianni (1988, p. 91), a partir de sua visão acerca de todo contexto literário no Brasil, considera que,

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas, invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo.

Diante desses conceitos o que melhor pode ser extraído é que, independente da nomenclatura, essa literatura de busca de ressignificação da cultura africana, nos ambientes escolares, em especial nas turmas de EJA, não deve coloca-se de fora da literatura literária nacional. O lugar a ser construído para as práticas de leitura que a envolve deve representar um contexto plural, carregado de ações afirmativas, capazes de romper com conceitos impostos de geração a geração. Para Gomes (2008, p. 47),

Em um país em que a identidade cultural se confunde com festas populares e com o “jeitinho” brasileiro de levar vantagem, entrar em contato com produções artísticas que se opõem a essa falsa premissa nos vitaliza e impulsiona a continuarmos acreditando que a leitura é um ato social transformador.

Dessa forma, o que se compreende é que o aluno, a partir do momento que é melhor instruído a lidar com essas questões, pela realização de atividades que envolvam a leitura literária, passe a questionar o que se teve até hoje da representação do negro na literatura, elaborada em meio a um sistema de valores impostos por grupos detentores de um poder cultural pleno e que realiza a exclusão da cultura e história daqueles menores.

A Educação ao privilegiar a Literatura Negra Brasileira passa assumir um papel político-ideológico para confirmar a existência da pluralidade cultural no Brasil. Entretanto, Freire e Macedo (1990) consideram que a formação da consciência leitora, trabalhada na oportunidade em sala de aula, assume um papel de busca da verdade e resistência ao preconceito e discriminação. Nesse caso, ter um professor para mediar tal comportamento, que abra portas para novas descobertas, que traga novas metodologias de atuação docente, que esteja atualizado com ferramentas que dinamizam o aprendizado é situação quase que *sine quo non*.

Portanto, para melhor dinamizar o processo de ensino – aprendizagem, dentro dessa perspectiva de resgate, para o aluno deve ser oportunizado o contato com variados textos que tragam a problemática de significados historicamente apresentados; a exemplo da sexualidade da mulher mulata, o negro visto como operário forte, o trabalho doméstico e escravo limitado à negras etc. Sobre esse aspecto, Gomes (2008, p. 49) considera que, numa perspectiva de uma leitura social, “no plano da expressão, o estudo da cultura, da arte e da literatura relaciona os sistemas de signos de um contexto ao conteúdo da obra, já que o que está fora do texto é também uma parte significativa do texto graficamente fixado.”

Nesse espaço, ao levantar esse debate observa-se que contemplou-se aquilo que é sugerido pelo Conselho Nacional de Educação, quando o mesmo traz o debate para a inclusão da possibilidade de estudar a Cultura Afro de maneira reflexiva e com base na visão do pertencimento de uma identidade em especial e responsável pela organização, como um todo, do país. Portanto, na oportunidade, verifica o quanto a literatura pode contribuir com esse trabalho, se a ela for oportunizada, também, uma perspectiva diferenciada e voltada para a minimização das diferenças, sem se evidenciar uma ou outra raça; apresentando-se coerentemente para desmistificar conceitos elaborados ao longo do tempo e então proporcionar, entre os atores do evento, um pertencimento étnico afrodescendente.

CAPÍTULO III

ADORDAGENS METODOLÓGICAS PARA LEITURA LITERÁRIA NA EJA

Chega-se a este capítulo, destinado a discorrer sobre uma proposta de trabalho que tem como principal objetivo formar cidadãos e leitores conscientes de seu papel em sociedade. Para isso, aqui, será abordada uma atividade de trabalho e de intervenção para o ato de ensino de Leitura a alunos da Educação de Jovens e Adultos que valorize o espaço e conhecimentos prévios do leitor.

Fala-se, na oportunidade, da aplicação de um material destinado ao ensino de leitura literária que trate desde a ressignificação de determinados conceitos ao papel do leitor. Algo que seja possível de ler e se identificar, ou seja, uma relação entre leitura e identidade. Contudo, para isso, conduzirá o exercício de ler a partir da revisão e comparação de textos, isto é, pelo intertexto cultural, pois se deve “levar em conta heranças e conflitos que cada texto carrega – sejam culturais, sejam estéticos – para a construção do sentido dos textos” (GOMES, 2014, p. 103).

Ao se gerar sentidos e ideias novas, àquele que está diante da tessitura textual, prepara-se a formação crítica do leitor através de releituras e percepção das relações de poder, principalmente concepções do colonizador europeu, impostas, que circundam as relações étnico - raciais. Assim, conclui-se que no momento um novo horizonte de expectativa é disponibilizado, já que na ocasião ele é construído ao perpassar por questões de pertencimento a uma determinada cultura.

Contudo, será apresentada ao longo do capítulo a formulação de uma proposta de leitura para textos literários que faça refletir acerca das questões atuais do leitor e de marcadores identitários, em especial aos que dizem respeito à cultura afrodescendente. Na oportunidade, chamar-se-á a atenção para o fato da utilização de uma metodologia e mecanismos diferenciados para motivar o aluno à participação da aula, atualizar o ambiente escolar, como também dinamizar as ações pedagógicas. Para isso, abre-se o espaço para o uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação como mediadora na prática pedagógica.

3.1 Reflexões sobre Questões Étnicas para Construção de um Trabalho para a EJA

Já se tem o conhecimento, em meio às questões históricas e sociais, que as raças estão biologicamente determinadas e hierarquicamente posicionadas dentro de uma escala evolutiva da sociedade humana. Dessa forma, segundo Joyce Maria Rodrigues (2012), ao longo do

tempo o branco assumiu o papel de superioridade em relação ao negro e tornou referência de beleza ocidental por conta da “alvura da pele, os cabelos loiros e os olhos azuis” (RODRIGUES, 2012, p. 62). Assim, compreende-se que o racismo que há, até a atualidade, em nosso país diz respeito à trajetória do negro e a formação de sua identidade étnico-racial, tendo em vista ao descrédito e inferiorização que há acerca entre o branco e o negro.

Contudo, é em meio a tal contexto que se constrói, por exemplo, a imagem da mulher negra, a qual “incorpora em si todo esse processo histórico-social, além de uma simbologia e significados negativos e pejorativos” (RODRIGUES, 2012, p. 62), fazendo-os serem repassados de geração a geração.

Ao se tratar da mulher negra, apenas, em especial aquela identificada como mulata, de acordo com sua aparência no tocante à “gradação da pele, textura do cabelo e formato do nariz ou boca, entre outros” (RODRIGUES, 2012, p. 63), e não privilegiando e passando a adquirir conhecimentos sobre sua origem, encontramos uma situação diferenciada de “aceitação” na sociedade em que está inserida. Entretanto, a autora coloca que existem outros fatores, a exemplo do espaço geográfico e cultural do indivíduo, que também corroboram para o “embranquecimento” ou mesmo que “enegreça” uma pessoa, tornando-a um sujeito ambivalente.

Assim, ratifica-se que “o significado da mulata é, dentre tantos, fruto de uma relação entre branco e negro e, no imaginário social, ela é vista como produto da mestiçagem, uma mulher que traz um “bronzado” ou “moreno” de pele. Os cabelos devem ser, de preferência, longos e anelados, e nunca muito crespos, para compor a representação social da “mulata”.” (RODRIGUES, 2012, p. 63) e, sendo assim,

na construção de sua identidade, a mulher negra, seja sua pele de tonalidade escura ou clara constrói sua corporeidade e *incorpora* um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Essa aceitação vai depender da sua trajetória de vida, da inserção social, das possibilidades de convivência em espaços onde a cultura negra e as raízes africanas não sejam vistas de maneira negativa. (RODRIGUES, 2012, p. 63)

Diante dessas possibilidades e até pela busca de uma aceitação na sociedade das verdadeiras questões que envolvem a raiz histórica e cultural, traz aqui uma proposta de ensino de leitura literária para Ensino Fundamental II, voltado para as questões de pertencimento e aceitação das relações étnico-raciais, em especial àquelas relacionadas ao negro e seus afrodescendentes, verificadas ao longo da história, como também como raiz de formação da sociedade afro-brasileira.

Tendo em vista que a falsa ideia acerca de uma democracia racial no país gerou problemas no processo de reconhecimento da cultura e contribuições afro-brasileiras e

consequentemente na formação da identidade do povo brasileiro, vê-se a oportunidade da realização de uma atividade que esteja voltada para uma releitura acerca da realidade e condição do negro no espaço social da atualidade, fomentando a aproximação entre os grupos étnicos.

A priori, não há a intenção de favorecer ou mesmo levantar a discussão sobre apenas um dos grupos, negros ou brancos; na oportunidade, em âmbito exclusivamente educacional será tratada uma atividade didático-pedagógica que não mais seja “Eurocêntrica”, a qual tenha como ponto principal a idealização do homem branco, colocando-o como superior. Propõe-se uma atividade que levante a reflexão acerca da existência das diversidades culturais do país, lembrando, por exemplo, que o negro não está apenas para ser estudado nos bancos escolares “no período da escravidão, como uma posição inferiorizada, desqualificada e que foi introjetada pelos diversos grupos sociais.” (SANTOS, 2014, p. 98). Aproveita-se a oportunidade de refletir ao longo da aplicação da atividade, o olhar dirigido às mulheres negras, mulatas, trabalhadores negros e a presença do afrodescendente na sociedade.

Contudo, em se tratando da EJA, o que há é uma carência de um material didático que possua um conteúdo que dialogue com o aluno sobre sua condição na sociedade a partir das relações étnico-raciais e que por consequência busque contribuir com a diminuição do preconceito racial existente no país, fruto de informações mal colocadas ou suspensas por aquele que se sente superior, já que se encontra em meio a um grupo dominante, historicamente.

Por bem, pode-se perceber essa inquietude nas situações disponibilizadas, a seguir, acerca da coleção de um livro didático destinado ao público noturno sob o título “*EJA moderna anos finais – ensino fundamental*”, 2013, aceita pelo MEC para escolha e distribuição nas escolas públicas do país. O Programa Nacional do Livro Didático para EJA é uma ação recém-lançada para o ensino público brasileiro, elaborado para melhor colaborar na formação dos alunos; dessa forma, sensibilizado com as reais necessidades do seu público alvo. Contudo, o Ministério da Educação elenca alguns pontos acerca da organização e proposta pedagógica. A obra citada chama a atenção, entre as seis outras obras disponibilizadas para análise e adoção, por ser a mais próxima a dialogar com a proposta desta pesquisa, tais como:

- a) Adequação em função do público a que se destina, pois propõe atividades contextualizadas em relação a situações do cotidiano dos estudantes da EJA, além de abordar temas atuais e pertinentes;
- b) Integra todos os componentes curriculares em torno de eixos e demonstra a existência de um projeto coletivo para jovens e adultos. Todavia, esses eixos não se mostram eficientes em todos os componentes, pois em alguns deles os eixos

norteadores caracterizam-se como meros elementos motivadores, uma vez que não estão integrados aos conteúdos;

c) Entre os temas presentes na obra e pertinentes aos sujeitos da EJA, podem-se citar a pluralidade cultural, transporte urbano, inflação, reciclagem de lixo, oportunidades de trabalho para homens e mulheres e alimentação saudável;

d) A obra contém discussões sobre profissões em diversas seções, incluindo imagens em que se percebem cuidados como o uso de EPI (Equipamentos de Proteção Individual). Além de abordar outras questões relacionadas ao mundo do trabalho, tais como saúde do trabalhador, segurança no trabalho, mercado profissional e distribuição de riquezas;

e) No tocante à questão dos gêneros, tema pertinente ao universo dos jovens e adultos hoje, percebe-se um tratamento adequado. A obra apresenta imagens de profissionais de ambos os gêneros e também propõe discussões sobre papéis sociais e sexualidade, favorecendo a desmistificação de preconceitos e estereótipos sexuais, incluindo aqueles relativos a relações homoafetivas; (MEC/PNLD/EJA, 2014, p. 168-170)

Já se referindo mais especificamente no trato do componente curricular de Língua Portuguesa, em especial ao campo da leitura, o que a referida obra apresenta para o trabalho como os alunos é analisado pelo MEC a partir dos seguintes pontos:

a) A proposta didático-pedagógica da obra considera o uso da língua em situações contextualizadas, o que pode ser verificado, por exemplo, na variedade de textos selecionados para as atividades, os quais são representativos de práticas comunicativas diversas e oriundos de diferentes domínios discursivos. Destacam-se poemas, crônicas, contos, lendas, charges, cartuns, tirinhas, notícias de jornal, entre outros. Essa diversidade de gêneros e tipos textuais selecionados para compor as unidades é adequada aos interesses e necessidades dos estudantes da EJA.

b) As propostas de leitura demandam a interação entre leitor, autor e texto, pois instigam o sujeito leitor a construir sentidos mobilizando seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios, inclusive sobre as possíveis intenções do autor. O estudante precisa partir da materialidade linguística do texto, seguindo, necessariamente, as pistas deixadas pelo autor, para depois fazer suas próprias inferências, formular hipóteses, construir sentidos. Por essa razão, a vivência de mundo do leitor adquire fundamental importância para que seja capaz de conferir significado à leitura. (MEC/PNLD/EJA, 2014, p. 170-171)

Diante do exposto, nota-se que algumas das provocações, relatadas ao longo desta pesquisa, a obra atende, a exemplo de um ensino contextualizado, aproveitamento da bagagem de mundo do aluno e leitura atualizada. Porém, outros pontos não são trabalhados de maneira mais enfática, como é o caso das questões étnico-raciais, chamando a atenção para as discussões afro-brasileiras e africanas. Mesmo posto em forma de lei 10.639/03, que o ensino deve promover em sala de aula ações e debates acerca do conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, pouco ou quase minimamente nota-se, nas seções analisadas, principalmente tal atenção dedicada para contribuir para uma formação cidadã e livre de preconceitos.

Petronilha Silva (2005) coloca que tal invisibilidade não só para com os negros, mas também acerca de outras raças nos materiais didáticos, planejamentos, debates e estudos escolares, abre espaços para a manifestação do preconceito desenvolvido por meio da prática

pedagógica, o que faz motivar que tais grupos excluídos rejeitem e neguem sua raiz, uma vez que o meio escolar não abre ou dispõe de espaços para tratar de suas culturas e identidades.

Portanto, em face da necessidade de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, práticas e contextualizadas com a realidade e anseios do aluno da EJA, matriculado no Ensino Fundamental, aliado aos recursos já disponibilizados para o desenvolvimento das aulas, propõe-se uma abordagem pedagógica para o ensino de leitura literária envolvido num processo de afirmação de identidade (s) afro-brasileira. Para tal, faz-se necessário a promoção do acesso a informações acerca da constituição do povo brasileiro, a partir das contribuições verificadas ao longo de toda nossa história e por elementos da cultura afro. Para a elaboração da referida ação Vânia Carvalho Santos sugere que

as ações educativas devem ser encaminhadas na perspectiva do uso de estratégias que valorizem as experiências dos educandos e de suas comunidades com enfoque para as relações com negros (...) no que diz respeito a elaboração de projeto político pedagógico deve-se atentar para a valorização da diversidade étnico-racial a partir do reconhecimento e a igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (SANTOS, 2014, p. 103)

Assim, o acesso à informação é oportunizado, tão necessário para o fim de estereótipos ou qualquer marca de preconceito, a partir do conhecimento dos reais valores e seus respectivos conflitos decorrentes, aliados às experiências e contexto dos sujeitos envolvidos; extrapolando, dessa forma, os limites da sala de aula, haverá o caminho para a formação de um leitor crítico acerca de sua realidade, história e raiz.

Uma vez feito isso, acredita-se no enfraquecimento do racismo, pois os falsos valores serão corrigidos a cada passo que as “verdades” forem devidamente trabalhadas ao longo do cotidiano escolar. Outra questão a ser tratada entre os educandos seria o processo de embranquecimento do negro, comportamento verificado quando há a incorporação de identidade e cultura do branco, fato que se dá na oportunidade de agir e pensar como tal, o que para Paulo Freire é conhecido como “hospedeiro do opressor” (FREIRE, 1982, p. 52).

Contudo, com a verificação dessas considerações, o que percebe é que tornar-se negro, entre a nossa sociedade, corresponde admitir e ter a consciência sobre sua identidade, cor, corpo, modo de ser. Seria, então, uma questão política, como bem reforça Nilma Lino Gomes ao afirmar que “ser negro no Brasil, (...) é uma postura política, (...) ser negro é tornar-se negro” (GOMES, 2001, p. 43).

A sensualidade, as relações de trabalho, a organização social e a própria condição do negro são os temas que giram e motivam a elaboração do proposto “Caderno de leitura literária” e as quais serão responsáveis em guiar o trabalho de desenvolvimento do senso

crítico, em cada ação de conscientização acerca da identidade do povo negro, por meio do mundo da leitura literária, escrita por autores afrodescendentes.

O interessante será fazer com que os alunos percebam, a partir da leitura e análise dos textos, que no mundo e nos dias atuais, é possível viver em harmonia quando na oportunidade todos se reconhecerem como produto de uma mesma origem, raiz; o que faz uma nação de mestiços.

Portanto, com a aplicação de uma oficina dinâmica, atualizada com procedimentos pedagógicos interativos, contextualizada com o meio em que vive o aluno, em especial o leitor da Educação de Jovens e Adultos, subsidiado de textos da literatura brasileira; o professor, que atuará como mediador no processo de percepção das ideias do texto, promoverá dentro do seu universo escolar a formação de cidadãos conscientes de seu respectivo papel e coerentes na sociedade brasileira, através da “promoção de condições de igualdade, sobretudo no que diz respeito ao exercício de direitos sociais, políticos e econômicos” (SOUZA, 2012, p. 109).

Dessa forma, de modo que exista uma prática de leitura mais significativa e prazerosa em sala de aula, não se pode esquecer de disponibilizar nas estratégias adotadas a ideia de aceitação da cultura negra e afrodescendentes, como parte de toda sociedade e não apenas de um grupo. Deve-se pensar também que o espaço escolar pode oferecer uma visibilidade à questão, quando assim melhor pontua entre toda comunidade escolar, ações afirmativas e de resgate para promover a igualdade de direitos entre as raças.

3.2 Introdução de TDIC como mediadora nas Práticas de Leitura na EJA

O que nota-se no contexto educacional que, assim como em outros setores, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos vem atualizando sua concepção pedagógica e por isso traz, entre os desafios desse ensino, a preocupação de preparar os alunos, não somente para o mercado de trabalho, fato que ganha destaque nestes tempos de crise econômica, mas para que possam de maneira eficiente lidar com as mais variadas situações do ambiente social. A previsão legal da LDB 9394/96, já determina em seu 2º parágrafo, do Art. 1º. que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo e à prática social”.

Para o atendimento dessa configuração do ambiente escolar percebe-se que, na atualidade, a educação vem passando por uma grande revolução no que diz respeito aos processos e técnicas metodológicas empregadas na Educação, para realizar um diálogo entre

as práticas sociais. Dessa forma, é mais que notório que agregar a ela ferramentas contextualizadas com a época e a gosto do estudante, contribui muito para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim introduzir o uso de TDIC à prática docente mostra-se interessante, já que “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 2000, p. 22).

O que se tem para a realidade do espaço escolar do século XXI é a necessidade de levar em consideração o conhecimento não formal que os alunos trazem para a sala de aula, como também certos eventos e ferramentas em que eles estão constantemente envolvidos, a exemplo do uso de ferramentas tecnológicas e digitais, como os computadores e celulares. Assim, oportuniza-se a possibilidade de lidar com uma aprendizagem significativa, em meio à utilização de novos recursos metodológicos em sala de aula; o que reafirma a funcionalidade das TDIC no ambiente escolar, como forma, também, de atrair a atenção dos estudantes, em especial os jovens e adultos, para o conhecimento formal.

O fato é que se vive a era da sociedade do conhecimento, a qual cada vez mais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se difundem graças aos avanços disponíveis a cada época, que revolucionam o processo produtivo e a organização da sociedade. Contudo, é importante salientar que, conforme Almeida e Valente (2011), que discutem a questão a partir dos estudos realizados em Weston e Bain (2010, p. 71), deve-se considerar que as TDIC, que são reconhecidas pela disponibilização de variadas mídias de aspecto digital, não devem ser “vistas como ferramentas tecnológicas, mas como ferramentas cognitivas, capazes de expandir a capacidade intelectual de seus usuários.”

Portanto, nesse contexto, a formulação do saber não está mais limitada aos bancos escolares, o que faz corroborar, como já foi dito ao longo deste trabalho, para a necessidade da atualização das práticas pedagógicas, como também instigar a reflexão acerca do papel dinâmico da Escola, diante da introdução incessante de aparatos tecnológicos e a possível aquisição do saber por meio deles. Sobre tal situação, declara-se que esses aparatos estão disponibilizados para que possam potencializar todo e qualquer mecanismo de ensino – aprendizagem. Dessa forma, “a implantação de projetos usando as TDIC apresenta diversos aspectos bastante positivos, permitindo a integração de situações educacionais que vão além das paredes da sala de aula” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.72).

Observando essas considerações, chega-se à conclusão que a tecnologia digital possibilita que indiretamente o sujeito da ação tenha contato com o real. O envolvimento do aluno com a realidade não está limitado, apenas, a uma experiência pessoal, ao meio familiar

e ao que é sugerido pela escola por meio de uma administração de dados e os moldes que interpretam a realidade. Os meios que propagam a informação são diversos e por conta disso, a Escola deve usá-los a seu favor, motivar os seus respectivos alunos a levantar uma reflexão crítica acerca desses instrumentos e conscientizá-los que além do entretenimento, que eles também utilizem para fins educacionais. Entretanto, para a promoção dessa análise crítica entre os educandos, é importante que o principal mediador do processo educativo, o (a) professor (a), esteja eficientemente capacitado e interessado pela questão das TDIC na Educação; uma vez que é importante o docente “refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, 2010, p.68).

Dessa forma, aqui abre o espaço para a discussão do uso de ferramentas das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação, nos mais diversos momentos e oportunidades da realidade escolar, por acreditar que por sua interatividade, podem agregar valor, motivação, envolvimento e suporte às práticas docentes realizadas em sala de aula. A adoção de ferramentas digitais ao currículo solicita, dessa forma, que todos os agentes envolvidos na educação (professor, aluno, gestor e comunidade) realizem uma leitura crítica do mundo digital, o interprete e “lancem sobre ele suas palavras” (ALMEIDA, 2009, p.29). Porém, “a leitura deste mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos de mundos passados” (p. 30), a cada tempo um novo olhar e ação devem se apreciados e agregados.

Para o caso específico da EJA, segundo documentos oficiais para a regulamentação da Educação no país, a utilização de TIC, hoje reconhecidas como TDIC, em sala de aula, deve proporcionar o oferecimento de processos comunicativos para a construção do saber de maneira interativa, através de atos cooperativos e colaborativamente. Nesse espaço, faz-importante chamar a atenção para o fato de que o grande volume de informações obtidas pelos mais variados meios digitais, nem sempre representa ou se transforma em conhecimento. Sobre isso, Moran (2014, p. 54) afirma que

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

Em meio a esse contexto, ratifica-se a necessidade urgente da reformulação dos processos educativos, de maneira que a prática pedagógica favoreça tanto o aprendizado individual como também o cooperativo; assim, “nesse quadro, o docente vê-se chamado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um

dispensador direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 01). Contudo, frisa-se aqui que as TDIC devem ser vistas apenas como um mero instrumento de mediação no processo de ensino – aprendizagem e que seu uso por si só não é capaz de gerar conhecimento.

Por isso, a depender da maneira como são aplicadas, as TDIC podem aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilitam o manuseio de muitos dados, aliado à facilidade de armazenamento, tratamento, procura, recuperação e coleta de informação. Através das tecnologias, há a possibilidade de ampliação das capacidades cognitivas, como também a interação entre membros de diversificadas culturas e concepções, desde que no ambiente educativo o professor compreenda as inúmeras possibilidades do uso das tecnologias e estabeleça objetivos claros para sua inserção com fins pedagógicos. A partir de tal prática, ocorre uma alteração de paradigmas, pois o ambiente escolar, até então centrado no ensino, passa a ser objetivado em aprendizagens, reformulando o papel do professor que passará a considerar que a sua metodologia empregada visa “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender” (PERRENOUD, 2000, p. 139). Por objetivar o público de EJA, já por ele ter uma particularidade em especial, uma vez que se apresenta com seu conhecimento de mundo, o uso de ferramentas digitais corroboram com o desenvolvimento da aprendizagem quando se propõe a lapidar o conhecimento prévio que os alunos dessa referida modalidade possuem.

Nesse aspecto, Rangel (2003, p. 194) ratifica o fato de “se utilizarem como se propõem, ou seja, como meios e não como fins”, pois “esses meios tecnológicos, quando assumem o qualificativo “educacionais”, assumem também os valores de formação de sujeitos capazes de consciência, palavra, iniciativa e autonomia de pensamento e ação”.

Entretanto, vale ressaltar, dentro de uma abordagem construtivista, que o ato de ensinar não se limita a apenas transmitir informações, mas de criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento. Para Valente (2005), aprender representa dar conta de apropriar-se da informação por meio dos conhecimentos já adquiridos e constantemente construídos. Dessa forma, a Escola utiliza-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no objetivo de formar cidadãos em acordo com as questões apresentadas pela sociedade atual, possibilidade que se encaixa perfeitamente ao perfil e anseios dos jovens e adultos.

Diante do que foi discutido até então, as práticas docentes para os estudantes do turno noturno não devem privilegiar, apenas, a questão da transmissão da informação, ou mesmo o fato da construção do conhecimento. Ambas têm pontos que devem ser comuns no ambiente escolar que se disponibiliza a desenvolver suas atividades pedagógicas mediadas pelas TDIC, mas, segundo o autor,

O professor deve estar preparado e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, para que ele seja capaz de transformar as informações (transmitidas e\ou pesquisadas) em conhecimento, por meio de situação – problema, projetos e\ou outras atividades que envolvam ações reflexivas. (VALENTE, 2005, p. 24).

Em relação a essa discussão, exemplificamos que “a televisão, o computador e a conexão em rede passam a serem excelentes meios pelos quais diferentes conhecimentos chegam à sala de aula” (RAMAL, 1997, p. 01). Contudo, é importante chamar a atenção que no ambiente escolar podem surgir outros recursos tecnológicos, que não têm a função de serem concorrentes, mas de se complementarem, a depender das novidades da época e especificidades da atividade a ser aplicada.

Ter à disposição um grande número de recursos computacionais e informacionais possibilita que os docentes das turmas noturnas tenham um bom número de ferramentas à disposição de sua respectiva ação na Educação, inovando a prática pedagógica. Contudo, Martinez (2003) considera que o mais importante não é saber quais as tecnologias estão disponíveis para serem aplicadas em sala de aula, mas, antes de tudo, que o professor tenha em mente o que pretende oferecer, para em seguida conhecer as tecnologias disponíveis.

Só para se ter uma ideia, hoje, há disponível para contribuir com as práticas docentes vídeo – aulas que tratam de variados temas em todas as áreas do conhecimento e que podem pontualmente auxiliar na apresentação do conteúdo, como também o aluno, na compreensão. Dessa forma, só é preciso adequar o conteúdo a ser ministrado a tal público tão especial, de características e anseios particulares e que retorna à Escola em busca de mudanças e direcionamentos.

Em meio a essa reflexão, identifica-se que muitas ferramentas digitais, além da já citada acima, podem ser aliadas nesse processo didático, a exemplo dos aparelhos celulares. Na atualidade, eles estão dotados de diversos recursos, aplicativos e, assim, através deles, uma atividade pode ser praticada, ou mesmo estimular os alunos a desenvolver algo relacionado ao que vem sendo trabalhado em sala de aula, a exemplo a produção de vídeos e *podcast*; colocando em evidência suas habilidades de interpretação dos conteúdos adquiridos nas aulas. O uso do celular como ferramenta didática em sala de aula é justificado pelo fato de que ele

é um suporte que está programado para receber diferentes mídias (vídeo, fotografias, gravações de áudio) como também permite o acesso a outros meios de comunicação (rádio, televisão, internet, etc). Assim, um celular pode produzir suas próprias mídias – filmar, fotografar, gravar sons – como também distribuí - las em diferentes meios de comunicação e assim provocar interatividade. (BARRAL, 2012, p. 95).

Outra questão a se levantar é que por meio desse aparelho tão constante e presente na vida dos estudantes pode-se ter o acesso, também, ao uso no ensino das mídias sociais, Facebook, Twiter, You tube, blogs etc, as quais por proporcionarem possibilidades de

comunicação têm a função de globalizar a informação e o processo comunicativo, por meio de debates; que se bem mediados podem ser uma grande contribuição do processo de ensino – aprendizagem. Nesse aspecto, Castells (2003, p. 78) ressalta que, além da possibilidade de haver uma comunicação livre, pode existir também o espaço para que se “tenha a capacidade de criar e divulgar sua própria informação induzindo assim a formação de uma rede”. Enfim, percebe-se, por meio desses exemplos, que as tecnologias digitais são apresentadas no contexto escolar como um meio que facilitará a condução ao aprendizado, como forma de proporcionar a abordagem dos conteúdos de maneira atrativa para os alunos.

Contudo, é importante lembrar que o livro didático ainda se faz presente nas salas de aula e mesmo que seja da melhor qualidade por si só não estimula a aprendizagem de forma ativa. Por isso, os materiais impressos estão, mesmo que a longo prazo, sendo substituídos por livros digitais, e-book, aplicativos etc. De acordo com Moreira (2001, p. 112), os livros didáticos impressos tendem a “favorecer um processo de aprendizagem receptivo e passivo nos alunos, de manter o status quo de uma metodologia tradicional de ensino e de ser um veículo para incluir uma cultura dominante”.

Mas seria a oportunidade e assim necessário substituir o material impresso por plataformas digitais, para então propiciar aulas mais convidativas aos alunos do século XXI? Com relação a esse debate, Zilberman (2001) discorre que o ato de ler está associado à história. Fato que se observa que os números de leitores aumenta a partir do momento em que se tem a máquina de prensa, criada no período da Revolução Industrial, que proporciona a distribuição de um maior número de exemplares, popularizando assim a ação, por meio de jornais e romances gerados para a comercialização e sustento da classe dominante da época. Ela enfatiza a problemática ao discutir que

o modo de produção capitalista tem sua cota de participação no processo, pois os interesses econômicos prescrevem que mercadorias apareçam e circulem, e entre elas contam-se obras impressas, consideradas tanto melhores se gerassem dividendos aos investidores. (ZILBERMAN, 2001, p. 86)

Diante dessa análise observa-se que o objeto livro está findado a atender às expectativas de uma época. Sobre essa perspectiva, Chatier (2012), grande entusiasta de novas tecnologias, bem pontua que cada sociedade tem um suporte escrito específico e que contempla as necessidades e inovações da época. A exemplo disso, segundo o autor, as tabuletas de argila ou de pedra, papiro, pergaminho, códex e o livro existiram para atender seu específico público.

Assim, se a evolução da sociedade e a apresentação de novos anseios de disponibilização de suportes para a transmissão de conteúdos e informações surgem, chama-

se a atenção ao fato de que na atualidade novos formatos e distribuição para os livros concorrem com os suportes escritos em vigor. Por conta do aperfeiçoamento tecnológico na Era da Comunicação, Roger Chatier traz à discussão sobre a disseminação dos suportes digitais e comenta que,

as possibilidades do livro eletrônico convidam a organizar de forma diferente o que o livro, que é ainda o nosso, distribui de forma necessariamente linear e sequencial. O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não – linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em números virtualmente limitados (CHATIER, 2012, p. 108 – 109).

Conforme Martins (2007), o suporte ocupa papel fundamental para que o gênero circule na sociedade. Cada suporte contempla cada época e agrega a vida das pessoas, desde as pinturas em cavernas até o outdoor, e, mais especificamente na atualidade encontram-se no virtual da Internet. Como observa ao longo da história, cada meio de propagação da informação determina o gênero a ser utilizado, mas o gênero exige um suporte especial; em tempo de perceber que, diante de um processo de leitura, a formulação de significados não gira em torno apenas no leitor ou no texto, mas na possível interação entre os dois.

Portanto, de maneira a bem fazer uso das plataformas e recursos digitais, vê-se que é urgente haver uma aprendizagem das novas maneiras de “ler”, de “escrever” e de “publicar” fatos, atos e opiniões através da rede digitalizadas de comunicação (XAVIER, 2009, p. 23). Em meio a ela, tem uma formação correta do leitor/navegador para o uso, interação e análise das múltiplas linguagens que compõem a Internet. “A leitura em suporte digital continua sendo leitura. Não se pode confundir a experiência de ler com a tecnologia na qual se lê, mesmo sabendo que cada suporte traz consigo uma carga de informação que modifica a situação de leitura” (ANTUNES, 2002, p. 94).

Contudo, para que de forma efetiva os recursos das TDIC contribuam com a formação do aluno, Ferrés (2001) afirma que é necessário o máximo aproveitamento dos elementos digitais disponibilizados naquilo que eles têm de melhor, em respeito a determinado conteúdo que será utilizado e com base nas expectativas do estudante.

Portanto, visualiza-se que as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos sinalizam, na atualidade, a necessidade de oferecer aos seus alunos aulas que proporcionem incentivos para a realização das atividades e que possam contribuir na formação leitora dos matriculados na referida modalidade de ensino.

Nesse contexto, Moran (2014, p. 12) afirma que

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo,

burocrático, pouco atraente (...) a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora.

Portanto, trazendo toda essa discussão para o ensino de leitura literária nas escolas públicas do país e para o turno noturno na atualidade, de acordo com as pesquisadoras Brito e Sampaio (2013, p. 298), não se pode mais tratar o texto na mesma ótica que refletia a sua aplicabilidade em ambientes que não se fazia presente a influência da rede mundial de computadores, internet e os próprios aparelhos.

Partindo dessas considerações, observa-se, então, que o texto hoje vem assumindo outras características e funções e a Escola deve estar preparada para acompanhar essas transformações e se aproveitar delas. Dessa forma, nada mais justo que, a partir do momento que o aluno adentrar aos textos, com suas experiências, expectativas e inquietações, oportunizem-se na mesma medida novos espaços onde se possa buscar inspiração, conhecimento ou mesmo divulgar novas ideias.

Outro evento a observar é com relação ao conhecimento prévio, de mundo, que esse “novo” leitor possui. Conhecimento que muitas vezes, na atualidade, vem sendo obtido por meio de aparatos tecnológicos que se tornam cada vez mais acessíveis a toda população. Dessa forma, pode-se entender o quanto propõe a ser interessante o uso das TDIC na Educação, conforme explanam Estabel e Moro (2011, p. 68):

As TICs oferecem inúmeras possibilidades de comunicação, de interação e de inclusão social e digital, reduzindo o tempo e o custo e atendendo a maior número de necessidades individuais, tornando-se cada vez mais presentes e mais necessárias e assumindo papel significativo de importância educacional, social e pessoal.

Na oportunidade, quanto ao uso das TDIC como mediação da leitura literária, as pesquisadoras ainda afirmam que

as TICs favorecem a leitura lúdica e prazerosa à criança, que, além do livro de imagens e pouco texto, utiliza o recurso midiático por meio de jogos educativos, desenhos animados, vídeos com músicas e histórias infantis, histórias em quadrinhos, histórias interativas e outros recursos possibilitados pelos diferentes suportes (p. 74-75).

E, mais especificamente na mediação entre jovens e adultos, elas dizem que:

Para o adolescente que não cresceu em um ambiente de convívio com a leitura na família, onde o livro muitas vezes esteve ausente, a escolha do computador prepondera sobre o livro, devido aos estímulos visuais, sonoros e textuais que as mídias oferecem por meio de blogs, vídeos, filmes, musicais, comunidades virtuais, redes de relacionamento, jogos interativos, audiobooks, entre outros, modificando as relações no contexto familiar e escolar (ESTABEL; MORO, 2011, p. 75)

Diante dessa realidade, discute-se aqui a introdução de recursos das TDIC como aliados para o desenvolvimento das atividades com textos na Escola, uma vez que os alunos já se mostram bem conhecedores dessas ferramentas, como também pelo fato de que as Unidades Escolares Públicas estão sendo equipadas com diversos aparelhos tecnológicos e que se

formações continuadas aos professores são oferecidas pelo MEC, para a utilização daqueles. Diante dessas considerações e em meio à urgência de novas metodologias na Educação que dialoguem com as necessidades do alunado na atualidade, entende-se que com as TDIC é possível ofertar um ensino inovador e contextualizado com as necessidades e realidade do aluno.

Para corroborar com essa perspectiva e para uma docência que atenda ao perfil dos alunos da escola do século XXI, suscita-se a reflexão da necessidade de haver uma metodologia de ensino, também na Educação de Jovens e Adultos, envolvida com ações e instrumentos que possam contemplar os anseios da sociedade contemporânea. Então, proporcionar o ensino de literatura, nas escolas públicas, a partir do momento que se utilize o texto literário, “não como um fim em si, mas uma das vias que conduzem à realização pessoal” (TODOROV, 2009, p. 33); visualiza-se, portanto, que as ferramentas da TDIC podem ser grandes protagonistas e aliadas para promoção de uma sensibilidade que facilmente encaminhe o leitor à obtenção de um olhar crítico acerca da realidade que o circunda e sua formação pessoal.

3.3 Direcionamentos para uma Proposta de Intervenção na EJA

Em meio às análises discutidas ao logo desta pesquisa, observa-se uma oportunidade para propor novas abordagens metodológicas para o exercício da prática de leitura nas escolas públicas brasileiras. Dessa forma, apresenta-se aqui a elaboração de uma atividade gerada diante do anseio de se ter disponível um material que possa agregar valor e um procedimento inovador para a prática de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos; ações que melhor contribuam com a formação leitora dos alunos matriculados na referida modalidade do Ensino Básico.

Para a oportunidade, na busca de uma temática para a seleção da obra a ser lida, selecionou-se o corpus da questão étnico-racial na literatura brasileira. Assim, acredita-se que trabalhar com um texto que em meio aos seus aspectos subjetivos seja possível, também, disseminar entre os leitores a necessidade da valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira; na intenção de minimizar o racismo e preconceito enraizados na sociedade, ao longo da história.

Portanto, organiza-se um trabalho fundamentado nas orientações metodológicas da pesquisa-ação participativa por perceber que, de acordo com Diniz-Pereira e Zeichner (2011, p. 40), ela,

almeja ajudar as pessoas a investigarem a realidade para mudá-la (Fals Borda, 1979). Ao mesmo tempo, também podemos dizer que ela procura auxiliar as pessoas a mudarem a realidade para investigá-la. Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas.

Dessa forma, a partir desse método abre-se a oportunidade para uma formação em meio a um processo social, isto é, a interação entre pessoas corrobora para a prática de mudanças de comportamento, ideologia etc, por meio de um evento colaborativo de aprendizado entre partes que anseiam ou que têm a disposição para provocar mudanças. Trazer a pesquisa-ação participativa para dentro da sala de aula é oportunizar a autorreflexão com base nas características dessa proposta metodológica, que organiza o estudo por ser um processo social, participativa, prática e colaborativa; emancipatória; crítica e por fim, reflexiva. (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 41-42).

Ao ter as aulas de leitura literária na EJA, em virtude do próprio espaço que ela ocupa e organização do currículo escolar, no objetivo maior de formação crítica e ética do cidadão, sugere-se, na oportunidade, um olhar para as questões étnico-raciais. Portanto, a presente pesquisa apresenta uma proposta de Oficina de leitura literária com base nos valores e aspectos culturais, que acionarão as ideias particulares que estão fora do texto, trazendo à tona a revisão do passado acerca das representações da cultura e história afrodescendente, a partir da literatura. As concepções, análise e resultados da referida Oficina servirão como base norteadora para a elaboração de um Caderno de Leitura Literária para a EJA, com foco no debate da valorização da Cultura e História afro-brasileira, executando os preceitos da lei 10.639/03 e munindo a Educação Básica de um guia de prática de leitura contextualizado, significativo, intertextual, colaborativo e para uma formação cidadã e humanizada.

3.3.1 Oficina de leitura literária: uma proposta de intervenção para a EJA

Ao tomar como referencial metodológico a proposta da pesquisa-ação participativa, acredita-se na possível mudança de comportamento, pois “ela envolve aprendizado acerca das práticas materiais, concretas e específicas de certas pessoas em locais específicos”, além de ser um “processo de aprendizado cujos frutos são as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com os outros; em suas intenções e naquilo que valorizam; nos discursos no quais entendem e naquilo que valorizam” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 44-45).

Uma vez que se objetiva em trabalhar para a humanização da sociedade e assim minimizar o preconceito racial, a discriminação contra o negro, a partir do meio escolar, toma-se a ideia de que a referida metodologia é pertinente para a formação de “consciências”; fato que pontualmente contribui para formação cidadã e crítica dos jovens e adultos, ao propor ressignificar conceitos. Diante desse debate, confirma a importância da pesquisa-ação participativa envolvida na prática docente, uma vez que traz contribuições pontuais na melhoria do ensino por provocar a discussão para a mudança do currículo escolar e propor soluções.

Nessa perspectiva, elabora-se a Oficina de Leitura Literária para a EJA, a partir de um referencial teórico fundamentado na proposta humanizadora de leitura literária para a EJA de CRUZ (2012), nas práticas de leitura através do intertexto cultural proposto por GOMES (2014) e pelos cinco procedimentos do método recepcional de BORDINI e AGUIAR (1988). Contudo, na intenção maior de formar leitores críticos e conscientes de seu processo histórico e cultural para a formação de uma identidade, a análise do negro na literatura brasileira é tratada a partir da visão de DUARTE (2010).

Todo esse processo foi formulado para o desenvolvimento da prática de leitura do romance *O Cortiço*, Aluísio Azevedo. Justifica-se a seleção desse romance por acreditar no diálogo contextualizado e significativo que a obra propõe ao leitor, o que de certa maneira motiva à leitura pela oportunidade de coautoria no processo de construção de sentidos. Para um melhor conhecimento do perfil do leitor e, então, para melhor organizar as ações das Oficinas, questionários entre os alunos foram aplicados; como também entre os professores da escola selecionada para a pesquisa, a fim de revisar a prática docente. Nesse sentido, a formação do leitor é trabalhada em seis encontros temáticos, a serem descritos a seguir.

Oficina 01: apresentação de *O Cortiço*

Na oportunidade, os alunos envolvidos na pesquisa, participaram de um momento expositivo acerca da importância da leitura e suas contribuições para a formação e desenvolvimento do leitor sob vários aspectos. Em seguida, a obra *O Cortiço* é apresentada, situando-a no período em que foi produzida e sobre seu autor. Os alunos foram convidados a ler o primeiro capítulo e em seguida, instigados a descrever o que leram e as impressões preliminares do enredo da obra e personagens. Pesquisas sobre a temática foram solicitadas para que os alunos pudessem deter de imagens de cortiços, de maneira que melhor conseguissem compreender o significado desse ambiente, já que não é característico de nossa região.

Previamente, imagens relacionadas ao texto e sobre os três olhares que serão trabalhados mais enfaticamente, em outros encontros, que tratam da condição do negro na sociedade, sensualidade da mulher negra, mulata e relações de trabalho com o negro, foram selecionadas para após o debate, sobre as primeiras impressões sobre o romance, conversar com os alunos para certificar a compreensão preliminar da temática do romance. A partir da exposição de cada gravura houve um debate com a turma acerca da descrição, colocação profissional e sobre qual reconhecimento social é dado a cada. Os alunos foram motivados a explicar com base no conhecimento de mundo, enciclopédico, deixando transparecer o ponto de vista sobre a situação visualizada. Ao final do encontro, a aula encerra-se com a apresentação, em vídeo, apenas parte inicial do filme *O Cortiço*, seguida do comentário do professor e convite para a leitura restante do livro.

Oficina 02: sobre as personagens do romance

Para o segundo encontro, foram estudadas as personagens apresentadas na obra como base os capítulos II, III, IV, V, VI e VII. Nota-se que entre tais capítulos há uma preocupação em descrever as personagens que dão vida ao enredo, porém carregadas de estereótipos da sociedade vigente da época. De maneira que pudesse atualizá-las para os dias de hoje, solicita-se aos alunos que criem grupos e que produzam um comentário para ser gravado em formato de *podcast*, através do celular. Cada grupo escolheu aquelas personagens que mais se identificaram ou que chamou a atenção, para assim fazer uma apresentação do capítulo, resumidamente, com base no ambiente, característica e comportamento contemporâneos. Anteriormente, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática da escola para conhecerem alguns *Podcasts*, já selecionados.

Oficina 03: análise comportamental das personagens da obra

No terceiro encontro, fez-se uso do trabalho com os capítulos VIII, IX, X, XI, XII e XIII. Na intenção de formar um leitor crítico a partir da temática discutida, outro texto foi paralelamente trabalhado aos capítulos postos em questão para o atual encontro. Ao utilizar o texto *Um e outro*, Lima Barreto (1915), convidou o leitor a refletir como é posta a imagem do negro na literatura e conseqüentemente o que isso pode gerar, tanto no ambiente artístico, como no social. A mediação dessa leitura fica por conta das associações do texto lido aos novos apresentados.

Oficina 04: construção de sentidos

De posse dos capítulos XIV, XV, XVI, XVII e XVIII, realiza-se o quarto encontro, conduzindo o leitor a melhor formular sua opinião acerca da condição dos negros e afrodescendentes, na sociedade brasileira. Ainda numa proposta de diálogo do texto *O*

Cortiço com outros, foi trabalhado o texto *Negrinha* Monteiro Lobato (1920). A leitura desses textos em sala de aula foi mediada a partir da contextualização do tema com a realidade do aluno.

A partir desses “novos” significados para as questões étnico-raciais vigentes na sociedade, os alunos atualizaram a obra para os dias de hoje, através da construção de um novo roteiro sobre as relações de trabalho, a condição do negro na sociedade e a visão do branco europeu e colonizador sobre o negro. Para tal exercício, utilizando aparelhos celulares, foram produzidos breves vídeos tratando a discussão de maneira atual e contextualizada com a realidade e olhar do leitor. Nesse processo, a mediação foi realizada instigando o aluno a ver no texto as marcas de estereótipos históricos e sociais e, para isso, foi feito o uso da técnica de dramatização *role playing*, a qual é feita quando o ator se coloca na posição do outro, transferindo para sua vida os sentimentos e problemas de outras pessoas, gerando assim um conflito moral. Essa estratégia de trabalho é sugerida para atividades de pertencimento étnico – racial no módulo “Convivência democrática” do módulo 2 do curso do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero, promovido pelo MEC/ secretaria de Educação Básica.

Oficina 05: recepção do texto

Para o quinto encontro, tem o início das considerações finais do texto com os capítulos finais, XIX, XX, XXI, XXII e o XIII. Tendo em vista que a atividade de leitura da referida obra é colocada como um dos instrumentos de avaliação do aluno, para uma determinada unidade letiva de ensino, disponibilizou-se a realização de uma atividade lúdica com os alunos. Um jogo interativo, disponibilizado na rede mundial de computadores através do site <http://www.livrogame.com.br/ocortico/> foi sugerido aos alunos, para que eles revisassem o enredo e levantassem conclusões acerca dos pontos colocados desde a segunda oficina.

Na oportunidade, quis demonstrar ao aluno que a leitura literária provoca a tomada de determinados conhecimentos e conceitos quando assim disponibiliza-se a ela um olhar mais criterioso e contextualizado ao tempo e meio do leitor.

Oficina 06: socialização de ações

Para o último encontro dessa Oficina, o vídeo “Vista minha pele”– produzido pelo Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdades, disponibilizado no portal do MEC- foi apresentado aos alunos de maneira que eles pudessem encerrar as reflexões acerca da condição do negro e seus afrodescendentes no Brasil de forma mais pontual e problematizada no cotidiano de alunos e alunas.

Ao final, cada um fez considerações sobre a atividade elencando os pontos positivos e negativos das ações para que fosse revisados e levados a diante para a elaboração do Caderno de Leitura Literária para a EJA.

Apenas para revisar e melhor compreender como foi dada a organização da Oficina, toda a construção dessa atividade para a leitura literária na EJA, foi trabalhada com base em um referencial teórico que pudesse encaminhar para uma prática reflexiva e de caráter cultural. Portanto, tomou-se como embasamento metodológico, inspirações feitas a partir da proposta humanizadora de Cruz (2012, p. 09), a qual aponta para “uma prática de leitura interdisciplinar, pois trabalha com aspectos pessoais e psicológicos do leitor, e com abordagens sociais da comunidade, além de valorizar o repertório cultural do leitor” e sobre o método cultural de leitura de Gomes (2014, p. 21) que aborda a questão colocando que “este método é sustentado pela interdisciplinaridade dos atuais estudos literários que defendem a pesquisa em torno da diversidade identitária, das questões étnicos-raciais de gênero, sexuais, de classe, entre outras.”.

As etapas do método recepcional de Bordini e Aguiar (1988, p. 86) são também aplicadas por compreender, com base no que elas discorrem, que “o sujeito, ao defronta-se com o texto, traz consigo toda a sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe”. Em tempo, elas ainda discorrem que os processos de leitura permitem ao leitor que em um determinado momento haja “uma interação direcionada, na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87).

Tudo isso foi promovido para que entre os alunos da EJA possa ser trabalhada a lei 10.639/03, com base na Literatura Afro-brasileira, de modo a proporcionar à sociedade o pertencimento e valorização à cultura negra, por meio da prática de leitura de textos que se enquadrem no contexto afrodescendente, no que diz respeito a autor, tema, ponto de vista, linguagem e público. Nesse aspecto, toma como principal referencial teórico Duarte (2014, p. 11) que defende a questão da Literatura ter cor e assim colocar que a “cor remete a identidade, logo a valores, que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes na linguagem que constrói o texto”.

Portanto, para que essas ações possam ser realizadas de maneira atraente, atualizada, colaborativa e integrada coloca-se dentre outros autores Moran (2013, p. 53), a discussão que trata acerca das possibilidades de prática pedagógica através do uso de ferramentas digitais na

sala de aula, e contribuições, pois quando bem aplicadas, o autor coloca que, “o aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem - sucedida aumenta a aprendizagem”.

3.3.2 Análises de dados

A motivação disponibilizada para a construção do referido trabalho com a leitura literária para alunos da EJA já havia surgido das inquietações verificadas no dia a dia da sala de aula, mas tomou corpo maior a partir das reflexões realizadas ao longo da disciplina Literatura e Ensino, cursada no período 2014. 2, do curso de Mestrado Profissional em Letras da UFS- Itabaiana, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Magno Gomes.

A disciplina objetivou debater sobre as concepções de literatura e ensino, a apreensão do literário, o ensino da literatura no Ensino Fundamental, a literatura na construção de um sujeito agente de conhecimento e verificar o papel do professor de literatura no contexto sociocultural. Tais pontos levaram a turma a desenvolver uma oficina de práticas de leitura literária, de modo que fosse possível, desde já, proporcionar uma mudança de comportamento pedagógico ao se ter como instrumento de trabalho os textos literários.

De fato, preparar uma atividade e material para serem apresentados como um minicurso na Semana de Graduação não foi tarefa fácil, pois o público alvo da oficina era composto por professores e estudantes das licenciaturas. Contudo, o desafio e a necessidade de se pesquisar novas metodologias de Ensino de Leitura para a obtenção de leitores críticos e amantes da Literatura foram superiores. O evento, realizado em dois dias, movimentou a participação de outros colegas, também professores, alunos do curso de Graduação e de Pós-graduação em Letras e trouxe como resultado a percepção de um público satisfeito em ter contato com uma abordagem metodológica, até então passada por despercebida.



Minicurso na semana de graduação UFS – 2014

Como forma de colher informações sobre a pertinência do curso, questionários ao final de cada apresentação foram distribuídos e através deles houve a confirmação do agrado acerca

da proposta apresentada e da necessidade em desenvolvê-la em uma sala de aula; como demonstra as considerações obtidas e descritas na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Quadro avaliativo do minicurso da Semana de Graduação UFS-2014

	METODOLOGIA	ABORDAGEM TEÓRICA	CLAREZA DA APLICAÇÃO	DOMÍNIO DO ASSUNTO
RUIM				
REGULAR	1	1		
BOM	15	13	16	13
ÓTIMO	3	4	2	5
TOTAL DE PARTICIPANTES	18	18	18	18

Fonte: produção da própria autora

Contudo, o que foi apresentado ainda estava no campo das ideias. Assim, percebe-se que pelas discussões levantadas com o público participante, a proposta motivava o envolvimento de uma ação maior; resolve-se, então, levá-la para a sala de aula e efetivamente aplicá-la e de fato colher informações sobre sua aplicabilidade erros e acertos com o público alvo da elaboração da atividade, para em seguida construir um material socializando a abordagem metodológica aplicada com os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola, onde depositou-se o objeto de estudo, está localizada no município de Laranjeiras/SE, dispõe de um total de 1140 alunos matriculados e 255 alunos, distribuídos no turno da noite. O referido estabelecimento de ensino dispõe de biblioteca e laboratório de informática, locais estabelecidos para o desenvolvimento e aplicação da Oficina de Leitura Literária para a formação de leitores críticos.

Para a aplicação da atividade, algumas adaptações, sugeridas, pelo cursistas foram implementadas, a exemplo da duração e seleção de textos mais curtos, para a prática intertextual. Em meados do mês de março de 2015, os 25 alunos da escola estadual selecionada, matriculados na 4ª etapa do EJAEF (Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II) tiveram contato, preliminar, sobre o projeto a ser desenvolvido com eles. Antes do início da atividade, um questionário foi aplicado para previamente colher informações acerca do estado do aluno, ponto de vista e o comportamento antes do contato com a obra literária *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Nesse questionário (em anexo), indagava-se sobre questões básicas para conhecimento da turma, no âmbito do relacionamento com a leitura. O resultado, como esperado, traz considerações do pouco envolvimento e familiaridade com a praticar de leitura literária, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 - Questões básicas para conhecimento da turma, no âmbito do relacionamento com a leitura.

Você gosta de ler?		
Não – 8%	sim – 44%	às vezes – 48%
Com qual frequência pratica a leitura?		
Diariamente – 36%	Semanalmente- 16%	
Mensalmente- 4%	Apenas nas atividades escolares- 44%	Nunca- 0%
Que tipo de leitura agrada mais?		
De temática romântica – 32%	Aventura-44%	
Jornalística- 16%	Ficção- 8%	

Fonte: produção da própria autora

Porém, percebe-se que os alunos demonstram consciência do valor e o papel que a leitura tem para o desenvolvimento e formação do cidadão.

Quadro 6 - Questões básicas para conhecimento da turma, no âmbito do relacionamento com a leitura.

Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?		
Alto- 52%	Médio- 44%	Mínimo- 4%
Indiferente, não vejo importância da leitura em minha vida – 0%		

Fonte: produção da própria autora

Portanto, com base nesses resultados, uma aula foi preparada para esclarecer aos alunos sobre a importância da leitura e os benefícios que ela pode trazer. Em seguida, foi distribuído entre os alunos o livro de *O Cortiço* e lançado o convite à leitura.

Figuras 1 e 2 - Alunos recebendo o romance *O Cortiço*



Fonte: produção da própria autora

Muitos reclamaram acerca da “grossura” do livro, tamanho da letra e falta de tempo para realizá-la, uma vez que trabalham ao longo do dia e à noite vão à Escola, muitas vezes o único momento e espaço para o contato com os textos literários. Dessa forma, foi lançada uma proposta que se na próxima aula, a turma não gostasse do que seria abordado ao longo do primeiro capítulo, a atividade seria desfeita e realizaríamos outra, mas que para isso era preciso que pelo menos eles se esforçassem para ler o primeiro capítulo da obra. Como forma de motivação, um trecho inicial do filme foi passado para a turma.

Figuras 3 e 4 - Momento de sensibilização à leitura do romance



Fonte: produção da própria autora

Para surpresa de todos, no encontro seguinte, a turma havia feito a leitura solicitada e assim foi possível o início do debate acerca da proposta da atividade. Nesse tempo, foram lançadas questões sobre as primeiras impressões que tiveram. Em meio a esse momento a reclamação tomou conta pelo fato deles se depararem com algumas palavras desconhecidas, mas que mesmo assim foi fácil de compreender a mensagem do capítulo.

A partir dessa abertura positiva sobre o texto, foi possível abrir espaço para a introdução da proposta da atividade. Assim, por conta da forma como realizavam as declarações sobre as impressões do primeiro capítulo, logo ficou nítido que eles realizaram uma leitura baseada em comparações com o comportamento deles ou de espaços que frequentam. Para sempre aguçar esse exercício, um vídeo de documentários foi transmitido, assim como outros textos de autores como Lima Barreto e Monteiro Lobato foram ainda trabalhados e analisados. Tudo para contribuir com a formação crítica acerca da análise da construção das personagens ao longo da obra ou em outros espaços trabalhados, com base nas relações de trabalho, sexualidade e condição do negro (a) na sociedade.

Interessante foi perceber que, na maioria das vezes, o discurso empregado pela turma sempre denotava um aspecto de revolta em perceber que o que estava retratado no texto também ocorria na realidade, ou seja, eles vivenciavam o problema, mas por ser aceito, dentro de um processo histórico, muitas vezes eles não se davam conta de determinadas situações, a

exemplo da hostilização atribuída ao corpo e uso da mulher mulata. Alguns consideravam o fato até que normal, visão da maioria dos homens, mas para o público feminino tal evento despertou o sentimento de revolta, por tomarem ciência que muitas delas são vistas como objetos de prazer, igualando-se a animais. A seguir algumas considerações dos alunos acerca de questões relacionadas ao trabalho, sociedade e mulher.

ALUNO 01:

A) Quem é o negro na sociedade?
É aquela pessoa pobre. Por que ele é negro, e a sociedade pensa que ele não pode ter uma vida melhor e ter oportunidades.

d) O que você pensa sobre:

- 1) A mulher negra. Aquela mulher pobre.
- 2) A mulata. Aquela mulher com menos crítica na sociedade. Por que é aquela moçama feia, bela, a mulher brasileira.
- 3) A mulher branca. Aquela mulher que tem mais oportunidades na vida.

ALUNO 02:

Quem é o negro na sociedade?

O pobre que muitos dos negros é deslumbrado pela sua cor. Aquela pessoa de cor mais escura de renda mais baixa na sociedade.

Você concorda que o negro é significante de mão mais de obra para trabalhos pesados. Porque? Quando precisam desses trabalhos?

Sim, eles tem mais habilidade para o trabalho, muitos nos mais partes e carreiras para o trabalho como: foneleiros, garçom pedreiros etc.

ALUNO 03:

Você concorda que o negro é significante de mão mais de obra para trabalhos pesados? Porque? Quando precisam desses trabalhos?

Concordo porque os negros tem mais força de vontade que os brancos. E os brancos no trabalho em sala quente que tem Ar Condicionado e os negros não fazem trabalho, e tudo para ele é bem tanto faz ou tanto faz.

A população da cidade de Laranjeiras, município onde está instalada a Escola que recebeu a aplicação dessa oficina, é para o estado de Sergipe, uma das máximas representantes da cultura negra e o interessante foi perceber que muitos, observando esse universo onde foi aplicada a atividade, os munícipes não possuem o orgulho de serem negro; aliás, isso se deve, para eles, pelo fator de não terem tido boas oportunidades, na região ainda ser forte a existência de modos de trabalhos que se associam à atividade escrava e, também, por não haver muito progresso na cidade, o que sempre deixa a lembrança do período escravocrata. Contudo, apesar de uma localidade histórica, não se sentem motivados a cultivar os aspectos da descendência africana, como ocorre na cidade de Salvador, por exemplo.

Contudo, em meio a todo debate realizado, ações foram aplicadas e exercícios propostos, como descritos na metodologia dessa proposta de intervenção. Sobre eles, o que foi possível verificar é que a turma passou a tomar um comportamento mais reflexivo acerca da função de cada um na sociedade e perceber o quanto a cultura e história do povo negro foi esquecida e modificada para o atendimento dos interesses do preconceito e racismo, como se percebe nos relatos dos alunos, gravados em formato de *Podcast*. Agora, espera-se que eles possam atuar em sociedade de cabeça erguida por já conhecerem o verdadeiro valor de nossos ancestrais, para a formação do país e construção de nossa história.

Figuras 5, 6, 7 e 8 - Produção e recepção da temática de *O Cortiço*



Fonte: produção da própria autora

Como forma de registrar todo o trabalho desenvolvido e de coleta de impressões, foram produzidos pequenos vídeos sobre a reconstituição da obra, trazendo o enredo, personagem e espaço para os dias atuais e alguns alunos se disponibilizaram a gravar as considerações deles com base no que compreenderam pela leitura e fazendo as correlações com situações do meio

em que vivem e os textos disponibilizados. Ambas as ações foram encaminhadas (produzidas e armazenadas) em aparelhos celulares. Além desses instrumentos, outros dois questionários, na oportunidade com questões abertas, foram aplicados para aferir o grau de amadurecimento de cada participante da oficina ao longo de sua aplicação durante toda a unidade do ano letivo da escola.

Tendo em vista que tal ação será transformada em um caderno pedagógico e que futuramente estará disponível para outros professores; aos docentes que compõem o quadro da escola foi aplicado um questionário (em anexo) de forma a levantar informações sobre leitura, ações interdisciplinares e o uso de TDIC em sala de aula. As considerações apresentadas nos servirão como dados para aprimorar a proposta desenvolvida e estão descritas a seguir:

Quadro 7 - leitura, ações interdisciplinares e o uso de TDIC em sala de aula.

Como você vê o envolvimento de seus alunos com atividades de leitura?		
Não gostam de ler 87,5%		Gostam muito de ler 0%
Leem por obrigação 0%	Quando leem demonstram prazer e envolvimento 12,5%	
Quais conteúdos seus alunos demonstram maior envolvimento quando estão realizando atividade de leitura, em sala de aula?		
Suspense 0%		Aventura 0%
Conteúdos relacionados ao cotidiano 87,5%		Histórias românticas 0% Abstenções 12,5%
Sobre o uso de TDIC, em sala de aula, você acredita que:		
É mais uma ferramenta importante para a prática docente 62,5%		
Não acredito nos efeitos dela para a atualização do ensino e motivação do aluno 12,5%		
Não tenho conhecimento sobre o assunto 12,5%		
Não tenho interesse em utilizar as TDIC em sala de aula 12,5%		
Você acredita que as TDIC podem contribuir no aprendizado do aluno?		
Sempre 62,5%		Nunca 0%
Às vezes 12,5%	Desconheço resultados positivos ou negativos 25%	
Acredita ser possível termos mais alunos leitores por meio da mediação das TDIC?		
Sim 25%	Não 37,5%	Talvez 37,5%

Fonte: produção da própria autora

Portanto, mesmo em meio às dificuldades encontradas, tanto em aspecto linguístico para que eles individualmente pudessem avançar na leitura e por si só tirarem conclusões; como também as dificuldades de caráter logístico da escola, instalação precária que não permite utilizar os aparelhos na sala destinada, poucos livros disponíveis na biblioteca, mas por conta

dessa pesquisa ser financiada pela CAPES, cada aluno ganhou um exemplar e; enfim, as questões que rondam o ensino no turno noturno a exemplo do horário reduzido, cansaço dos alunos, atrasos e faltas constantes; nada disso contribuiu com a satisfação em perceber que para a EJA é possível, sim, realizar atividades significativas, propor a mudança de comportamento e principalmente praticar a leitura literária em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da elaboração deste TCF, foi possível ressignificar valores que permeiam a prática docente no decorrer desse árduo caminho na docência na Educação de Jovens e Adultos.

Atuar com alunos com diversas dificuldades, desde as sociais até as educacionais, não é tarefa fácil, mas negar a eles determinadas informações, conteúdos e uma aprendizagem que realmente possa contribuir com a inserção deles na sociedade, como um todo, seria desfazer de um ofício que certa vez foi jurado para exercer profissionalmente na área da licenciatura. Portanto, mesmo com todos os contrapontos que a ocasião emanava, o desafio de trabalhar a Leitura Literária foi colocado em prática, sem medição de esforços, tudo para que de certa maneira, mesmo por meio do texto literário, a Escola fosse vista como verdadeiramente uma entidade útil para o desenvolvimento de aprendizagens.

A primeira vista, o que se pretendeu disponibilizar a tal público portador de conhecimentos prévios seria uma melhor acomodação de conteúdos armazenados ao longo da vida e de experiência pessoal. Contudo, de posse do romance *O Cortiço*, foi possível perceber que se a ele fosse disponibilizada uma leitura atualizada com o contexto e olhar do leitor, muito poderia se tirar de proveito dela e bem assim formar leitores conscientes.

Assim, em meio a essa motivação, conduzir a leitura com foco nas questões étnico-raciais proporcionou um melhor contato com a cultura e história da matriz africana, desconstruindo muitos conceitos apresentados erroneamente ou carregados de preconceito a um povo que tanto contribuiu com a formação de nosso país. A escolha da referida temática pode contribuir com o desenvolvimento do aluno, como leitor crítico, uma vez que tal debate na literatura e na obra escolhida está posta através dos múltiplos sentidos que o próprio texto promove e pela sua literariedade e aspectos subjetivos.

Talvez, se não fosse a participação nesta modalidade de Curso de Mestrado a forma como foi conduzida a prática docente em sala de aula não teria tido o mesmo efeito e impacto na formação leitora dos alunos.

A necessidade de aulas significativas e contextualizadas eram vistas cada vez mais evidentes. A cada passo que se dava na realização da Oficina entre os alunos, aguçava a reflexão sobre o fato de se perceber que uma obra literária é capaz de fazer o leitor mudar de opinião e comportamento acerca da representação do negro na sociedade, como foi o foco da ocasião; principalmente quando se dialogava com outros textos. Porém, tal oportunidade era

evidente quando a mediação da prática de leitura ocorria de forma dinâmica, interessante e atual.

O que se conclui aqui é que em se tratando da prática de leitura literária a forma como o texto deve ser abordado não mais pode ser descontextualizada e mecânica, de maneira que servisse apenas para a resolução de questões de interpretação de texto. O aluno do século XXI, mesmo aquele que frequente a rede pública e o ensino noturno, espera que hoje a escola possa atuar como seu colaborado na aprendizagem. Sim, um processo de cooperação mútua, pois em meio ao mundo globalizado em que vivemos e que por consequência proporciona o contato da informação por meio de aparatos digitais da comunicação o aluno adentra a escola, já munido de conteúdos. Dessa forma, o professor não é mais aquele ser que detém de todo e qualquer saber e por isso utiliza-se dessa arma para controle e manipulação de sua classe, instaurando, muitas das vezes um saber preconceituoso e carregado de estereótipos.

Agora, o nosso estudante, dentro de cada nível de formação, tem seus conhecimentos prévios oriundos da TV, rádio, internet e de ações do dia-a-dia etc; o que cabe ao professor passar a ter uma nova postura e o papel de ser mediador da aprendizagem para a devida organização desses conteúdos a cada aluno presente na sala de aula.

No caso de aula da Língua Portuguesa, o maior instrumento para formar cidadãos conscientes, como foi observado na Oficina, está sendo o uso dos textos de leitura literária, pois a subjetividade presente envolve o leitor e aflora novos sentidos ao tema; exigindo de certa maneira a relação do texto a prováveis situações que estão internalizadas.

É interessante colocar que tudo isso e mais que possível na EJA, o que muitas vezes acontece é que a esse público não lhe é oportunizado um momento de compreensão do mundo por meio da leitura, pois há o rótulo das inúmeras deficiências e lacunas na aprendizagem, o que dificultaria a interpretação do texto. Contudo, esquece-se de seus conhecimentos prévios armazenados e não utilizados. O que os alunos jovens e adultos esperam quando retornam à Escola é que ela proporcione meios para que sua autoestima seja trabalhada e conseqüentemente o Ensino provoque mudanças em sua via.

Assim, nada mais que oportuno foi trabalhar com a temática das questões étnico-racial em sala de aula, pois, conforme mostram as estatísticas, a raça que se encontra em maior número em defasagem educacional é a negra; outro agravante para se sentirem excluídos mais uma vez na sociedade. Assim, suscitou entre a turma trabalhada o resgate e tomada de valores e a disseminação da sensação de pertencimento à cultura negra; por meio de uma formação cidadã e consciente, de forma a minimizar o preconceito e fomentando o sentimento do enegrecimento e não mais do embranquecimento da raça.

Por meio de uma abordagem de leitura humanizada o texto literário se mostrou atrativo, uma vez que passou a dialogar com a vida, necessidades e anseios dos seus leitores. Portanto, o que mais se conclui diante de toda essa movimentação ideológica e de aplicação de métodos no ensino de leitura literária também na Educação de Jovens e Adultos foi disponibilizar a oportunidade de se formar um leitor crítico através da recepção do texto trabalhado e pelo seu envolvimento.

A leitura passou a ser vista como algo engajado para propor novos sentidos e atração à tessitura literária, o que se colocou de maneira significativa para esse determinado tipo de público, contribuindo de certa forma para a construção de conhecimentos.

Ponderando todos os pontos aqui tratados e pela realização da pesquisa, o que fica registrado é que a escola deve promover a oportunidade da aprendizagem por meio da leitura literária, isto é, aos estudantes deve ser dada a oportunidade deles terem acesso aos textos literários para que possam se envolver com a subjetividade textual e assim ter a oportunidade de acessar espaços para verdadeiramente conhecer e sentir a voz do outro, como na oportunidade a voz do negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Helder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4 – discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ALMEIDA, M E B.; VALENTE, José A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ALMEIDA, Fernando José. **Paulo Freire**. Folha. São Paulo. 2009.

ANTUNES, Cláudia R. D. **Leitura hipertextual: os liames da rede**. In: PEREIRA, Vera W. (org). **Aprendizado da leitura: ciência e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDUPUCS, 2002.

AOKI, Virginia. **EJA Moderna**. São Paulo: Moderna, 2013.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Ática, 1984.

BARRAL, Gilberto Luiz Lima. **Liga esse celular! Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 6, Volume 12, 2012.

BARRETO, Lima. **Contos Completos/ Lima Barreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo. Perspectiva, 2013.

BERND, Zilá. **Negritude e Literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNL D EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEEB, INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Lei 10639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Francisca Francione Vieira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade. ressignificando o ler/escrever**. In: Revista Signo. Vol. 38, n. 64, 2013, p. 293-309.

BORDINI, Maria da Glória ; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. Parábola Editorial. 2005.

- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHATIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto. 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2011.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola – desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Práticas de leitura literária para jovens e adultos**. In: GOMES, Carlos Magno, Ramalho, Christina & Cardoso, Ana Maria Leal. **Leituras literárias – mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.
- CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- CUTI, Luiz Silva. **Poemas da carapinha**. São Paulo : Ed. do Autor, 1978
- CRISTOFOLI, Maria da Conceição Pillon. As possibilidades de leitura na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula, BINS, Kátiuscha Lara Genro et al. **EJA- planejamento, metodologia e avaliação**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2009.
- DINIZ – PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica. 2011.
- DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira um conceito em construção**. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- DUARTE, E. A. **Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade**. Belo Horizonte: Nandyala. 2010.
- DUARTE, E. A. **Literatura e afrodescendência no Brasil – antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo. Martins Fonte, 2005.
- ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. **A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais**. Inc. Soc. Brasília. 2011.
- FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores saberes para os alunos: religiosidade, musicalidades, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

- FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, J.M. (Org). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização** – leitura do mundo/leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- GOMES, Carlos Magno. **O modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.
- GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Maria Leal. **Leituras literárias** – mito, gênero e ancestralidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: **cultura e trabalho: histórias do negro no Brasil**. Porto Alegre, 2001.
- IANNI, O. **Literatura e consciência**. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: 1988.
- JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- JOVER-FALEIROS, Rita; DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. (ORGs). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- LÈVY, Pierre. **Cybercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra LTDA, 2012.
- LOBATO, Monteiro. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- MARTÍNEZ, Jorge H. Gutierrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** –org. Juan Carlos Tedesco. Cortez Editora. 2003.

MARTINS, Claudia Cristina. **Gêneros Digitais e a escrita no orkut: reconfiguração**. Santa Catarina, 2007. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. Papyrus, 2013.

MOREIRA, M.A. **Os meios e os materiais impressos no currículo**. In: SANCHO, J.M (Org). Para uma tecnologia Educacional. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA. KABENGELE. **Negritude – usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Valores culturais afrodescendentes na escola**. São Paulo: Paulinas. Diálogo, Revista de Ensino Religioso. n° 49, fev, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. PortoAlegre : Artes Médicas Sul, 2000.

PRIMO, A. F. T. . **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Intexto, Porto Alegre, n. 13, 2005.

RAMAL, A.C. **Um novo paradigma em educação**. 1997. Disponível em: <<http://www.rdprojetoseducacionais.com.br/artigos/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

RANGEL, M. **O sentido educacional da tecnologia revisto na discussão dos anos 70 aos 90: retrospectiva de conceitos e princípios de análise**. Linhas críticas – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, v.9, n. 17, 2003.

RANGEL, Mary & FREIRE, Wendel. **Educação com tecnologia – texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula – saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: FinoTraço Editora, 2012.

ROJO, Roxane; NETO, Adolfo Tanzi et al. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa & BRITO, Francisca Vieira de. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever.** UNISC, 2013.

SANTOS, Jeane de Cassia Nascimento; Márcia Regina Curado Pereira. Leituras inclusivas: questões étnico-raciais e de gênero. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina ; CARDOSO, Ana Maria Leal. **Leituras literárias – mito, gênero e ancestralidade.** São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SANTOS, Vânia Carvalho. **Relações étnico-raciais.** Gênero e diversidade na escola – curso de aperfeiçoamento. Aracaju: CESAD-UFS, 2014.

SAPIEZINSKAS, Aline; CORRÊA, Simone Azevedo. Interdisciplinaridade na prática. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Editora Meditação, 2011.

SILVA, Petronilha B. G. **Diversidade étnico – racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades.** Cadernos CEDES, Campinas, n. 32, p 25-34, 1993.

SILVA, Petronilha B. G. Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES, Kátia; BECKER, Sílvia; FRANCO, Claudio (ORG.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.** UFRJ. 2011.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção – travessias contemporâneas.** São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALENTE, José Armando. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. In: VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação.** São Paulo: Unicamp/NIED. 2005.

XAVIER, Antônio C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura- perspectivas interdisciplinares.** São Paulo. Ática, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário sobre práticas docentes

Gostaria de sua participação nesse breve questionário sobre suas ações desenvolvidas em sala de aula. Em cada questão há orientação sobre como proceder e toda a sua participação será **APENAS** produto de análise de uma pesquisa acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Letras, (PROFLETRAS/UFS).

Obrigada pela participação.

1- Como você vê o envolvimento de seus alunos com atividades de leitura? Pode haver mais de uma resposta.

- a) Não gostam de ler.
- b) Gostam muito de ler.
- c) Leem por obrigação.
- d) Quando leem demonstram prazer e envolvimento.

2- Quais conteúdos seus alunos demonstram maior envolvimento quando estão realizando atividade de leitura, em sala de aula?

- a) Suspense
- b) Aventura
- c) Conteúdos relacionados ao cotidiano.
- d) Histórias romanescas.

3- Sobre o uso de TIC em sala de aula você acredita que:

- a) É mais uma ferramenta importante para a prática docente.
- b) Não acredito nos efeitos dela para a atualização do ensino e motivação do aluno.
- c) Não tenho conhecimento sobre o assunto.
- d) Não tenho interesse em utilizar as TIC em sala de aula.

4- Você acredita que as TIC podem contribuir no aprendizado do aluno.

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes
- d) Desconheço resultados positivos ou negativos.

5- Usar as Tic em sala de aula é uma atividade:

- a) Fácil, adequa-se a qualquer conteúdo tranquilamente.
- b) Requer um bom planejamento para a sua utilização.
- c) Difícil, pois requer um bom conhecimento na área de informática.
- d) Pouco tenho a comentar, pois não as utilizo em sala de aula.

6- Acredita ser possível termos mais alunos leitores por meio da mediação das Tic?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

APÊNDICE B – Diagnóstico sobre o perfil do aluno de EJA

IDADE	SEXO
	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino

Olá

Você está participando de uma pesquisa para que possamos melhor lhe conhecer e também para verificar como anda sua relação com o mundo da leitura e os aparelhos tecnológicos. Por isso, assinale a alternativa que mais está relacionada com você ou mais próxima.

QUESTIONÁRIO 01

Sobre as tecnologias da informação:

1- Você possui aparelho celular?

- a) Sim
- b) Não

2- Se você possui aparelho celular, ele é conectado à internet? (se não possuir realize a questão 03 e demais).

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes

3- Você utiliza mais o computador para:

- a) Realizar pesquisas, tarefas escolares, atividades profissionais.
- b) Apenas para acessar as redes sociais (Facebook, e-mail etc).
- c) Para realizar tarefas e acessar as redes sociais.
- d) Nunca utilizo o computador.

4- Você utiliza mais o celular para:

- a) Apenas realizar ligações.
- b) Realizar ligações e trocar mensagens via SMS.
- c) Jogar.
- d) Utilizar as redes sociais via acesso à internet.

5- Você acredita que o celular, computador, máquinas fotográficas, internet, vídeos e músicas podem ajudar no seu aprendizado escolar?

- a) Sim, claro.
- b) Talvez.
- c) Em algumas matérias. Quais? _____
- d) Jamais.

QUESTIONÁRIO 02

Sobre o mundo da leitura.

1- Você gosta de ler?

- a) Não
- b) Sim
- c) Às vezes

2- Com qual frequência pratica a leitura?

- a) Diariamente
- b) Semanalmente
- c) Mensalmente
- d) Apenas nas atividades escolares
- e) Nunca

3- Que tipo de leitura te agrada mais?

- a) De temática romântica.
- b) Aventura
- c) Jornalística
- d) Ficção

4- Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?

- a) Sim
- b) Não

5- Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

- a) Alto
- b) Médio
- c) Mínimo
- d) Indiferente, não vejo importância da leitura em minha vida.

APÊNDICE C – Avaliação do minicurso na semana de graduação

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 Campus Prof. Alberto Carvalho
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade de Itabaiana

Oficina:

Instrutores:

Este questionário objetiva a coleta de dados para avaliação do trabalho realizado na oficina. Por gentileza, atribua nota de **1** a **5** nos conceitos listados abaixo. Lembramos que essa avaliação é de suma importância para que possamos desenvolver atividades cada vez melhores.

	Avaliação da Oficina	Nota
01	Domínio dos conteúdos abordados: teóricos e práticos	
02	Condução dos trabalhos desenvolvidos	
03	Estímulo à participação do público	
04	Metodologia utilizada para os conteúdos abordados	
05	Clareza na apresentação dos conteúdos pelos instrutores	
06	Relacionou os conteúdos apresentados à realidade dos participantes	
07	Os objetivos do curso foram atingidos	
08	Os conteúdos têm aplicabilidade no seu trabalho	
09	A oficina proporcionou a troca de experiência entre os participantes	
10	Distribuição da carga horária	

Sugestões/comentários:

APÊNDICE D – Caderno de leitura literária na EJA: espaço para uma recepção afro-brasileira.

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA: espaço para uma recepção afro-brasileira

O presente anexo tem como objetivo trazer considerações acerca de um material capaz de dialogar com o professor formas de desenvolver, possivelmente, entre seus alunos o sentimento de pertencimento à cultura africana e afro-brasileira. Acredita-se que por meio deste, seja possível minimizar ações preconceituosas e de discriminação presentes em nossa sociedade, uma vez que a partir do conhecimento, na ocasião promovido através dos textos literários, haverá a identificação, o autoconhecimento que coincidirá a valorização.

Apresenta-se, então, um caderno elaborado a partir de considerações obtidas de ações experimentais aplicadas em sala de aula, com alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual e pública de ensino. Das observações possibilitadas e em meio à teoria sobre leitura literária e recepção, tem-se um guia para a realização da prática de leitura com turmas de alunos do turno noturno e sobre o viés da questão afro-brasileira.

**CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA: ESPAÇO PARA UMA
RECEPÇÃO AFRO-BRASILEIRA**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
PREPARANDO A ATIVIDADE	7
OBJETIVOS	7
Objetivo geral	7
Objetivos específicos	7
PRÁTICA DOCENTE EM REVISÃO	8
REFLEXÕES SOBRE MOTIVAÇÃO E DOCENCIA NA EJA	9
O aluno chega à sala de aula...hora de ressignificar a prática docente	9
LITERATURA E AFRODESCENDÊNCIA: formação ética na escola	12
TDIC E LITERATURA: uma proposta de mediação para ampliação do horizonte .	16
LEITURA LETERÁRIA – ABORDAGENS E OFICINA SOBRE O ROMANCE <i>O CORTIÇO</i>	20
LEITURA CULTURAL DE <i>O CORTIÇO</i>	22
A leitura de <i>O Cortiço</i> na EJA: espaço dialógico e a atualização do texto literário ...	22
Reflexões sobre o conceito de literatura afro-brasileira	22
O lugar do negro na sociedade pela representação das personagens do romance	23
O Negro e sua imagem estereotipada- da ficção à realidade	24
GLOSSÁRIO	29
SOBRE A ATIVIDADE	31
DICAS PEDAGÓGICAS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

APRESENTAÇÃO

Disponibilizamos este Caderno como uma proposta didática para se debater sobre as questões étnico-raciais, em especial ações que possam divulgar a Cultura e História Afrodescendente e Africana, conforme as colocações da lei 10.639/03; de forma a gerar o pertencimento e valorização à cultura negra e conseqüentemente minimizar atos preconceituosos e racistas, contra os negros. Eis um material que trate o texto literário na sala de aula de uma maneira mais motivadora e significativa, para um público leitor que pouco tempo tem disponível para dedicar-se ao mundo da leitura ou mesmo tem a pré-disponibilidade em ler.

Falamos, na oportunidade, de se obter um material para trabalhar especificamente com a Educação de Jovens e Adultos, nas escolas públicas brasileiras. Algo que contemple as especificidades desse público, moderno e que seja capaz de aliar os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Literatura, aplicados em sala de aula, com as experiências, contexto e as necessidades e anseios dos alunos matriculados no período noturno.

Dessa forma, trazemos como proposta uma prática de leitura contextualizada e cultural da obra literária *O Cortiço*, Aluísio Azevedo, para ser aplicada entre os alunos da quarta etapa do Ensino Fundamental, da EJA, de forma contextualizada ao comportamento, meio em que vivem, gostos e história do leitor. Assim, um mesmo texto que se apresenta complicado e complexo por conta da linguagem, extensão e estudo estético e historiográfico, que muitas vezes é aplicado nas aulas de literatura das escolas públicas brasileiras abrirá, da maneira como será proposta a sua leitura, espaços para uma atividade dialógica a partir de outros textos de mesma temática e mais contemporâneos ao leitor.

Partindo dessa possibilidade, acredita-se contribuir com a formação crítica do leitor, uma vez que proporcionaremos, em meio ao próprio espaço escolar, o debate de questões muitas vezes não trabalhadas, quando assim encontram-se na superfície do texto; a exemplo das relações étnico-raciais, em especial o status do negro na sociedade, seus estereótipos em relação ao tratar da sensualidade da mulher negra ou mulata e as reais relações históricas da cultura africana para a formação da sociedade brasileira.

Portanto, a partir do momento em que é disponibilizado, ainda para o Ensino Fundamental, um ensino de Literatura por meio de uma ação investigatória, assim comparando os textos entre seus aspectos culturais e estéticos, como também a identidade na ficção e as tensões do leitor; estaremos oportunizando uma formação leitora crítica e

politicizada, quando através de novas releituras por conta da atualização do texto literário para o contexto do leitor, é possível construir novos sentidos à tessitura textual.

Com este material pedagógico, elaborado a partir de uma proposta interdisciplinar e sócio - cultural, estaremos contribuindo com a desmistificação do fato de que o texto literário não pode ser trabalhado em sala de aula, sob um aspecto que possibilite ao leitor a identificação da história de maneira reflexiva. Assim, propiciar uma oportunidade para que ele possa sentir prazer pelo texto faz-se de suma importância na atualidade, quando assim é possível atualizar o texto para o tempo e contexto do leitor.

Uma vez que a EJA - de acordo com a Proposta Curricular disponibilizada para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, MEC, 2002 - tem estrutura, princípios e características diferenciadas do Ensino Regular, o texto, por sua vez, em sala de aula deve assumir um papel de instrumento de formação cidadã, colaborativa e reflexiva. Dessa forma, o professor atuando como moderador do trabalho promoverá discussões sociais, pessoais e literárias, a partir do momento que esteja de posse de uma proposta educativa interativa e contextualizada com o tempo e meio do aluno.

Assim, ainda, disponibilizando um o olhar para as Tecnologias da Comunicação e Informação, perceberemos que se bem aplicadas e utilizadas na intenção de mediar a interpretação, elas poderão despertar o gosto pela leitura do texto literário, uma vez que através delas o texto literário passa ser atual, o que conseqüentemente o seu enredo, personagens, conteúdo e forma – oriundos da subjetividade textual - passarão a fazer sentido para o “novo” leitor.

Percebe-se, então, que essa proposta é motivada pelas abordagens dos multiletramentos, visto que “em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar como função desenvolver, tais como: letramento da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos” (ROJO, 2013, p. 08).

Com a aplicação da referida abordagem de leitura literária, em sala de aula, espera-se formar leitores críticos, conscientes de seu papel na sociedade e dessa forma, valorizadores de sua cultura e etnia. Ao proporcionar o debate de temas que estereotipam e denigrem o ser humano, a partir de leitura de textos literários, a exemplo de *O Cortiço*, colocaremos em pauta a desmistificação de determinados conceitos, impostos em nossa sociedade, ao longo de nossa história. Portanto, estará sendo oportunizada uma proposta de ação baseada numa pedagogia que explore e valorize o texto literário em sala de aula e o conhecimento de mundo do leitor.

Portanto, com essa prática pedagógica, desenvolveremos ainda a autoestima e cidadania dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas brasileiras, pois por meio da metodologia adotada atualizaremos as temáticas das obras para o contexto e realidade vivida por eles, estimulando a participação ativa na sociedade e reflexão acerca de sua condição social.

Contudo, não deixaremos de tratar as possibilidades estéticas do texto e sua literariedade, nem tão pouco trabalhará, apenas, o texto pelo texto. Os múltiplos sentidos, proporcionados pela subjetividade da literatura farão parte do diálogo com o leitor e sociedade e será o ponto de partida para a atualização da narrativa, pelo olhar de quem lê o texto. Então, encaminharemos o aluno a se tornar um leitor crítico através da recepção que se tem sobre o texto lido e por consequência a sua ampliação de horizonte.

PREPARANDO A ATIVIDADE

Para o desenvolvimento das estratégias de leitura, apresentadas neste Caderno, para a obra literária *O Cortiço*, Aluísio Azevedo, chamamos a atenção para alguns recursos que se fazem importante para o sucesso da atividade em sua sala de aula. Tais considerações dizem respeito aos seguintes aspectos:

- a) Público alvo: alunos da EJA, 4ª etapa do Ensino Fundamental (9º ano).
- b) Recursos materiais necessários: Computador, máquina fotográfica, aparelho de celular, Datashow, aparelhos de som / caixa amplificadora, material de papelaria (cartolina, cola, tesouro, etc), fotografias e os textos literários.

Objetivos

Objetivo geral

Desenvolver uma prática de leitura literária com ênfase na formação do leitor e na análise crítica das representações afro-brasileiras na literatura, para turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo específico

- Desenvolver habilidades de leitura literária a partir de numa abordagem sociocultural;
- Identificar as questões étnico-raciais;
- Ampliar horizontes a partir da reprodução da obra, pelo olhar do leitor.

PRÁTICA DOCENTE EM REVISÃO

Professor (a),

Pensando em melhor colaborar com sua prática docente, nas próximas seções teremos espaços para que você possa revisar alguns conceitos interessantes para a aplicação da atividade proposta em sua sala de aula.

Sugerimos que dedique um tempo específico para as leituras, forme grupos de estudos, procure verificar como se aplica a teoria na prática e abra espaço para novas discussões. Salientamos que o material, aqui apresentado, serve apenas como um breve referencial teórico e é disponibilizado para o aprimoramento de sua prática docente. Contudo, outras fontes podem e devem agregar ao seu trabalho.

Bons estudos!



REFLEXÕES SOBRE MOTIVAÇÃO E DOCENCIA NA EJA

O aluno chega à sala de aula...hora de ressignificar a prática docente

Como motivar nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos a se tornarem leitores assíduos e por meio da leitura cidadãos críticos, sem que haja uma função aparente para o exercício e prática da leitura em sala de aula, ou mesmo contextualizada com o meio em vive o leitor, ou envolvida a experiências pessoais, é algo que muito discutimos nos ambientes escolares. A partir dessa reflexão, vemos que Cruz (2012) considera o seguinte,

o que pode observar é que não se lê por prazer, mas por dever (...) a escola e a biblioteca deveriam descobrir uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja, propiciar ao estudante uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. (p. 57).

Dessa forma, o que podemos considerar é que, simplesmente, a metodologia que aplicamos em sala de aula, na atualidade, não motiva nossos alunos e por isso eles não se identificam e nem se sentem inseridos no ambiente escolar, pois os conteúdos, mesmo tratando de questões de trabalho, raça e gênero, da forma como são apresentados e propostos não dialogam diretamente com o educando e conseqüentemente não os motiva a participar das aulas e realizar as atividades, levando-os muitas vezes à desistência e abandono dos estudos. Acerca dessa discussão, encontramos Rildo Cosson (2011) que trata da questão dizendo que

ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas. (p. 39).

Ponderando esse aspecto, passamos a entender que o texto por si só não traz motivação para a leitura, muitas vezes por ser apresentado aos alunos sem nenhuma correlação com o cotidiano, ou melhor, a maneira como é trabalhado em sala de aula não se faz atrativa, não há uma ação, diálogo que consiga prender a atenção do aluno. Não há o espaço para participação da voz do leitor, que em um contexto diferenciado do nível regular já não se sente bem em ser apenas passivo diante das informações, então eles se apresentam chatos, sem nexos e difíceis, sejam os da literatura clássica ou moderna.

Com relação a esse aspecto, Tzevetan Todorov coloca que muitas vezes a Escola apresenta o livro apenas como um elemento de estudo estético e não como parte de uma construção social, o que faz, dessa forma, nascer a repudia a ele.

Já para Paulo Freire (1989) “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligados à experiência do educador” (p. 18).

Contudo, outro fator importante que devemos observar é que diante das pesquisas divulgadas nos mais variados estudos acadêmicos, como também nos meios de comunicação, percebe-se que cada vez mais o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) faz parte do cotidiano dos indivíduos, o que de certa forma corrobora para a alteração dos anseios destinados ao perfil que a escola pode, desde então, assumir, e de certa forma o que se espera dela.

Nessa oportunidade, vale destacar que no livro “Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores na era digital”, organizado por Katia Tavares, Sílvia Becker e Claudio Franco, encontramos uma intensa discussão sobre porque e como usar os aparatos tecnológicos a favor da aprendizagem e na atualidade. Segundo os organizadores nesta obra

apresenta-se pesquisadores e professores interessados no ensino de leitura e nas práticas pedagógicas que buscam promover o ato de ler, levando em consideração, particularmente, os contextos mediados por novas tecnologias. (TAVARES, BECKER & FRANCO, 2011, p. 07).

Contudo, a partir desse novo contexto educacional, o que devemos passar a entender é que o texto na sala de aula tende a ser tratado como um produto social, e não mais como uma produção estática e descontextualizada com o meio em que se aplica e/ ou propaga. Portanto, a forma de transmissão do conteúdo também será atualizada, uma vez que o constante avanço tecnológico solicita que nossa prática docente contemple e encaminhe nossos alunos para o uso da língua e produção de textos nas mais variadas situações comunicativas, a partir da utilização de práticas de leitura eficientes e motivadoras.

Assim, vamos entender que nossa sala de aula, para melhor acolher e envolver os nossos discentes deve estar compromissada em propor os seguintes aspectos:

- 1) Melhor forma de apropriação de conceitos e metodologias educacionais para a sociedade atual, em especial na Educação de Jovens e Adultos, e assim contribuir com a melhoria do Ensino nas escolas públicas do Brasil;
- 2) Utilização de questões sociais, a exemplo dos negros e afrodescendentes diante das relações de trabalho, comportamento e estereótipos de sua sensualidade, com os alunos de EJA;

- 3) Praticar a leitura de textos do cânone literário com os jovens trabalhadores, em sala de aula, de maneira motivadora, contextualizada e útil;
- 4) Formar um público leitor crítico, na EJA, a partir do uso das TDIC, como mediadora da literatura seja como acesso ou como promotora da recepção de ideias, reflexões, proporcionadas pela leitura.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que é mais que urgente uma mudança mais que radical na nossa concepção e abordagem metodológica no ambiente escolar e mais especificamente na maneira que conduzimos o ensino através da leitura literária. Dessa forma, em meio a tal angústia, encontramos, em estudos que tratam sobre a condução do texto literário em sala de aula, o método recepcional, Aguiar & Bordini (1988), a leitura cultural, Gomes (2014) e a proposta humanizada para a EJA de Cruz (2012), como válidas oportunidades para conduzimos a prática de leitura na sala de aula do século XXI.

Por tais métodos visualizamos uma possibilidade em proporcionar uma aplicabilidade aos textos literários, como contribuição para a formação crítica do cidadão, como também gerar o sentimento de pertencimento à cultura negra e afrodescendente entre os leitores, ação tão necessária para futuramente banir atos de racismo em nossa sociedade. Assim, para melhor entendermos como esses métodos atuarão em nossa sala de aula, desenhou-se um quadro que apresenta a estrutura de como se dará o desenvolvimento e aplicação da Oficina de Prática de Leitura, para que haja uma melhor compreensão sobre a atuação dos conceitos teóricos estudados neste caderno:

APLICAÇÃO DOS MÉTODOS	PROPOSTA HUMANIZADORA DE LEITURA LITERÁRIA					
			Método Cultural de Leitura		Método Recepcional	
OFICINA	01	02	03	04	05	06
ATIVIDADE	Sensibilização à prática da leitura do texto literário	Identificação das personagens da obra	Análise da apresentação e comportamento das personagens da obra	Construção de sentidos	Construção de sentidos	Apresentação de atividades

LITERATURA E AFRODESCENDÊNCIA: formação ética na escola

O debate acerca das questões étnico – raciais nas escolas é algo que vem se tornando palco de muita discussão entre a sociedade, comunidade escolar e organizações de luta, já que até então não se tem delimitado ao certo sobre como levantar tal questão entre os alunos, de maneira que seja possível desenvolver a criticidade, divulgar os aspectos históricos e culturais de maneira que se preserve e reconheça sua importância para o desenvolvimento de uma nação.

Para tanto, vamos nos ater aqui a tratar sobre os estudos Afro-brasileiros na intenção de aprimorar nosso conhecimento sobre o assunto e então contribuir no desenvolvimento da cidadania entre aqueles que ainda se encontram nos bancos escolares, na sorte de construirmos uma sociedade mais justa em meio às diversidades culturais. Contudo, é sempre bom que entendamos que a importância à atenção aos estudos afro-brasileiros, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é dada porque eles “focalizam as raízes africanas e as problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos negros, dialogam com conhecimentos produzidos por outras raízes étnico-raciais que constituem a humanidade (...)” (SILVA, 2010,p. 37). Portanto, diante desse evento, o Conselho Nacional de Educação, em seu parecer acerca da lei nº 10639/2003, reforça sobre o nosso papel na escola e considera que

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem obrigar a anular suas origens e meio em que vivem, muito menos adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos” (CNE/CP 3/2004, p.18)

Nessa perspectiva, observamos que o tratar das relações étnico-raciais de forma ética, desde os bancos escolares, é motivador para a construção de uma nação que viva e pratique o respeito, como também divulgue aspectos acerca de sua cultura e história; quando são realizadas atividades em que se objetive apresentar e reconhecer a participação dos africanos e seus descendentes na organização do país. Em meio a isso, compreende-se o nosso grande papel da Escola para a formação ética dos cidadãos, principalmente aos afro-descendentes, de forma que não se sintam obrigados, quando atuando em sociedade, a negar seu pertencimento étnico-racial. Contudo, para isso ocorrer com eficiência, SILVA (2010) chama a atenção para o fato de que nós, profissionais envolvidos, devemos estar comprometidos não apenas com o conteúdo ministrado, mas também que estejamos envolvidos com o social; e ainda enfatiza colocando que

é importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária. (SILVA, 2010, p. 41).

Dessa forma, percebe-se que assim que exista o reconhecimento de sua identidade a formação crítica do cidadão torna-se mais efetiva, pois aplicando conceitos da alteridade, cada participante tem a oportunidade de se colocar um no lugar do outro, porém sem deixar de ser o que é; a ação parte apenas para um reconhecimento e aceitação de sua existência. Entende, assim, que dentro desse contexto de enegrecimento da educação temos a oportunidade de educar o jovem havendo a superação da arrogância daqueles que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. Contudo, aqui não se faz a apologia do favorecimento de apenas uma raça, como em especial colocar em evidência os negros, frisa-se que, diante desse processo, o interessante está em acolher o negro, reconhecer seu valor perante a sociedade, história e cultura dos africanos e seus respectivos descendentes, de maneira que possam construir, de forma livre, um determinado pertencimento étnico-social para o exercício da cidadania, dignamente. Já para o grupo não negro o que acontece, na oportunidade, é promoção da abertura de novos modos de pensar acerca da organização e condição social.

Acreditamos que em meio a toda essa problemática, no intuito de construir uma identidade, enfatiza-se que ao realizarmos uma atividade em sala de aula, na qual “o propósito é romper com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas” vê-se a oportunidade para colocar ainda em discussão que “o esforço para enegrecer a educação e, por conseguinte a sociedade visa reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes” (SILVA, 2010, p. 42). Portanto, aqui melhor se entende o porquê do mundo africano ser melhor estudado e compreendido a partir da visão dos próprios africanos e também de seus afrodescendentes, por assim compartilharem de uma matriz histórica e cultural em comum. Nesse ato, a nossa mediação, como professores, é de grande importância.

Outro fator interessante a levantar, diante da oportunidade de levar para a nossa sala de aula o estudo das questões afro-brasileiras e africanas, é de trabalhar, também, questões políticas, dar a oportunidade de questionar as rotulações eurocêntricas que quase sempre estão a postos para marginalizar, menosprezar, anular as contribuições que os africanos disponibilizaram para a humanidade; rejeitando e possibilitando, assim, o acesso às

informações que por muitas vezes são tratadas fragmentadas ou descontextualizadas de seus respectivos eventos; ações que corroboram para o acesso e desenvolvimento do racismo.

Nessa perspectiva, evidencia-se cada vez mais a necessidade em investir nos estudos afro-brasileiros de maneira que eles sejam capazes de servir como aportes teóricos para o entendimento dos aspectos culturais presentes em nossa sociedade, para a formação de cidadãos observadores, atentos e que questionem quando da verificação da diversidade, o espaço para a igualdade de direitos. Porém, nossa abordagem metodológica aplicada entre os alunos para socialização do saber deve também ser ressignificada e o material utilizado em diálogo com a temática proposta.

Então, mesmo que entendamos da necessidade de se levar adiante a temática sobre o Negro, devemos ainda lembrar que nem sempre há o espaço para tal voz. O pesquisador Eduardo de Assis Duarte ratifica dizendo que muitas das vezes, e a literatura brasileira é o maior exemplo disso, o negro sempre é visto na condição de escravizado; mas se é colocado como um homem livre, ele está inserido na sociedade escravocrata e ainda tenta levantar sua voz contra a barbárie do cativo, sendo um sujeito dolorosamente integrado ao regime do trabalho assalariado; ou excluído e submetido às amarras do preconceito, com suas mordanças (DUARTE, 2011, p. 5). Por isso, a figura do negro, ou mesmo uma temática relacionada a ele gira sempre em torno de questões marginalizadas e/ou pejorativas; entra num senso comum.

Contudo, o que se entende, em meio a tal condição, que mesmo a literatura sendo um lugar para a expressão da criatividade, de liberdade de expressão, o que identificamos nas obras que tratam ou que possuam elementos afros em seus respectivos enredo é que o que impera, ainda, é um olhar e comportamento que visa o negro como escravo, marginalizado e excluído; fato esse repetido em diversos textos literários de maneira estereotipada, ultrapassando gerações. Na verdade, por conta do processo de formação do país, isso é identificado em virtude da função e imagem que foram impostas por meio dos mandos e desmandos europeus. O que então há em jogo é uma relação de poder mantida até a atualidade.

Na verdade, rotular o comportamento, características, cultura africana como algo marginalizado e desprovido de valor é fruto de um comportamento, como aqui já citado, de um movimento eurocêntrico forte o suficiente para propagar em várias gerações a ideia de necessidade de exclusão, sem que haja a contestação ou mesmo a disponibilidade de uma pesquisa em busca de uma verdade, por esse motivo entendemos que até mesmo no século XXI ainda teremos a reprodução de discursos preconceituosos do período escravocrata, de

nosso país justamente por conta de vivermos em meio a um sistema que controla os atores sociais, no qual as classes desfavorecidas pouco têm espaço para mostrarem-se, compartilhar.

Diante desse impasse retornamos à questão da literatura e abrimos a discussão sobre suas contribuições na formação de leitores críticos, ao atuar como instrumento de resgate a partir da temática proposta e sobre a análise da postura do autor/poeta diante desse movimento etnocêntrico responsável por inferiorizar o negro.

Seria então a oportunidade de pensarmos na literatura afro-brasileira, de maneira que ela tenha e disponibilize um espaço oportuno para divulgar e provocar a reflexão acerca do negro, por meio da análise de sua existência e a condição entre o hoje e, principalmente, o passado, pois “mesmo depois da Abolição, a cor escura continuou em muitas instâncias da vida social brasileira a ser encarada como “defeito”.” (DUARTE, 2011, p. 16).

Por meio dos estudos desse autor, concluímos que por meio daquela literatura fica mais claro identificar e ampliar o conceito acerca de afrodescendência, que parte de maneira bem mais ampla sobre o fato da construção de identidades e que passa pela questão de proporcionar aos textos um momento ideal para a reflexão dos elementos identificados da cultura africana e, por consequência, relacionar o que temos dela herdada com a forma, hoje, de vida, organização e cultura afro-brasileira.

Nesse espaço, observa-se que este Caderno contempla aquilo que é sugerido pelo Conselho Nacional de Educação e de todo debate realizado acima, quando o mesmo discute sobre a inclusão e possibilidade em estudar a Cultura Afro de maneira reflexiva e com base na visão do pertencimento de uma identidade. Portanto, na oportunidade, verificamos o quanto a literatura pode contribuir com esse trabalho, se a ela for oportunizada, também, uma perspectiva diferenciada e voltada para a minimização das diferenças, sem se evidenciar uma ou outra raça; apresentando-se coerentemente para desmistificar conceitos elaborados ao longo do tempo e então proporcionar, entre os atores do evento, um pertencimento étnico afrodescendente.

TDIC E LITERATURA: uma proposta de mediação para ampliação do horizonte

Diante ao até aqui exposto, fica notório o quanto é necessário criar estratégias atualizadas em sala de aula para a efetivação de um ensino mais significativo e de qualidade. Assim, de maneira a trazer mais facilmente o aluno para tal atividade, verificamos que os recursos presentes nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem nos auxiliar na mediação do conteúdo.

Segundo José Armando Valente “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador” (VALENTE, 1998, p. 12). Assim, através dessa afirmação podemos enfatizar o fato de que o nosso aluno que hoje retorna aos bancos, já detém de conhecimentos prévios. Esses, muitas vezes, também são os relacionados ao uso de algum aparato tecnológico, porém precisam ser lapidados e melhor acomodados para que assim estejam relacionados a uma efetiva aprendizagem.

Visto dessa maneira, aqui confirma a necessidade de que temos que revolucionar as atividades escolares, de maneira que seja possível trabalhar numa perspectiva intertextual. Entende-se que a relação com os vários tipos de textos com o leitor pode ser eficiente, a ponto de fazer com que os atores desse processo sejam capazes de perceber que com a utilização de diversos signos, a linguagem textual torna-se interativa e não mais estática.

Para os autores Mary Rangel e Wendel Freire “o uso das tecnologias de modo construtivo e igualitário, pode favorecer interações e troca de ideias, numa perspectiva dialógica que estimule o pensamento crítico e oriente as práticas psicopedagógicas” (RANGEL & FREIRE, 2012, p.41). Por isso, para esse novo contexto, teremos uma nova abordagem da leitura e escrita/ autor e leitor e finalidade dos textos. Tudo para atender a Sociedade Digital do século XXI e aqui não devemos mais pensar que é somente o ambiente escolar o espaço mais apropriado para suscitar essa discussão e preparar o aluno, uma vez que agora ele já frequenta os bancos escolares com conhecimentos que ele antes só aprenderia na escola, tudo por conta do contato dinâmico da comunicação digital e virtual.

Então, deparamo-nos aqui com a aplicação de um “modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual.” (GOMES, 2012, p. 168). No entanto, estamos diante de uma ação pedagógica que tem como ponto primordial a valorização da prática da alteridade e o

reconhecimento das diferenças identitárias, nos seus variados contextos, a exemplo de questões relacionadas à classe, raça, gênero, de sexualidade etc. Para esse debate, o autor coloca ainda que

O modelo cultural de leitura parte do questionamento da identidade hegemônica para incluir a alteridade como parte da leitura. A valorização do Outro se constitui em uma ferramenta interpretativa do texto, pois o pertencimento identitário também sugere diferentes abordagens sobre exclusão, uma vez que quando pertencemos a um grupo, excluimos outros. Isso porque, nas representações sociais, o pertencimento é uma opção ora pessoal, ora coletiva (GOMES, 2012, p. 171).

Dessa forma, surge então o momento de se pensar em uma prática pedagógica e consequentemente um método de leitura cultural, mais eficientes e atuais. O fato é que “se modificar as questões da escola, modifica-se também o papel do professor, o qual passa de apresentador da informação para facilitador no processo ensino-aprendizagem” (VALENTE, 1991, p. 17). Então, reconhece-se que as TDIC são aparatos de motivação para alunos e professores, desde que a utilização delas não seja de forma aleatória, mas planejada e aceita pelo docente.

Portanto, com o objetivo de formar leitores para textos literários, este Caderno propõe a nós professores da Educação Básica uma atividade de leitura para o romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, mediada também pelo uso de uma TDIC. A princípio lançamos mão do uso de *Podcast*, por ser uma ferramenta que por explorar a gravação de áudio nos dá a possibilidade de registrar as considerações acerca de um determinado tema. Ele é “um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet”, (Primo, 2005, p.17), entende-se que essa atividade está pautada na perspectiva crítica do letramento digital, pois pode explorar o uso das TDIC a partir das adaptações de textos literários para o áudio, com respectivos comentários.

Dessa forma, o Caderno sugere que ao ler *O cortiço*, o aluno seja capaz de fazer um debate sobre as questões raciais e produzir um *Podcast* apresentando suas considerações acerca de seu novo olhar para a condição do negro na sociedade e principalmente um ponto-de-vista sobre a questão estereotipada da sensualidade da mulher negra e da mulata. Essa leitura literária deve primar por uma abordagem que inclua no processo de interpretação, os intertextos culturais que tratem do racismo, dentro da história do Brasil. Esse modelo cultural de leitura tem como princípio a realização de uma atividade interdisciplinar que propõe um roteiro de leitura a partir da análise das representações identitárias. Nesse caso, o leitor

atualiza para o seu tempo os sentidos das questões raciais apresentadas ao longo desse romance de Aluizio Azevedo.

Essa abordagem de leitura passa pela compreensão do texto, pelo debate e troca de experiência entre os alunos e pela produção de áudios com a parte interpretativa dos textos lidos. Dessa forma, a atividade de leitura do texto literário abrangerá tanto as perspectivas do letramento literário como o uso das tecnologias digitais, pois podemos usar os celulares para as gravações e publicar os áudios em redes sociais das quais os alunos façam parte. Com isso, pautamos por um processo de recepção do texto literário de forma lúdica e dinâmica, respaldado pelo uso das TDIC.

Assim, tento em vista que o *Podcast*, na educação, pode ser usado “para apresentar conceitos, dar feedback, orientações, recomendações, propor trabalhos, fazer revisões, sínteses, convidar os alunos a fazerem uma reflexão, etc.” (CARVALHO, 2010, p. 04); primamos pelo seu uso nas aulas de Leitura como o mediador para o processo de letramento literário e, assim, corroborar com a formação do leitor crítico nas salas de aula da EJA, pois para a produção do áudio, anteriormente o aluno deverá ler o texto literário e então apropriar-se de sua informação, quando interpretá-lo .

Ao permitir que se haja o letramento literário entre os alunos matriculados na EJA, estamos contribuindo com a formação crítica e leitora desses alunos. Uma vez que o letramento literário tem como premissa proporcionar a apropriação de novos conteúdos através dos textos literários, verifica-se que pode ser pela leitura desses que o conhecimento possa vir a ser apreendido e disseminado. A partir do momento em que é possibilitado ao leitor tomar posse de um novo conceito, conhecimento ou emoção, observa-se que esse é um meio que contribui para favorecer o crescimento e a formação pessoal do “Eu”, leitor. Um exemplo básico, que podemos representar aqui, seria a sensação que há quando lemos um poema, pois por meio dele poderemos encontrar palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. Aqui, Rildo Cosson coloca que

por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido. Esse mundo é inicialmente do outro, posto que toda leitura é diálogo, mas nós o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas (COSSON, 2014, 50-51).

Nesse sentido, considerações como as da pesquisadora Annie Rouxel agregam a nossa proposta de prática de leitura, em virtude de ela considerar que a prática docente, na atualidade não deve mais permear em atividades formalistas, isto é, “trata-se de sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de

saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas relações subjetivas” (ROUXEL, 2014, p. 21).

Nessa perspectiva, entendemos que o uso não somente do *Podcast*, mas também de outras ferramentas da TDIC, a exemplo de vídeos, em sala de aula, contribuem tanto para a motivação como para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Ao envolvermos a utilização de ferramentas tecnológicas, sugerimos uma atividade lúdica e criativa, que rompa com as atividades mecânicas de leitura e interpretação do texto literário que não despertam o interesse dos alunos. As tecnologias interativas possuem um papel fundamental no ensino da atualidade. Oportunizar o uso delas como ferramentas didático-pedagógicas é uma possibilidade de tornar a escola, vista como instituição milenar, mais próxima e atraente para alunos do século XXI, oferecendo o letramento digital.

LEITURA LETERÁRIA – ABORDAGENS E OFICINA SOBRE O ROMANCE *O CORTIÇO*

Obra pertencente à estética Naturalista, publicada no ano de 1890, do escritor brasileiro Aluísio Azevedo, traz em seu enredo uma representação da tese naturalista que trata da questão que a formação do ser humano é dada pelo contato e influência do meio, raça e seu contexto histórico. Para tal, o autor aborda nos 23 capítulos da obra temas sobre a organização da vida e comportamentos de um grupo de pessoas, pobres, que habitam de forma coletiva um espaço conhecido como cortiço, no final do século XIX, no Rio de Janeiro.

O enredo apresenta um narrador de 3ª pessoa, onisciente, que tem em suas mãos o controle de toda a atmosfera do romance, entra no pensamento dos personagens, faz julgamentos e tenta comprovar, como se fosse um cientista, as influências para a formação do homem; assumindo, assim, os preceitos da pesquisa Naturalista.

Mais do que empregar as ideias do naturalismo, a obra mostra práticas recorrentes no Brasil do século XIX. Temas sobre o capitalismo, exploração da mão de obra, condição do negro na sociedade, homossexualismo, a sensualidade da mulher negra e brasileira são posto de forma muito viva, o que corrobora em dizer que "O Cortiço" não é somente um romance naturalista, mas uma alegoria do Brasil.

Ainda encontramos um espaço no texto para perceber o tom preconceituoso do final do século XIX, num discurso que se propõe a mostrar que a mistura de raças em um mesmo meio, que no caso caracterizado pelas suas baixas condições, superlotação e composto de sua maioria negra e outros excluídos da sociedade, desemboca na promiscuidade sexual, moral e na completa degradação humana. Entretanto, em meio a todo esse cenário observa-se que o livro apresenta outras questões pertinentes para se pensar sobre o Brasil e que ainda são atuais, como a imensa desigualdade social.

Para a apresentação desse contexto temos ao longo da obra as principais personagens, com suas respectivas funções para o enredo da trama:

- **JOÃO ROMÃO** – Português, dono da pedreira e do cortiço. Representa o capitalista explorador.
- **BERTOLEZA** – Quitandeira, escrava que mora com João Romão, que a explora dia e noite em troca da suposta compra de sua alforria.
- **MIRANDA** – Comerciante português, inimigo de João Romão, morador de um sobrado aburguesado, ao lado do cortiço.

- **JERÔNIMO** – Português “cavouqueiro”, trabalhador da pedreira de João Romão, representa a disciplina do trabalho.
- **RITA BAIANA** – Mulata sensual e provocante que promove as festas e alegria no cortiço. Representa a mulher brasileira.
- **PIE DADE** – Portuguesa, casada com Jerônimo. Representa a mulher europeia, feita para tomar conta do lar, desceute e submissa.
- **ARRAIA-MIÚDA** – Representada por lavadeiras, caixeiros, trabalhadores da pedreira e pelo policial Alexandre.

LEITURA CULTURAL DE *O CORTIÇO*

A leitura de *O Cortiço* na EJA: espaço dialógico e a atualização do texto literário

Diante das discussões levantadas até o momento, este caderno oferece neste espaço uma oportunidade para que você, professor, que deseja trabalhar o texto literário por meio de uma abordagem cultural, então possa melhor conscientiza-se que cabe pensarmos em uma oportunidade para o trabalho da literatura afro-brasileira, a partir de um corpus centrado na prosa, de maneira dialógica com a literatura brasileira, de forma a verificar como cada texto pode vir a completar, esclarecer ou mesmo ampliar a ideia de outro.

Contudo, tendo como objetivo trabalhar uma metodologia de prática de leitura entre jovens do ensino fundamental, em especial os matriculados na EJA, de maneira que esses possam tornar-se leitores críticos; mostraremos, por meio de *O Cortiço*, que quando a obra é atualizada para os aspectos culturais, comportamento, ideologia de quem a lê, é possível o texto ser interessante e significativo.

Justamente, pensando nessa questão, trazemos a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, conduzindo todo um trabalho de construção de identidade baseada nos valores de pertencimento e valorização da cultura africana. Para isso, trazemos 03 reflexões para a construção do olhar que deve ser depositado ao texto, para a realização da atividade proposta neste Caderno. Acompanhe-as, em seguida, e revolucione suas aulas de leitura literária.

Reflexões sobre o conceito de literatura afro-brasileira

Ao tratar especificamente de textos que trazem a temática da cultura africana, o pesquisador Eduardo de Assis Duarte em seu artigo *Por um conceito de literatura afro-brasileira* nos esclarece acerca de algumas particularidades que devem ser levadas em consideração, quando então tratarmos de textos oriundos e identificados como uma literatura afro-brasileira, tais como:

Uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2011, p. 07)

Nesse contexto, percebe-se que a obra selecionada compactua com a discussão de Duarte, pelo fato de que Aluísio disponibiliza no enredo indícios de que sua vida pode ter influenciado na construção das personagens. Aluísio de Azevedo - natural do Maranhão, estado que pertence a uma das regiões do Brasil com maior número de escravos e onde a cultura negra é muito marcante; filho de pais separados; morador do Rio de Janeiro, terra tida como o berço do samba e do carnaval - é reconhecido como o “O primeiro romancista de massas” da literatura brasileira. Portanto, por meio do seu olhar particular e pessoal, a cultura popular é apresentada, através das personagens negras em *O Cortiço*, a exemplo da comida, a música, a dança e de algumas gírias que são elementos dos costumes afrodescendentes, cujas origens estão registradas apenas na tradição africana, que por ventura ele tinha muito conhecimento.

O lugar do negro na sociedade pela representação das personagens do romance

Identifica-se que o texto literário selecionado para a ocasião nos traz algumas personagens e situações que nos possibilita fazer um estudo analítico acerca da condição do negro no Brasil, desde o século XIX, momento de publicação do texto, até os dias de hoje; o que corrobora para a formação crítica do nosso leitor de nível escolar. É interessante perceber que cada personagem em *O Cortiço* tem seu espaço delimitado para o retrato social, em virtude também, da obra ser da estética Naturalista e por ter um caráter científico, de análise da condição humana. Tal fato, então, contribui com o que temos para a função de cada elemento que dá vida à narrativa da obra e que nos possibilita realizar um diálogo entre a memória de mundo e o que se adquirir, ao longo da leitura, com a memória literária.

Tipos como Rita Baiana, Bertoleza, Capoeirista Firmo, Lavadeiras e a Raia Miúda são os negros das obras que num processo de atualização para os dias de hoje são, nesta ordem, a mulher vista como desejo para atendimento ao sexo do homem branco, a trabalhadora ainda escrava lotada nas atividades tidas como inferiores na sociedade (serviços domésticos, limpeza, cuidadoras, cozinheira etc), o trabalhador brasileiro e todos aqueles que não conseguiram se inserir na sociedade e por isso são tidos como marginalizados e excluídos.

O romance *O Cortiço*, datado a sua primeira publicação em 1890, representa, diante da proporção como descreve as cenas, os fatos e personagens, como uma cópia fiel do comportamento e vida daqueles trabalhadores humildes e excluídos na sociedade; dentro de um espaço físico, limitado, e que para o leitor real, que aqui defendemos construir no espaço

escolar, é esperada uma “recepção atenta de questões que envolvam o sentido de ética” (TINOCO, 2010, p. 60).

Contudo, diante desse cenário, o que percebemos é que o que pode ser compreendido como uma representação do negro na Literatura Brasileira é a marca sempre forte e determinante de estereótipo e preconceito, sujeitados dentro de uma época. Desde os tempos do período da escravidão, os negros são representados pelos literários como aquele ser “de índole escrava, humilde e resignado, como aparece no romance de José de Alencar” (CASTILHO, 2004). Diante do cenário, por mais que houvesse esforços, difícil era abonar tal marca degradante, oferecida aos afrodescendentes. Nas obras, a descrição, em especial as do período naturalista, das personagens de origem negra são descritas com exagerado aspecto imoral, algo relacionado à feiura e bestialidade, o que ratifica como um ser inferior tanto numa visão biológica, como culturalmente. A ideia, então, que esses romances passavam é que “a companhia de negros não é saudável porque eles não controlam seus instintos animais, não tem moral e podem destruir a de quem tem, no caso, a moral dos brancos” (CASTILHO, 2004).

O Negro e sua imagem estereotipada- da ficção à realidade

Retornando para a análise do romance *O Cortiço*, verificamos que o escritor abolicionista Aluísio de Azevedo também se utiliza de determinados estereótipos incumbidos à raça negra, o que podemos interpretar como uma crítica ou uma forma de demonstrar o nacionalismo, para a ocasião de sua época e sua história de vida. Portanto, aqui, diante do procedimento de leitura adotado em sala de aula, abre-se o espaço para o confronto entre o que há de literário e os dias atuais; de maneira a suscitar entre os leitores a formação de um ponto- de- vista acerca do estado da condição do negro, identificado hoje, no meio social.

Contudo, não podemos deixar de salientar que o autor pertencente à estética Naturalista, que se utiliza de conceitos oriundos dos estudos de Charles Darwin, o qual trata, dentre outros pontos, sobre uma teoria que afirma a existência de uma raça superior e inferior, que na oportunidade entendemos como a branca e negra. Dessa forma, pela leitura da obra, percebemos que o autor não se ocultou em realizar uma observação racista de suas personagens. Por isso, ao longo da narrativa é fácil perceber algumas representações de homens e mulheres negros que se mantêm até hoje: a mulher negra é trabalhadora e explorada, a mulata é assanhada e o homem negro um ser vadio e perigoso.

Com relação às personagens, no encontro com toda a narrativa da obra e questão, e já exemplificando o que foi discutido aqui, anteriormente, verificamos a personagem Bertoleza. Mulher negra e escrava, representante de uma sociedade escravocrata em processo de abolição e que, por conseguinte, é associada à vulnerabilidade social, pois mesmo estando supostamente “forra”, ou pelo menos comunicada que está, continua trabalhando como uma escrava e sendo submissa ao seu companheiro João Romão, o qual ela denuncia gratidão e amor. Observando a frase “O vendeiro nunca tivera tanta mobília” (AZEVEDO, 1984, p.25), notamos a formação da consciência dela acerca de sua participação na vida de Romão para que ele pudesse adquirir posses e enriquecer. Ao perceber que é rejeitada e que não teve sua alforria comprada, conforme certa passagem que ele oferece a ela essa ajuda, surge, nesse momento, a sensação e o desejo para o senso de justiça e apresentação da baixa autoestima da personagem, em relação ao se colocar como negra e que mesmo em condições diferenciadas de um processo de escravidão, o olhar dela volta-se para a representação do que é o negro para a sociedade; quando esteve em conversa com João Romão:

_ Você está muito enganado, seu João, se cuida que se casa e ma atira à toa! exclamou ela. Sou negra, sim, mas tenho sentimentos! [...]” [...] “Você é fino, mas eu também sou! [...]” “_ Ora essa !Quero ficar a seu lado! Quero desfrutar o que nós dois ganhamos juntos! Quero a minha parte no que fizemos com o nosso trabalho! Quero o meu regalo, como você quer o seu! [...]” “_ Ah! agora não me enxergo! Agora eu não presto para nada! Porém quando você precisou de mim não lhe ficava mal servir-se de meu corpo e agüentar a sua casa com o meu trabalho! Então a negra servia para um tudo; Agora não presta para mais nada , e atira-se com ela no monturo do cisco! [...] (AZEVEDO, 1984, p. 197).

Diante do resgate iminente da polícia por ser considerada uma escrava fugida, Bertoleza não vê outra saída a não ser cometer o suicídio. Ela, sendo negra, representa na sociedade uma condição inferior e para enfatizar sua condição o autor sempre faz questão de apresentá-la sob um olhar negativo e ater sua descrição de maneira deprimente ao usar palavras como: suja, fedorenta, feia; denotando que ela seja um animal, submissa, ignorante e sem emoções.

Contudo, é interessante notar que outras personagens negras, no texto de Azevedo, a exemplo das lavadeiras e a raia miúda, também são colocadas como tais seres inferiores e não dignos de uma melhor condição, por isso habitam em um cortiço, amontoados e sem perspectivas, ou melhor sorte; afinal são negros.

Entretanto, contrariando ao que vemos relatado e sugerido a essa classe, encontramos outra personagem, de origem afrodescendente, que ocupa o papel de ser o símbolo da personalidade e nacionalidade brasileira; a mulata Rita Baiana. Se pelo texto *O Cortiço*, Aluísio Azevedo tem a intenção de divulgar os costumes populares da cultura negra, vimos que é essa personagem a guardiã de tal responsabilidade. É a música (tratada pelo seu

namorado Firmo), a dança, a comida e a bebida (o café e o parati) que encontram os pontos positivos da referida cultura e dignos de apreciação pelo branco, pois é em contato somente com esses elementos que notamos a presença e envolvimento com o branco. Fato que não se difere com a realidade atual. É através das festas, artesanato e culinárias de origem africana que nos deparamos com o envolvimento e aceitação da relação entre negro x branco, sem qualquer sensação de preconceito; talvez por saber que são ações únicas e exclusivas dos afrodescendentes.

Ao ser porta-voz de expressiva e rica cultura, Rita Baiana é descrita como sendo detentora de inúmeras qualidades e deixando bem claro que ela é uma mulher livre, bela, asseada, perfumada, alegre, independente, solidária, querida por todos do cortiço, tem bons sentimentos, sabe cantar e dançar. Por ser dona da naturalidade baiana, a ela é conferido o status da mais sensual, porém rebelde por não aceitar e seguir regras e por isso possui voz própria na narrativa. Observe como é descrita a mulata, quando por um tempo afastada do cortiço, resolve retornar:

- Olha! quem ai vem!
- Olé! Bravo! É a Rita Baiana!
- Já te fazíamos morta e enterrada!
- E não é que o demo da mulata está cada vez mais sacudida?...
- Então, coisa-ruim! por onde andaste atirando esses quartos?
- Desta vez a coisa foi de esticar, hein?!

Rita havia parado em meio do pátio.

Cercavam-na homens, mulheres e crianças; todos queriam novas dela. Não vinha em traje de domingo; trazia casaquinho branco, uma saia que lhe deixava ver o pé sem meia num chinelo de polimento com enfeites de marroquim de diversas cores. No seu farto cabelo, crespo e reluzente, puxado sobre a nuca, havia um molho de manjerição e um pedaço de baunilha espetado por um gancho. E toda ela respirava o asseio das brasileiras e um odor sensual de trevos e plantas aromáticas. Irrequieta, saracoteando o atrevido e rijo quadril baiano, respondia para a direita e para a esquerda, pondo à mostra um fio de dentes claros e brilhantes que enriqueciam a sua fisionomia com um realce fascinador (AZEVEDO, 1984. p. 68- 72).

Sobre essa questão, chega-se à conclusão de que a visão atribuída hoje à mulher afrodescendente é um resquício de nossa história, do processo de organização do país o qual Aluísio de Azevedo bem marca e deixa “espaço abertos” em seu texto para o leitor relembrar desse fato e assim refletir sobre a condição do negro na sociedade, em especial a construção da imagem da mulher negra e da mulher mulata, fato que também faz perpassar em outros textos da história da literatura brasileira, como bem coloca Eduardo de Assis Duarte,

Enquanto personagem, a mulher afrodescendente integra o arquivo da literatura brasileira desde seus começos. De Gregório de Matos Guerra a Jorge Amado e Guimarães Rosa, a personagem feminina oriunda da diáspora africana no Brasil tem lugar garantido, em especial, no que toca à representação estereotipada que une sensualidade e desrepressão. “Branca para casar, preta para trabalhar e a mulata para fornicar”: assim a doxa patriarcal herdada dos tempos coloniais inscreve a figura da mulher presente no imaginário masculino brasileiro e a repassa à ficção e à poesia de inúmeros autores (DUARTE, 2010, p. 24).

A figura do negro em nossa sociedade, hoje, é oriunda de uma construção histórica. A questão de ver a mulata para saciar vontades é tida como tão natural, já que facilmente identificamos em uma ou outra leitora, da referida obra literária, a identificação com a personalidade e comportamento de Rita Baiana. No enredo, a partir de sua sensualidade, consegue despertar o desejo de todos os homens, principalmente de um europeu, Jerônimo, que por ser de nacionalidade diferente dos que habitam o cortiço, coloca-se como especial e merecedor do amor da mulata, pois ela sim, segundo o próprio, sabe tratar um homem como deve ser, em detrimento ao tratamento de sua esposa, de nacionalidade também portuguesa, que bem apenas está limitada a cuidar do lar e ser a acolhedora da família, afinal ela é branca.

É interessante colocar, também, que essa visão sexualizada da mulher negra não é nenhuma novidade ao texto de Azevedo. Ao longo da história da literatura brasileira tal questão já foi identificada, na qual é sempre atribuído e narrado que às personagens negras o sinônimo delas é de um corpo disponível, principalmente as mulatas, um ser sedutor sem direito à razão, sentimentos ou alguma forma de sensibilidade e desejo de formação de uma família. Segundo Duarte, “a mulata construída pela literatura brasileira tem sua configuração marcada pelo signo da *mulier* fornicaria da tradição europeia, ser noturno e carnal, avatar da meretriz” (DUARTE, 2010, p. 24), e assim, cabe a ela apenas está a serviço do prazer do homem branco, europeu.

Contudo, a personagem não está isenta de um tratar negativo. Para alguns, na ocasião às mulheres brancas, principalmente à esposa, portuguesa, de Jerônimo, D. Piedade; a mulata é vista como uma pessoa imoral, infiel, irresponsável, preguiçosa, de comportamento malicioso e pervertido, dominado pelo desejo e estímulos sensoriais. Fato que não a exclui de ser inferiorizada.

Outras personagens que no texto também possuem uma apresentação diferenciada seriam as criadas de Miranda: Isaura e Leonor. Contudo, são colocadas como “diferentes” por conta da etnia a que pertencem. A criada Isaura é uma mulata, moça e tola; já a negra Leonor é “lisa e seca”, tem carapinha e conhece a vasta “tecnologia da obscenidade”. Porém, as personagens Marciana e sua filha Florinda já se apresentam com as mesmas características de Rita: a mãe é uma mulata respeitável e sua filha uma morena bonita, cobiçada por seus atributos físicos e virgindade.

Com relação ao mulato Firmo, temos a representação do malandro carioca, o que também pode ser considerado como um símbolo nacionalista. Sobre seu respeito, temos uma mistura de um posicionamento positivo, como negativo acerca de sua personalidade, pois em meio a um capoeirista, forte, encontra-se um homem mulherengo, cachaceiro, preguiçoso,

esperto, sedutor e vadio. Mulato, assim como Rita Baiana ostenta a responsabilidade de corresponder a uma marca nacional e divulgar, também, dois aspectos fortes da cultura popular africana: o samba e a capoeira.

Ademais, outras personagens, tratadas ao longo da trama também nos remetem para a percepção de que em toda obra há a tendência para o debate acerca da condição do negro na sociedade, justificada pelas teorias científicas e deterministas, vigente para a estética em questão. Portanto, tal análise nos encaminha a crer que a diversidade racial, identificada na obra de Aluísio Azevedo, é muito fortemente apresentada de maneira estereotipada e tendenciada pelas teorias vigentes no seu século; carregada de marcas preconceituosas que, infelizmente, convergem para que nos dias atuais contribuam para a existência do racismo; mesmo ele venha a ser divulgado nos mais variados meios de formação de opinião, na nossa cultura e sociedade: novelas, filmes, literatura, livros didáticos etc.

GLOSSÁRIO

Prezado professor a seguir disponibilizamos um breve glossário acerca de alguns conceitos considerados, para o fim deste caderno, como essenciais para seu conhecimento; de forma que de posse deles a atividade obterá um direcionamento e resultado melhores.

- **Literatura afro-brasileira** – Literatura realizada por aqueles que pertencem à história e cultura negra do Brasil e assim possuem propriedade para tratar das particularidades de origem africanas. Atuam como representantes das descendências africanas. (DUARTE, 2011)
- **Ampliação do horizonte de expectativas** – Encaminhamento interpretativo por meio de acréscimos de novos valores e ideias à memória literária. Compreensão do texto construída ao longo de um tempo a partir de um ponto de vista cultural e subjetivo. (BORDINI & AGUIAR, 1988)
- **Cortiço** – Na oportunidade, tratado como uma moradia de sistema coletivo para a população pobre. Também conhecido, em algumas regiões brasileiras de vila ou casa de cômodos conjugados.
- **Intertextualidade** – Promoção do intertexto cultural, diálogo entre textos de variados gêneros, porém de mesma abordagem, para a formulação da recepção da leitura literária. (GOMES, 2014)
- **Interdisciplinaridade** – Diálogo entre várias áreas de conhecimento para a contribuição e formulação da recepção da leitura literária. (GOMES, 2012)
- **Leitura literária** – Ato de ler a partir da preservação dos textos consagrados, os clássicos de uma determinada língua. Textos que por meio da subjetividade e linguagem expressiva conseguem dialogar com o leitor. (CRUZ, 2012)
- **Multiletramentos** – Verificação da existência, em uma mesma situação, do desenvolvimento do letramento da formação colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais. (ROJO, 2013)

- **Naturalismo** – Escola literária que tem como objetivo utiliza-se da ficção para explicar a condição humana. É por meio de situações analíticas que a estética procura comprovar que o homem é fruto do meio e, ou sua hereditariedade. (**COUTINHO, 2004**)
- **Recepção literária** – Relação dinâmica entre autor, obra e leitor para a construção de sentido ao texto. Formulação de ideias através da pluralidade de estruturas de sentido historicamente mediadas; fato que resulta na produção de um discurso. (**TINOCO, 2010**)
- **TDIC** – (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) - São as ferramentas e aparatos tecnológicos que atuam a partir do uso de computadores e a Internet e se opõem às TIC (tecnologias da Informação e Comunicação) pelo fato da inserção da modalidade digital. (**ALMEIDA & VALENTE, 2011**)

SOBRE A ATIVIDADE

Na oportunidade, apresenta-se uma metodologia a ser aplicada entre os alunos matriculados em turma de EJA, no objetivo de criar entre eles o senso crítico acerca da realidade e condição em que vivem, como também proporcionar a sensação de pertencimento à cultura afro-brasileira, no tocante à formação de identidades e raízes históricas.

Então, a partir da proposta humanizada de Cruz (2012) trataremos nossa atividade com base em 03 competências comunicativas – introspecção, imagem visiva e interlocução – que por fim dialogarão com o método de leitura cultural, Gomes (2014) que nos provoca a interpretar os textos de maneira renovada, por meio da comparação intertextualizada e a análise da identidade do leitor, partindo do texto até as tensões do dia-a-dia. Por fim, faremos uso também do método Recepcional, Bordini & Aguiar (1988) para trabalhar a percepção do texto através de um debate acerca do comportamento reconhecido diante do texto lido. Aproveitamos a oportunidade para mediar esse processo por meio da utilização das TDIC; acreditando ser essa uma forma para atrair o leitor ao ato de ler.

Portanto, de forma a ser possível desenvolver uma ação significativa com a leitura da obra *O Cortiço*, faz-se necessário, ainda, convidar o leitor a fazer a leitura de outros 02 textos, na intenção de despertar a criticidade acerca da condição do negro em nossa sociedade e então gerar o sentimento de pertencimento às raízes africanas. Assim, conduziremos a análise do texto de Aluísio Azevedo de maneira prática, contextualizada e associada às questões de pertencimento da cultura negra e afrodescendente.

Contudo, é importante colocar aqui que já que a obra em questão trata-se de um romance, o mesmo não seria possível ler na íntegra em um curto tempo, em apenas 06 encontros, nem tão pouco fragmentar sua leitura. Portanto, sugere-se que ela seja adotada para uma leitura ao longo de uma unidade do ano letivo, de modo que o aluno tenha tempo suficiente para encontrar-se com o texto; e assim, sob a mediação do professor, ao longo do desenvolvimento do período letivo, realizar a análise e construir conceitos através das conclusões obtidas durante todo o processo.

Diante dessa perspectiva aplica-se a atividade de leitura da seguinte maneira:

1º atividade – Apresentação de *O Cortiço* – momento realizado ao início da unidade letiva

*Professor,
na primeira oficina é interessante que o
aluno tenha o primeiro contato com o texto
literário de maneira bem prazerosa.*

Na oportunidade, os alunos participarão de um momento expositivo acerca da importância da leitura e suas contribuições acerca da formação e desenvolvimento do leitor sob vários aspectos. Em seguida será apresentada a obra *O Cortiço* situando-a no período em que foi produzida e sobre seu autor. Os alunos serão convidados a ler o primeiro capítulo e em seguida serão instigados a descrever o que leram e apresentar as impressões preliminares do enredo da obra e personagens. Para uma maior motivação à leitura, sugere-se apresentar à turma o livro-clip que acompanha este Caderno.

Previamente o professor deverá ter preparado cartolinas com imagens relacionadas ao texto e sobre os três olhares que serão trabalhados mais enfaticamente: condição do negro na sociedade, sensualidade da mulher negra, mulata e relações de trabalho com o negro. É importante colocar que em cada cartolina deve haver apenas uma imagem e serão produzidas com base na quantidade de alunos, da turma trabalhada. De posse das gravuras, cada grupo produzirá um pequeno relato acerca do que eles conhecem, vivenciam sobre o que veem. Essa ação deve ser mediada pelo docente que deverá motivar os alunos a colocar na cartolina o conhecimento de mundo, enciclopédico, deixando transparecer o ponto de vista sobre a situação visualizada.

Ao final do encontro, cada grupo fará uma breve socialização do que produziram e a aula encerra com a apresentação, em vídeo, apenas parte inicial do filme “O Cortiço”, seguida do comentário do professor e convite para a leitura restante do livro.

2º atividade – Sobre as personagens do romance

Duração 02 aulas

Para o segundo momento, procure contextualizar ao máximo cada personagem com o contexto sociocultural de seu aluno, isso contribui para haver o interesse à leitura.

Nesse encontro estudaremos as personagens apresentadas na obra, para tal, temos como base os capítulos II, III, IV, V, VI e VII. Nota-se que entre tais capítulos há uma preocupação em descrever as personagens que dão vida ao enredo, porém carregadas de estereótipos da sociedade vigente da época. De maneira que possamos atualizá-las para os dias de hoje, solicita-se aos alunos que criem grupos e que produzam um programa de rádio novela em formato de *Podcast*, gravando através do celular. O roteiro do programa será confeccionado por meio de uma ficha de produção de roteiro a ser distribuída para turma pelo professor.

Cada grupo deverá escolher aquelas personagens que mais se identificaram ou que chamou a atenção e assim fazer uma apresentação do capítulo, resumidamente, com base no ambiente, característica, comportamento contemporâneos. Anteriormente, os alunos serão conduzidos ao laboratório de informática da escola para conhecerem alguns *Podcast*, já selecionados pelo professor. Na impossibilidade do laboratório, o professor baixa o áudio e faz a reprodução em sala de aula por meio de um aparelho de som ou computador/notebook.

No ato de preenchimento da ficha, o professor fará orientações e instigará o aluno a se colocar no lugar da personagem para melhor apresentá-la. Devido o aluno da EJA não dispor de tempo fora do ambiente escolar para realizar suas tarefas; sugere-se que toda a ação seja feita em sala de aula e que o professor crie um repositório para armazenar as gravações para futuramente criar um mecanismo para socializá-las.

3º atividade – Análise comportamental das personagens da obra

Duração 02 aulas

Aqui estamos diante da recepção do aluno; por isso, professor, a intertextualidade é de grande importância. Utilize a seu favor e adequada à realidade do aluno.

O objetivo desse encontro é possibilitar que o aluno construa novas imagens e sentidos às questões relacionadas à sensualidade, relações de trabalho e comportamento/ espaço do negro no Brasil, na atualidade, com base no que é apresentado ao longo da obra.

Dessa forma, para tal encontro faremos uso do trabalho com os capítulos VIII, IX, X, XI, XII E XIII. Na intenção de formar um leitor crítico a partir da temática discutida, outro texto será paralelamente trabalhado aos capítulos postos em questão, no atual encontro. Ao utilizarmos o texto *Um e outro*, Lima Barreto (1915) convidaremos o leitor a refletir como é posta a imagem do negro na literatura e conseqüentemente o que isso pode gerar, tanto no ambiente artístico, como no social. A mediação dessa leitura fica por conta do professor que fará as devidas intervenções associando o texto lido aos novos apresentados.

Portanto, para aguçar a criticidade do leitor três *Web Quest* serão lançadas em uma rede social, de modo que ao longo da semana de intervalo entre um encontro e outro cada leitor possa depositar sua opinião ao fato questionado. As questões serão elaboradas com base nas três motivações já apresentadas para o referido encontro. É interessante que provoque no aluno a necessidade de pesquisa sobre o período escravocrata no país, até mesmo para ele entender a condição do negro no país. Uma sugestão para essa ação é convidar o professor de história para que em uma de suas aulas que ele faça uma breve explanação sobre esse assunto.

4º atividade – construção de sentidos

Duração 02 aulas

Professor, as TDIC são interessantes recursos para a sua sala de aula e para a promoção da leitura literária. Sugerimos alguns aparatos, mas outros podem ser inseridos ao longo do processo e necessidade de atualização da prática pedagógica.

O objetivo do encontro é trabalhar a questão da interação de maneira triádica, como coloca Cruz “no processo de leitura e escrita se estabelece no âmbito do texto, uma ação interativa triádica, a que chamamos de interlocução, pois envolve autor, leitor e contexto ficcional” (CRUZ, 2012, p. 175).

Dessa forma, de posse dos capítulos XIV, XV, XVI, XVII e XVIII, juntamente com o que foi trabalhado anteriormente, conduziremos o leitor a melhor formular sua opinião acerca da condição dos negros e afrodescendentes, na sociedade brasileira. Ainda numa proposta de diálogo do texto *O Cortiço* com outros, que na oportunidade será o *Negrinha* Monteiro Lobato (1920). A leitura desses textos em sala de aula será mediada a partir da contextualização do tema com a realidade do aluno.

De posse desses “novos” significados para a questão os alunos construirão um novo roteiro para, agora, a criação de um vídeo sobre a obra, de maneira atual e contextualizada com a realidade e olhar do leitor. Nesse processo, o professor mediará a elaboração instigando a ver no texto as marcas de estereótipos históricos e sociais e, para isso, pode fazer uso da técnica de dramatização *role playing*, a qual é feita quando o ator se coloca na posição do outro, transferindo para sua vida os sentimentos e problemas de outras pessoas, gerando assim um conflito moral. Essa estratégia de trabalho é sugerida para atividades de pertencimento étnico – racial no módulo “Convivência democrática” do módulo 2 do curso do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero, promovido pelo MEC/ secretaria de Educação Básica.

Para a gravação do vídeo, faremos o uso de aparelhos celulares ou, no caso da escola dispor de outros recursos tecnológicos, poderão ser usados máquinas de fotografia digital, câmeras, tablet etc.

5º atividade – Recepção do texto

Duração 02 aulas

Promover o diálogo entre o conteúdo do texto literário e o contexto do leitor é de grande importância para o desenvolvimento do aluno, pois aguça o senso crítico acerca da realidade que o circunda.

Nesse encontro encerramos o trabalho com a prática de leitura de uma obra literária. Para tal, objetiva-se aqui verificar como o leitor se coloca diante das questões tratadas ao longo da realização de cada encontro. Iniciaremos as considerações finais do texto com os capítulos finais, XIX, XX, XXI, XXII e o XIII.

Tendo em vista que a atividade de leitura da referida obra é colocada como um dos instrumentos de avaliação do aluno, para uma determinada unidade letiva de ensino, disponibiliza-se a realização de uma atividade lúdica com os alunos. Apresentamos um jogo interativo, de perguntas e respostas, produzido com os recursos do programa Power Point ou outro por meio de outro programa de maior intimidade e conhecimento do professor.

Na oportunidade, queremos demonstrar ao aluno que a leitura literária nos provoca à tomada de determinados conhecimentos e conceitos quando assim disponibilizamos a ela um olhar mais criterioso e contextualizado ao nosso tempo e meio. Portanto, aqui, com a realização desse encontro, situaremos o aluno nos processos de avaliação que ele possivelmente passará ao longo de seu caminho escolar – Prova Brasil, Exames Supletivos e ENEM.

6º atividade – socialização das ações

Duração 02 aulas

Professor, socializar a atividade é promover o debate e refletir sobre os vários olhares que estão em sua sala de aula. Faça dessa ação uma oportunidade ímpar.

Ao final da aplicação de cada encontro, cabe ao professor organizar um momento para que os alunos tenham o conhecimento das produções realizadas por toda a turma. Desse modo, é interessante que pensar num espaço onde haja a possibilidade desde espaço e recursos para expor o trabalho feito em cartolina, *podcast*, vídeo, como também a socialização do resultado da Web Quest e do jogo aplicado entre os alunos.

Ao final das exposições, o vídeo “Vista minha pele” – produzido pelo Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdades, disponibilizado no portal do MEC, <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>, será apresentado aos alunos de maneira que eles possam encerrar as reflexões acerca da condição do negro e seus afrodescendentes no Brasil de forma mais pontual e problematizada no cotidiano de alunos e alunas.

DICAS PEDAGÓGICAS

- **TEXTO EM QUADRINHOS**

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABglsAC/hq-cortico-aluisio-azevedo>

<http://livrosonlinegratis.net/o-cortico-de-aluisio-de-azevedo/>

- **FILME**

<http://www.filmesepicos.com/2010/10/o-cortico-1978.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=MuLRAz79-rc>

- **OUTRAS LEITURAS**

Um e outro, Lima Barreto (1915);

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/lima-barreto/um-e-outro.php>

Negrinha, Monteiro Lobato (1920);

<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/03/negrinha-monteiro-lobato.pdf>

- **FILMES – DOCUMENTÁRIOS**

A Educação e as novas tecnologias- <https://www.youtube.com/watch?v=XdY57PMsTsQ>

Cidade dos Homens - Filme Completo | HD- <https://www.youtube.com/watch?v=jKby4ij5Tjc>

Cidade de Deus - Filme Completo | HD

https://www.youtube.com/watch?v=gCEMONI_tx8

Vista minha pele (video completo)

<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

- **MÚSICAS**

Zeca Pagodinho "Posso Até Me Apaixonar"

<https://www.youtube.com/watch?v=M5S5AeQmTtY>

Chico Queiroga & Antonio Rogerio tocam "A Mestiça"

<https://www.youtube.com/watch?v=u7lapG-Y068>

ILÊ AIYÊ - DVD 40 ANOS - "BONITO DE SE VER" 3/5

<https://www.youtube.com/watch?v=9CLNnlC2YBI>

- **CRIAÇÃO E EDIÇÃO DE PODCAST (TUTORIAL)**

<https://www.youtube.com/watch?v=56uOfcP2zIQ>

- **CRIAÇÃO DE WEB QUEST (TUTORIAL)**

<https://www.youtube.com/watch?v=LyOhGsoBFng>

- **CRIAÇÃO E EDIÇÃO DE VÍDEOS (TUTORIAL)**

https://www.youtube.com/watch?v=1H_2_Q8akuA

<https://www.youtube.com/watch?v=VxsO6KPg-ow>

- **SUGESTÃO PARA PESQUISA DE APROFUNDAMENTO**

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARRETO, Lima. **Contos Completos/ Lima Barreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**: tradução Nilson Moulin. São Paulo. Companhia das Letras, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. 2011.

CHATIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp., 2002

GOMES, Carlos Magno. **Estudos de literatura por meio da interdisciplinaridade dos estudos culturais**. Anais do V Fórum Identidade e Alteridades – GEPIADDE/ UFS/ Itabaina-Sergipe. 2011.

GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Maria Leal. **Leituras literárias – mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

JOVER-FALEIROS, Rita; DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. (ORGs). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LOBATO, Monteiro. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAPIEZINSKAS, Aline; CORRÊA, Simone Azevedo. Interdisciplinaridade na prática. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2011.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura- perspectivas interdisciplinares**. São Paulo. Ática, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar na Educação de Jovens e Adultos para alguns é sinônimo de fim de carreira, pois é iminente a aposentadoria, para outros o complemento da carga horária e ainda há alguns casos que os seus agentes a considera como um “trabalho fácil e sossegado”.

Porém, ter a oportunidade de ser docente na EJA é a uma máxima oportunidade que se tem para perceber o quanto uma eficiente prática pedagógica pode ser diferencial para ressocializar aqueles que por um motivo ou outro foram afastados dos bancos escolares e que de certa forma são excluídos e estereotipados no meio educacional.

Assim, a elaboração deste Caderno serve de registro e guia para você, docente, que através do olhar sensibilizado para a referida modalidade, vê-se engajado a promover mudanças na sociedade por meio da Educação. Na oportunidade, falamos do ensino de Leitura Literária, realizado de modo cultural e interdisciplinar, ser capaz de dialogar com o leitor e que este utilize a subjetividade do texto para aguçar o senso crítico, acerca da realidade que o circunda; principalmente em questões relacionadas ao reconhecimento e valorização de uma cultura que tanto é negada e estereotipada.

Contudo, a um público de pouca afinidade e tempo para o exercício do ato de ler, talvez pareça ser uma ação meio que impossível. Por isso, por meio da atividade apresentada, enfatizou-se a questão do aproveitamento do conhecimento prévio do leitor e de ações contextualizadas para tratar o texto de forma significativa, como também contextualizada, para que haja a motivação à leitura. É por meio de uma ação como a descrita neste Caderno que estaremos criando, dentro da Escola, nas aulas de Língua Portuguesa, um importante espaço para o aluno de EJA resgatar valores e que, assim, gere sentimentos de pertencimento, no caso, à cultura e história afrodescendente e africana; quando a este mesmo aluno marginalizado pelo sistema escola oferece-se e oportuniza a leitura literária de maneira humanizada.

Diante de tal discussão, só nos resta perceber que tudo isso só será concretizado se nossa atuação docente for trabalhada na sala de aula como mediadora de um processo de aprendizagem que objetiva formar cidadãos conscientes e críticos, para que não mais reproduzam discursos preconceituosos e racistas contra os negros.

Por isso, ter um material como este que está sendo disponibilizado é uma oportunidade ímpar para a sala de aula da EJA, principalmente para chamar a atenção que o ensino que

deve ser oferecido ao público estudantil que frequenta tais bancos escolares não pode mais ser imposto e descontextualizado com as necessidades básicas do aluno e a sua realidade. Na oportunidade, o que se espera, não só para o referido estudante, mas também aos jovens do ensino regular, que toda e qualquer prática docente passe a ser mediadora para a construção do conhecimento e que não mais reproduza ou articule equivocados conceitos, oriundos de uma classe dominante que fundamenta sua existência e ações do tempo do homem europeu e colonizador.

Tarefa fácil não é. Encontrar subsídios para acalorar a discussão é complicado. Oferece-se a dedicar ações aos alunos da EJA é muitas vezes uma luta solitária. Abrir espaço para o estudo da cultura e história dos afrodescendentes e africanos na sala de aula é uma atividade bastante complicada, pois quem atua nessa modalidade já não é contemplado de material para o exercício de sua atividade. Visualizar um trabalho que foque as relações étnico-raciais, de maneira a exaltar as características, manifestações, comportamento e função para a formação do país, mesmo que a lei nº 10639/2003 esteja em vigor, é um trabalho de longo tempo, pois precisamos da mudança de mentalidade primeiramente daquele que está a frente do processo de ensino, o professor.

Portanto, digamos que aqui foi dado o primeiro passo. Sendo assim, oportunizar a formação de leitores críticos a partir da leitura literária pode ser a saída para minimizar muitos problemas sociais, a exemplo do racismo ao negro. A linguagem e a subjetividade do texto literário, em diálogo com outros textos, serão o passaporte para suscitar no leitor a necessidade da mudança de mentalidade, tão desejada.

Por isso, a apresentação deste Caderno, o uso do romance *O Cortiço* como sugestão para uma prática de leitura contextualizada, cultural e humanizada e o convite a repensar sobre as relações étnico-raciais, a partir do conhecimento e estudo de personagens negras em obras da literatura brasileira, estão a fim de oportunizar uma recepção do texto de forma crítica e conseqüentemente a formação de leitores mais eficientes e críticos.

Contudo, ratifica-se mais uma vez que toda e quaisquer ações só trarão algum efeito se o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mediada, dinâmica, contextualizada e interessante ao aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Ática. 1984.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2005.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcast no ensino: contributos para uma taxonomia**. Universidade do Minho, 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas**. Olhar de Professor, vol. 7, núm. 1, 2004.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola – desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2011.

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

DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira um conceito em construção**. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf> em 24 de julho de 2015.

DUARTE, E. A. **Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade**. Belo Horizonte: Nandyala. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, Carlos Magno. **O modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Carlos Magno, Ramalho, Christina & Cardoso, Ana Maria Leal. **Leituras literárias – mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

PRIMO, A. F. T. . **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Intexto, Porto Alegre, n. 13, 2005.

RANGEL, Mary & FREIRE, Wendel. **Educação com tecnologia – texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

ROJO, Roxane, NETO, Adolfo Tanzi et al. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. **Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, José Helder Pinheiro Alves (Org). Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania**. In: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

TAVARES, Kátia, BECKER, Silvia & FRANCO, Claudio (ORG.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. UFRJ. 2011.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção – travessias contemporâneas**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzevtan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.