



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

DINAILZA MARIA LIMA

**IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NEGRA NA FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

ILHÉUS-BAHIA

2021

DINAILZA MARIA LIMA

**IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NEGRA NA FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, na Linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Inara de Oliveira Rodrigues

ILHÉUS-BAHIA

2021

L732

Lima, Dinailza Maria.

Importância da literatura negra na formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos - EJA / Dinailza Maria Lima. – Ilhéus, BA: UESC, 2021. 85 f. : il. : anexos.

Orientadora: Inara de Oliveira Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).
Referências: f. 68-73.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Literatura brasileira – Escritores negros.
5. Leitores. I. Título.

CDD 372.4

DINAILZA MARIA LIMA

Defesa da dissertação de mestrado de Dinailza Maria Lima, intitulada Importância da Literatura Negra na Formação do Leitor Literário na Educação de Jovens e Adultos – EJA, orientada pela Prof.^a Dr.^a Inara de Oliveira Rodrigues, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da UESC, em 31 de agosto de 2021.

Os membros da Banca Examinadora consideram a candidata aprovada.

Ilhéus-BA, 31 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Inara de Oliveira Rodrigues
UESC
(Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Roberto Alves dos Santos
PNPD / PPGLLR / UESC

Profa. Dra. Ana Cristina Peixoto
UFSB / UESC

Dedico este trabalho aos meus alunos e minhas alunas, **jovens, adultos/as e idosos/as**, os quais sempre me motivaram a buscar alternativas para melhorar minha práxis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas experiências pessoais e profissionais que me oportunizou ao longo da minha trajetória de vida.

Aos meus familiares, em especial aos meus filhos Janine e Bruno, meus netos Inácio e Miguel, que me inspiram diariamente a ser uma pessoa melhor.

À querida Professora Dra. Inara de Oliveira Rodrigues, minha orientadora, pela disponibilidade, carinho, dedicação e incentivo nos momentos de dificuldades e desânimo. Obrigada por ter me escolhido para ser sua orientanda! Obrigada pela compreensão e generosidade!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por oportunizar aos profissionais da área de Letras um meio de formação continuada.

À Coordenação e professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto e Prof. Dr. Paulo Roberto Alves dos Santos, que compuseram também a banca para qualificação, por gentilmente aceitarem colaborar com esta dissertação, bem como pelas relevantes contribuições para a conclusão dessa etapa.

Às minhas companheiras e meus companheiros do Profletras (Turma 6): Ana Lúcia, Cátia, Eliane, Élio, Inael, Jefferson, Joana, Juliana, Kiliane, Loiane, Maria Verônica, Mariselma, Mércia, Olga e Tatiana pela troca de experiências, cumplicidade e apoio durante esta caminhada.

A todas e todos, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, minha gratidão!

■ *“A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançosamente para criá-las”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo contribuir para o debate atual sobre a importância da literatura negra na promoção do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino cuja trajetória é marcada por preconceitos e falta de políticas públicas que atendam aos anseios e reais necessidades do seu público. Discutiu-se a importância do ensino de leitura a partir de obras da literatura negra e como as mesmas poderão possibilitar ao alunado uma melhor compreensão das suas raízes, atentando que a maioria dos/as estudantes da EJA são pessoas negras, que carregam as marcas da exclusão. Nessa perspectiva, usar estratégias didáticas que favoreçam a valorização das histórias de vida e das experiências desses/as estudantes garantirá uma aprendizagem mais significativa, pois eles/as perceberão que seus saberes são respeitados no espaço escolar. Nesse estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Por fim, apresentou-se uma proposta didática para o estudo com contos de autoras negras brasileiras, cujas temáticas contribuirão significativamente para reafirmação da identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Leitura; letramento literário; literatura negra; EJA.

ABSTRACT

The present work aimed to contribute to the current debate on the importance of black literature in promoting literary literacy in Youth and Adult Education - EJA, a teaching modality whose trajectory is marked by prejudices and lack of public policies that meet the desires and real needs of your audience. The importance of teaching reading based on works of black literature was discussed and how they can enable students to better understand their roots, bearing in mind that most EJA students are black people, who carry the marks of exclusion. In this perspective, using didactic strategies that favor the appreciation of the life stories and experiences of these students will guarantee a more meaningful learning, since they will perceive that their knowledge is respected in the school space. In this study, the methodology used was qualitative research, of a bibliographic nature. Finally, a didactic proposal was presented for the study of short stories by black Brazilian authors, whose themes will significantly contribute to the reaffirmation of the identity of the subjects of Youth and Adult Education.

Keywords: Reading; literary literacy; black literature; EJA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EJA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E IMPASSES	15
2.1 DA IMPLEMENTAÇÃO ÀS PRINCIPAIS REALIZAÇÕES	15
2.2 A CRISE ATUAL DA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DEMOLIDORES NA EJA	34
3 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: EM DEFESA DA LITERATURA NEGRA NA SALA DE AULA	40
3.1 A LEITURA NA EJA: RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO	40
3.2 A LITERATURA NEGRA E A LEITURA DA VIDA: PORQUE SE RECONHECER É PRECISO	43
4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	49
4.1 “BIFE COM BATATA FRITA”, DE CRISTIANE SOBRAL: PERDAS E PRANTOS NA INFÂNCIA	52
4.2 “O TAPETE VOADOR”, DE CRISTIANE SOBRAL: LUTA E RESISTÊNCIA DA MUHER NEGRA CONTRA O RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	58
4.3 “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: AS MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NEGRA NO BRASIL	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação no Brasil, convém ressaltar as lutas constantes de movimentos sociais, ao longo dos anos, em busca de garantia de oportunidades iguais a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros e para diminuir a desigualdade enorme entre a rede privada de ensino e a pública. Como se sabe, as escolas particulares atendem estudantes, via de regra, com nível social alto, dispõem de melhor infraestrutura e investem mais na qualidade do ensino, pois contam com recursos financeiros vindos de mensalidades pagas pelos/as próprios/as alunos/as.

Do outro lado, dispomos de uma rede pública que assiste as pessoas mais pobres e depende de verbas oriundas do governo para sua manutenção. E aí começam os problemas, pois as políticas públicas educacionais não são eficientes, para atender, de fato, as necessidades e os anseios de todos os cidadãos brasileiros. Dessa forma, o que se vê são escolas públicas com recursos insuficientes, salas de aulas lotadas, falta de valorização e qualificação dos/as professores/as, oferecendo um ensino deficitário, que resulta em alto índice de repetência, evasão e abandono e, conseqüentemente, aumenta o número de analfabetos/as e analfabetos/as funcionais no país, ressaltando, cada dia mais, as desigualdades entre as duas redes.

No entanto, mesmo com esse cenário educacional desfavorável à população mais carente, não podemos esquecer os avanços conquistados no decorrer da nossa história. Nesse sentido, cabe destacar que os processos de democratização do ensino, levados a curso por força dos movimentos sociais, fizeram com que grupos considerados minorias, como negros, índios, mulheres e idosos pudessem aumentar sua integração nas escolas. Foi nesse contexto, e para atender essas classes menos favorecidas, que surgiu a modalidade de ensino voltada à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Indubitavelmente, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos sempre foi tarefa árdua. Foram poucas as políticas educacionais comprometidas com uma educação de qualidade voltada principalmente para essa modalidade, tratada, normalmente, em segundo plano em qualquer sistema de ensino. Essa postura traz para EJA a necessidade de sempre rever princípios, metodologias e prioridades para desenvolver caminhos próprios para seu andamento.

Apresentar o panorama histórico da EJA em nosso país é uma das tarefas a que se propõe este trabalho, considerando a importância da modalidade na realidade brasileira marcada por desigualdades sociais e preconceitos étnico-raciais. Dentro desse quadro, destaca-se a relevância da literatura negra na promoção do letramento literário, pois, acredita-se que a literatura é um importante e indispensável instrumento na formação do/a aluno/a leitor/a ao instigar o pensamento crítico, a exposição de opiniões e a construção de sentidos.

Entretanto, muitas vezes, os textos literários são utilizados em sala de aula apenas como pretexto para a inserção de elementos gramaticais, deixando, dessa forma, de ser priorizada a capacidade leitora e criadora dos/as estudantes. Essa situação é tão perceptível que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não demonstram uma preocupação explícita e/ou expressiva com o ensino de literatura na EJA, pois, em nenhum dos seus artigos, especificam o trabalho com literatura. Nesse direcionamento, pode-se então pensar a potencialidade da literatura negra para os estudantes da EJA, pois é perceptível que a literatura tem papel fundamental na aquisição de conhecimento e transformação das pessoas, tornando-as mais humanas, capazes de transformar a realidade social na qual estão inseridas (CANDIDO, 1989). Assim, torna-se interessante propor que o/a professor/a propicie, ao/à estudante da EJA, uma vivência efetiva com textos literários capazes de levar à identificação e a reflexões críticas sobre a situação da população negra no Brasil.

A partir dessa perspectiva, a questão norteadora desta investigação é a seguinte: como a literatura negra pode contribuir na formação dos/as alunos/as, no intuito de promover o letramento literário e abrir novos horizontes no Ensino da Educação de Jovens e Adultos? Sendo assim, o objetivo principal consiste em oportunizar uma reflexão sobre as contribuições da literatura negra para a formação de leitores, no intuito de promover o letramento literário no Ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Já os objetivos específicos são os seguintes:

- apresentar/problematizar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil;

- discutir os conceitos de Literatura, Literatura Negra e Letramento Literário;
- refletir sobre a importância da literatura negra na formação do leitor literário na EJA;
- revisitar e analisar as características do gênero textual conto;
- apresentar estratégias didáticas e metodológicas para o trabalho com contos da Literatura Negra nas salas de aula da EJA.

Toda e qualquer pesquisa começa e se desenvolve a partir daquilo que se quer alcançar ou em que se pretende fincar raízes em qualquer contexto social. Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 3) dizem que “é igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Apesar da experiência com o público-alvo e dos anseios de aprofundar a temática, iniciar qualquer processo de pesquisa não é fácil, principalmente quando a escolha do tema se torna tarefa difícil por priorizar um segmento não muito valorizado, como é o caso da EJA. Tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar por meio do presente trabalho e a real necessidade de trazer a acessibilidade da literatura negra para o ensino da EJA, esta pesquisa realizou-se a partir de levantamento estritamente bibliográfico sobre os principais elementos do problema.

Nesta perspectiva, a dissertação encontra-se organizada em quatro partes. A primeira apresenta a “Introdução” da pesquisa, na qual se encontra um apanhado geral de tudo que foi discutido durante o processo de construção do trabalho.

A segunda parte, intitulada “A EJA no Brasil: Percurso histórico e impasses”, traz um delineamento do quadro histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como algumas reflexões sobre as políticas ineficientes do Estado ao longo dos anos, o que gerou consequências drásticas para a referida modalidade de ensino. Nesse capítulo, utilizou-se, como referencial teórico, os seguintes documentos oficiais: *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de Jovens e Adultos*, *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*; além de teóricos de extrema relevância para a pesquisa como

Haddad e Di Pierro (2000/2015), Galvão e Di Pierro (2012) , Beserra e Barreto (2014), Romanelli (2014), Lima e Pacheco (2019), para citarmos os principais.

Na terceira parte, “O letramento literário na EJA: em defesa da literatura negra na sala de aula”, apresentam-se algumas concepções sobre literatura, literatura negra e letramento literário, evidencia a importância da arte literária para a formação de leitores na EJA, bem como ressalta a literatura negra como um importante instrumento, capaz de propiciar um ensino mais crítico e reflexivo, tanto aos/às alunos/as negros/as quanto aos/às não negros/as. Para fundamentar essa parte da pesquisa, toma-se como referência: Marisa Lajolo (1994/2001), Rildo Cosson (2009/2016), Soares (2017), Antônio Cândido (1989), Kabengele Munanga (2001), Cuti (2010), Zilá Bernd (2011), Conceição Evaristo (2009), Souza e Croso (2007), assim como outros pesquisadores, igualmente relevantes para este trabalho.

Já na última parte, intitulada “Sequências didáticas para o letramento literário na EJA”, propõe-se uma sequência didática baseada em Cosson (2016) para a análise dos seguintes contos da literatura negra brasileira: “Bife com batata frita” e “O tapete Voador”, de Cristiane Sobral, integrantes da obra *O tapete voador*, de 2016, os quais abordam, como temáticas: infância negra, pobreza, racismo no mundo do trabalho; e o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, que integra a obra *Olhos D’água*, também publicada em 2016, e que reflete, entre outros temas, sobre a violência contra a mulher negra.

Portanto, dada à importância do tema central, acreditamos na relevância desta pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras, de modo amplo, visto que ela pode suscitar discussão/reflexão acerca de questões étnico-raciais e representar uma alternativa para pesquisadores/as interessados/as em ampliar suas proposições didático-pedagógicas em sala de aula, sobretudo ligadas à EJA. Além disso, no campo dos estudos literários e pensando-se nos processos de ensino-aprendizagem, entendemos que esta pesquisa representa um espaço de afirmação da potencialidade emancipatória da literatura para os/as estudantes que são, afinal, nossa maior preocupação.

2 A EJA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E IMPASSES

2.1 DA IMPLEMENTAÇÃO ÀS PRINCIPAIS REALIZAÇÕES

Reconstruir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é uma tarefa simples, pois a política educacional da EJA tem uma história de lacunas que não consegue atender às demandas da sociedade e abre espaço para que vários movimentos lancem suas campanhas ideológicas: “[...] a Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização.” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284).

Assim como o processo educacional no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos tem início durante a colonização, com a chegada dos Jesuítas em 1549. Nesse período, a educação não tinha um caráter acadêmico, mas apenas instrucional. Ficava a cargo dos clérigos, que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), tinham a responsabilidade de difundir a religião, ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, transmitir normas de comportamento e raramente ensinar a ler e escrever aos indígenas e posteriormente aos negros escravizados. Na verdade, os jesuítas foram enviados ao Brasil por D. João III, com o objetivo de, através da catequização e do ensino do português, converter o indígena à fé católica, como afirma Raimundo (1998 *apud* SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 171):

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

A ação educativa no Brasil sempre teve como foco as crianças, pois, pressupunha-se que era mais fácil ensinar a ler e escrever aos pequenos. A Companhia de Jesus acreditava que, com esse público, era possível criar uma geração católica totalmente nova. Inclusive, no período em que os holandeses ocuparam o Brasil, os Documentos do Conselho Político de Pernambuco indicavam que o trabalho com as crianças seria a base do Plano de Educação para o Brasil. Os documentos registravam que as crianças deveriam ser afastadas dos adultos para

que não fossem “contaminadas”, pois os adultos eram pessoas estúpidas, desinteressadas e com pouco conhecimento (GALVÃO; DI PIERRO, 2012).

Embora o trabalho dos jesuítas tenha contribuído para o surgimento da Educação de Jovens e Adultos, o resultado dessas ações não alcançou um número significativo de pessoas. Entretanto, com a expulsão dessa ordem eclesiástica do Brasil, em 1759, o incipiente sistema de ensino desorganiza-se totalmente e entra em colapso.

Nesse período, o Marquês de Pombal organiza a educação de acordo com os interesses do Estado. Pombal deu ênfase ao ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias. As aulas régias eram aulas avulsas, não interligadas entre si, de modo que uma não dependia da outra. Com a chegada da Família Real ao Brasil, a educação perde o foco, que já não era amplo e só vão aparecer relatos sobre a Educação de Jovens e Adultos nos registros históricos do Império (BESERRA; BARRETO, 2014). Segundo Romanelli (2014, p. 36 *apud* PIONÓRIO, s/d, s/p), entretanto, a educação jesuítica foi transformada em educação de classe, atravessou todo o período colonial, influenciando do Império à República, “sem ter sofrido, em suas bases, nenhuma alteração estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população” (PIONÓRIO, s/d, s/p).

Após a Proclamação da Independência do Brasil, foi outorgada, em 1824, a primeira Constituição Política do Brasil, que instituiu o ensino primário e gratuito para todos os cidadãos. Porém, esse documento não funcionou na prática, pois os mais pobres continuaram sem acesso à escola. De todo modo, apesar da maioria dos adultos das camadas populares continuarem excluídos do sistema educacional, essa foi a primeira conquista para a educação de adultos no Brasil.

A situação da educação fica ainda pior após o Ato Adicional de 1834, que descentralizou a instrução popular, delegando a responsabilidade às províncias, ficando a cargo do governo imperial apenas a educação das elites. Apesar de a maioria das províncias formularem políticas de instrução para jovens e adultos, existia pouca preocupação com metodologias e com qualidade do ensino (BESERRA; BARRETO, 2014).

Nesse período, os professores que se dispusessem a lecionar no noturno não recebiam salário, fazendo parecer que seu trabalho era uma missão. Surgem, assim, as obras filantrópicas de intelectuais das elites que se encarregavam de “regenerar” as camadas populares. Dessa forma, o número de analfabetos só aumentava e, de

acordo com os dados do primeiro censo demográfico brasileiro realizado em 1872, o índice de analfabetismo no Brasil era de 80,2% entre homens e 88,5 entre as mulheres (GALVÃO; DI PIERRO, 2012).

Esse processo de negação do direito ao acesso à educação é reforçado pela “Lei Saraiva”, aprovada em janeiro de 1881. Apesar de a maioria da população adulta não saber ler e escrever, a legislação fazia restrições ao voto dos analfabetos. Segundo Friedrich et al (2010, p. 394), “esta lei proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social”. Dessa forma, a Lei Saraiva acabou reforçando a concepção de analfabetismo como sinônimo de ignorância e incapacidade, contribuindo para a discriminação e o preconceito contra as pessoas analfabetas. Essa concepção ultrapassou os limites do Império e acabou perdurando até boa parte do século XX.

Durante o período imperial, pouca coisa foi feita para melhorar a educação, mas a Constituição de 1824 serviu de base para todas as outras Constituições que vieram depois, pois incluíram o direito ao ensino básico para todos, mesmo que apenas com intenção legal. Assim, a Constituição de 1891, primeira da era republicana, não trouxe alterações relevantes para a alfabetização de jovens e adultos. O Brasil adotou o federalismo e a responsabilidade pela educação ficou dividida entre união, estados e municípios. Aos estados e municípios cabia a tarefa de criar e desenvolver o ensino primário e secundário e, à União, a responsabilidade pelo ensino superior e pelo ensino primário e secundário no Rio de Janeiro (então, capital do Brasil). Ainda assim, as camadas mais pobres da população continuaram sem acesso ao sistema de ensino, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109):

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Diante desse cenário, alguns intelectuais começaram a se mobilizar em defesa do ensino público e da alfabetização das camadas populares. Em 1915¹, no Clube Militar do Rio de Janeiro, foi criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo. O

¹ Os dados históricos seguintes foram retirados de Haddad e Di Pierro, 2000, salvo registro expresso de outras referências.

objetivo dessa instituição era denunciar o analfabetismo como um grave problema nacional, alertar a todos da necessidade de se fazer algo de prático e buscar apoio junto à sociedade civil, aos poderes federais, estaduais e municipais visando erradicar esse “mal”. A liga encerrou suas atividades em 1940, após o presidente Getúlio Vargas decretar a obrigatoriedade do ensino primário, além de concretizar outras medidas educacionais.

A partir de 1920, as manifestações populares ganharam força e a população, somada aos professores e às professoras, começaram a cobrar maior atenção do estado no que diz respeito às políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços.

Em 1924, surge a ABE (Associação Brasileira de Educação), entidade que reuniu professores, jornalistas, políticos, engenheiros, médicos e todas as pessoas interessadas na educação e na cultura, com o objetivo de discutir as políticas educacionais do Estado e elaborar sugestões para melhoria no sistema de ensino. Durante toda sua história, a Associação promoveu diversas conferências nacionais para debater problemas relacionados à educação, com educadores de todo o país, assumindo, assim, importante papel na defesa da educação pública no Brasil.

Uma das ações da ABE foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 21 intelectuais. Esse manifesto propôs mudanças na história educacional do país e teve origem em um debate político realizado no Distrito Federal, na IV Conferência de Educação. A partir daí, a Educação toma novos rumos, passa a ser regulamentada por leis federais, válidas para todo o território nacional, diminuindo assim, a autonomia dos governos estaduais.

Outro marco importante para a história da Educação nesse período foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, na cidade de São Paulo. Associação de caráter político, recreativo e beneficente, cujo objetivo era integrar o povo negro à sociedade, a FNB é considerada por alguns estudiosos como a maior organização do movimento social negro na primeira metade do século XX.

Uma das finalidades da Frente Negra era difundir a instrução educacional entre os negros, para isso, o departamento de educação criou em sua sede a primeira escola primária para crianças negras e um curso de alfabetização para jovens e adultos. (ALVES; MENDES 2011, p.3). A criação do curso de alfabetização

para jovens e adultos representou um grande ganho para aqueles que eram proibidos de frequentar as mesmas escolas que as pessoas não negras.

Com a Constituição Brasileira de 1934, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser dever do Estado, incluído na oferta de ensino primário gratuito, integral e de frequência obrigatória, sendo tratada pela primeira vez de forma sistematizada. No entanto, essa Constituição durou apenas três anos, pois, em 1937, a partir de um golpe, Getúlio Vargas instaurou um regime ditatorial, o “Estado Novo” e uma nova constituição foi outorgada.

A Constituição de 1937 foi considerada um retrocesso em relação à anterior, pois atribuiu às famílias a responsabilidade primeira pela educação integral dos filhos e, ao Estado, o dever de colaborar para execução dessa responsabilidade. O documento não referia qualquer sistema de ensino, nem federal, nem estadual e destinava o ensino profissional às camadas menos favorecidas da população.

Ainda no ano de 1937 foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia que, um ano depois, passou a Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Esse Instituto realizou as primeiras pesquisas sobre o analfabetismo no Brasil e, em pouco tempo, se tornou uma referência no país. Através da Lei nº 9.448 de 14 de março de 1997, o INEP foi transformado em uma autarquia federal e foi denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Durante o Estado Novo (1937 a 1945), porém, algumas medidas abriram tímido espaço para o avanço da Educação de Jovens e Adultos. As medidas foram implantadas em razão do resultado do censo de 1940 ter apontado uma taxa de 55% de pessoas analfabetas entre os/as brasileiros/as com 18 anos ou mais. Foi criado, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), regulamentado em 1945 pelo decreto 19.513 de 25 de agosto do mesmo ano. Esse decreto determinou a importância de 25% dos repasses da União serem aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. Entretanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110): “Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior”.

Com o fim da Era Vargas, após processo eleitoral, Eurico Gaspar Dutra assume a presidência da República e organiza uma nova Constituinte para o Brasil. A quinta Constituição brasileira, promulgada em setembro de 1946, apontava que a União deveria fixar as Diretrizes e Bases da Educação, o que promoveu diversos

debates nos cenários político e educacional. Várias campanhas foram lançadas em prol da educação popular.

No ano de 1947, foi realizado o I Congresso de Educação de Adultos com o slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. Durante o evento, Lourenço Filho, um dos defensores da educação de adultos, responsabilizou a falta de educação do povo pela maioria dos problemas nacionais e chamou atenção para a necessidade de aumentar a oferta da educação para todas as camadas populares. Ficou evidente, pelo próprio slogan do congresso, que o analfabeto era considerado incapaz, prevalecendo uma ideia preconceituosa que excluía os não alfabetizados da cidadania brasileira.

Ainda no ano de 1947, o Departamento Nacional de Educação, sob o comando de Lourenço Filho, criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA), cujo objetivo era orientar e coordenar os trabalhos e planos anuais do ensino supletivo. Logo em seguida, o SEA lançou a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), financiada e regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário. Essa campanha priorizava inicialmente a implantação e a expansão das escolas de ensino supletivo.

Contudo, após o censo de 1950 registrar uma taxa de 51,75% de adultos analfabetos, a CEAA se expandiu e passou a atuar em outras modalidades, como as Missões Rurais, os Centros Sociais de Comunidade e dos Centros de Iniciação Profissional. Dessa forma, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cuja finalidade consistia em difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro de maneira a levar crianças, adolescentes e adultos a conhecerem seus direitos e deveres para contribuir com o desenvolvimento econômico e social da sua comunidade. Essa campanha durou até 1956.

Mesmo com as ações realizadas pelo SEA, não mudou muito o quadro do analfabetismo no Brasil. Assim, em 1958, outra campanha foi criada, a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo). Segundo Carvalho (2010, p. 27):

Para atender à sua finalidade geral, a CNEA formulou os seguintes objetivos: (a) realizar estudos e levantamento sobre os problemas sociais, econômicos e culturais das áreas a serem objeto da experiência; (b) ampliar o sistema escolar primário das áreas assistidas pela campanha, de forma a tender toda a população de sete a 11 anos, num curso de cinco anos de estudos; (c) criar novas classes, em caráter de emergência, para a população de mais de 11 anos e menos de 15 anos de idade; (d) organizar

um sistema de educação de base para a população rural, de forma a melhorar a produção agrícola; e (e) instalar classes de alfabetização educação e adultos (maiores de 15 anos) nos locais cujas condições socioeconômicas da população favorecessem a uso funcional da leitura e da escrita. Além desses objetivos, recomendações quanto à organização de classes, aperfeiçoamento do magistério, reformulação de currículos, dinamização de escolas rurais e organização de cooperativas de produção também foram formuladas pela campanha.

Embora tenham ocorrido alguns avanços na sistematização da Educação de Jovens e Adultos anteriormente, o verdadeiro avanço se deu a partir do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizado no ano de 1958, e que contou com a participação do educador Paulo Freire. Sobre a importância desse evento, Paiva (1973, p.210 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112) afirma:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

O objetivo do congresso era avaliar ações realizadas na área da Educação de Jovens e Adultos e propor soluções adequadas nesse âmbito. A delegação de Paulo Freire propôs uma educação baseada no diálogo, pois só assim seria possível atender as demandas socioculturais das camadas populares. Outro tema importante discutido no evento foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o que abriu caminhos para elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962.

Segundo Fávero e Motta (2016), é preciso considerar as várias campanhas, acontecimentos, programas voltados para Educação de Jovens e Adultos, sobretudo os que vão de 1947 a 1967 e que se apoiavam no “Movimento de Democratização de Oportunidades de Escolarização Básica & Adultos”, porque representava esperança de mudanças na educação, mas também era a representação da luta política dos grupos que disputavam o Estado. Além desse, surgiram vários outros movimentos sociais voltados à discussão da educação e da cultura com intuito de promover uma conscientização social de que só com uma sociedade mais justa e igualitária seria possível acabar com o analfabetismo.

Dentre os movimentos criados na década de 1960 os mais conhecidos são: Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964); De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964); Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967);

Centros Populares de Cultura - CPC da UNE (1962-1964); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964); Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC (1963-1964), com o método Paulo Freire.

Vale salientar que, durante a década de 1960, as propostas de Paulo Freire para a alfabetização de adultos e as ideias dele de uma educação para a liberdade ganharam destaque. Em 1963, a convite do Presidente João Goulart e do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, Freire desenvolveu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA): "Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas " (Eugênio 2004, p. 42-43).

No entanto, com o golpe militar de 1964, o PNAA foi extinto através da portaria 237 de 14 de abril do mesmo ano, em razão do método de Freire ser considerado uma ameaça à ordem instalada. Outras experiências com a EJA também foram extintas e, a partir daí, foram criados programas assistencialistas e conservadores para a alfabetização de jovens e adultos, cujo objetivo era produzir recursos humanos para atender ao desenvolvimento econômico.

Em 15 de dezembro de 1967, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos. Atendendo a um público de 15 a 35 anos, o objetivo desse programa era fazer com que os alunos aprendessem técnicas de leitura, escrita e cálculo para se adaptarem ao mercado. O MOBRAL estruturou sua proposta pedagógica na concepção de que um grupo privilegiado deveria elaborar os projetos e cabia ao povo executar com obediência.

Na década de 1970, o MOBRAL diversificou sua atuação e expandiu-se para todos os municípios brasileiros, porém, não permitiu que os profissionais da educação discutissem os melhores caminhos para a execução de tal projeto, assim como não existia uma preocupação por parte dos dirigentes em relação ao preparo e capacidade ao selecionar os alfabetizadores para atender as demandas dos estudantes. Esse foi um dos motivos do fracasso do Movimento. Deve-se sublinhar que, Assim como outras campanhas anteriores, o MOBRAL traz a ideia do analfabeto como ser incapaz e culpado pelo atraso do país.

Ainda dentro desse contexto da ditadura militar, foi criado o Projeto Minerva (1970-1989), programa de ensino a distância que se utilizou dos serviços de rádio e

televisão para transmitir, para todo o país, conteúdos educativos, com o objetivo de preparar alunos que não tinham condições de frequentar um curso, para os exames supletivos de Capacidade Ginásial e Madureza Ginásial. Durante sua atuação, o programa sofreu duras críticas, mas, apesar das desaprovações sofridas e do baixo índice de aprovação (apenas 23%), esse programa seguiu vigente até 1979.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, o Ensino Supletivo é regulamentado como proposta de reposição de escolaridade. Nesse documento, a educação de adultos é tratada pela primeira vez como uma tarefa contínua do sistema de ensino.

O parecer do Conselho Federal de Educação 699/72 visava constituir uma nova concepção de escola e atribuiu quatro funções ao Supletivo: suplência, substituição compensatória do ensino regular – via cursos ou exames –, suprimento, complementação do inacabado por meio de aperfeiçoamento e atualização; aprendizagem e qualificação, que só teriam certificados de conclusão nas etapas de 5ª a 8ª séries ou 2º grau quando incluíssem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornassem equivalentes ao ensino regular (BRASIL, 2000). Assim, o Supletivo era uma alternativa para adultos e jovens que abandonaram a escola e pretendiam adquirir uma certificação em curto prazo.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 118), o Ensino Supletivo se “propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Para colocar em prática essa nova modalidade de ensino foi criado, em 1973, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), que tinha a função de “exercer a administração das atividades do ensino supletivo em nível federal, de que trata o Capítulo IV, da Lei 5692, de 11 de agosto de 1972”. (BRASIL, 1973). Dentre as várias iniciativas do DSU, é interessante destacar a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que proporcionavam um atendimento diferenciado ao/à aluno/a jovem e adulto e consistia em duas etapas: o estudo dos módulos e a posterior realização das provas. Os CES tiveram abrangência nacional e, de acordo ao DSU (1974, p. 5 *apud* MONACO, 2016, p. 85), seu regimento inicial pretendia:

[...] atender, de forma mais efetiva a adolescentes e adultos que não tenham, no todo ou em parte, escolarização regular, na preparação para cursos e exames do Ensino Supletivo, mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se referem a aptidões, interesses e necessidades.

O sistema dos CES estava em consonância com a ideologia do regime militar, que considerava subversiva a troca de ideias na sala de aula. Vale ressaltar que uma grande quantidade de alunos/as e professores/as foram presos/as, exilados/as, muitos/as torturados/as e até mortos/as durante o regime militar. Como exemplo, citamos o próprio educador Paulo Freire que foi preso e forçado ao exílio pela ditadura militar.

Com o fim do regime militar, José Sarney assumiu a presidência da República em abril de 1985, após a morte de Tancredo Neves. Logo no primeiro semestre daquele ano, o governo substituiu o MOBREAL pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. A Fundação pretendia reduzir significativamente ou erradicar o analfabetismo no Brasil, através da inclusão das pessoas analfabetas nas redes oficiais de ensino. Diferentemente do Mobreal, que exercia ações diretas de alfabetização, a Educar supervisionava, junto às instituições, os recursos transferidos para execução dos programas. Organizou com o MEC a campanha para que 1990 fosse o Ano Internacional de Alfabetização.

Nesse contexto de redemocratização política do país, a participação popular é retomada e começa uma grande movimentação em busca de mudanças na educação. As políticas educacionais mais significativas direcionadas à EJA têm início com a promulgação da Constituição Federal em 1988, pois é ela que garante a todo cidadão e cidadã brasileiros o direito à Educação, uma vez que, em seu art. 208, determina que a Educação de Jovens e Adultos, no nível fundamental, deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. Nas disposições transitórias, são definidos recursos financeiros e metas e é determinado um prazo de dez anos para erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar.

Na década de 1990, ocorreram grandes reformas na educação brasileira e, conseqüentemente, os índices de analfabetismo tiveram uma queda considerável. A maioria das diretrizes das políticas educacionais implantadas foi para atender ao acordo firmado com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, documento lançado a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem, Tailândia: março de 1990), organizada pela UNESCO. Esse documento incluiu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de

aprendizagem, as metas a serem atingidas na educação básica e o compromisso dos governos e outras entidades participantes. De acordo com Sales (2008, p. 46),

essa Declaração estabelecia o compromisso de satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Dentre os grandes objetivos que orientavam o documento, estavam a redução do percentual de analfabetismo adulto à metade dos níveis existentes até o ano 2000 (o que na prática não ocorreu) e o aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores requeridos para melhoria de vida e desenvolvimento sustentável para indivíduos e famílias.

Em 1989, após as eleições diretas, Fernando Collor de Mello foi eleito Presidente da República. Ao assumir a presidência, em março de 1990, um dos primeiros atos do governo Collor foi extinguir a Fundação Educar e criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Esse Programa foi amplamente divulgado na imprensa com a proposta de reduzir em 70% o analfabetismo no Brasil no prazo de cinco anos. O governo promoveu uma grande mobilização em torno do tema, divulgando como seria a distribuição de verbas, os convênios, debates, comissões estaduais e municipais. No entanto, os educadores receberam as propostas com desconfiança. Vieira e Farias (2007) chama a gestão de Collor, para a área educacional de “espetáculo”, pois o próprio governo não cumpriu o que tinha prometido para o PNAC e a maioria das ações programadas ficaram apenas no papel: o programa foi extinto por falta de investimento financeiro. Segundo Haddad (1994, p. 97):

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam.

Entretanto, a década de 1990 foi marcada pela desresponsabilização dos governos com a Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação para todos, assegurado pela Constituição de 1988, não foi garantido na gestão de Fernando Collor de Mello. Isso ficou claro na fala do ministro da educação desse governo, José Goldemberg, (1991 *apud* VENTURA, 2001, p. 85) quando afirmou:

[...] o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. [...] Alfabetizar o adulto não vai mudar sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar.

Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem.

Com o impeachment de Collor, o vice-presidente Itamar Franco assumiu a Presidência da República e deu nova direção às políticas educacionais. Logo no início do seu governo, para atender ao compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o Ministro de Educação, Murílio Hingel, convocou os segmentos ligados à educação, representações de professores, representantes de organizações governamentais e não governamentais, para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Para dar apoio e suporte técnico na elaboração do Plano, o MEC compôs dois grupos: o Grupo Executivo e o Comitê Consultivo do Plano.

A mobilização desses grupos desencadeou uma série de debates em todo o país sobre os problemas educacionais e as alternativas para enfrentá-los. Esses debates culminaram na Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília de 10 a 14 de maio de 1993. Vale reforçar que, ao final das atividades dessa Semana, foi firmado pela União, Estados e Municípios o Compromisso de Educação para Todos, expresso no Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era garantir, em dez anos (1993 a 2003), a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. De acordo com Saviani (1999, p. 129), o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.”.

Entre 1994 a 1996, o MEC criou a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), composta por representantes das igrejas, das instituições de ensino superior, dos governos estaduais, dentre outros representantes da sociedade civil. Essa comissão era o canal institucional de diálogo entre o MEC e a sociedade sempre que era necessário legitimar alguma política para Educação de Jovens e Adultos.

Em 1º de janeiro de 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República. No ano seguinte, o governo promulgou a Emenda Constitucional 233, mais tarde transformada em projeto de Lei 92/1996, que alterou o inciso I do art. 208 da Constituição de 1988, suprimindo a obrigatoriedade do direito à educação para os alunos que ultrapassaram a idade escolar. De acordo com Haddad (1997, p. 109-110), as modificações foram as seguintes:

Por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Como era:

‘Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria’

Como ficou:

‘ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria’.

O governo também excluiu do art. 60, das Disposições Transitórias da mesma Constituição, o compromisso de eliminar em dez anos o analfabetismo e o compromisso de aplicar 50% para este fim e para universalizar o ensino fundamental (HADDAD, 1997).

No dia 14 de setembro de 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Implantado em janeiro de 1998, o FUNDEF redistribuiu os recursos da educação e deixou de fora a Educação de Jovens e Adultos. O governo anulou um inciso da Lei 9.424, aprovada pelo Congresso em 1996, regulamentando o Fundo, que permitia computar as matrículas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do FUNDEF. Esta medida provocou um desestímulo por parte dos Estados e Municípios em ofertar essa modalidade de ensino.

No mesmo ano, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que definiu a EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996). Contudo, essa mesma lei reforça o ensino supletivo e reduz a idade para realização dos exames. Sobre esta questão Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 10-11) afirmam:

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os

mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema.

Ainda no ano de 1996, atendendo a orientação do CNEJA, foi organizado o Primeiro Fórum Estadual de Educação de Adultos do Estado do Rio de Janeiro, para discutir temáticas relacionadas à EJA. Esse Fórum atendia a convocação da UNESCO para organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V CONFINTEA, que aconteceria no ano seguinte. Outros Estados também acataram a recomendação e realizaram fóruns para discutir as suas realidades. Segundo afirmação de Paiva (2004 p. 12) “a experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivido nos momentos internos do Brasil, de 1996 pra cá, com a constituição de Fóruns de EJA”.

Esses eventos culminaram posteriormente em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) e passaram a acontecer, a partir de 1999, cada ano em um Estado diferente. Sobre esta questão Di Pierro (2005, p. 1131) destaca:

Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e, nos anos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) aconteceu em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO tinha o objetivo de debater e avaliar as políticas educacionais implementadas na Educação de Jovens e Adultos. Dessa Conferência saiu a Carta de Hamburgo, na qual foi proclamado o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Essa Carta, de acordo a UNESCO (1997), recomendava o cumprimento de metas baseadas no respeito integral aos direitos humanos:

[...] Fortalecimento e integração das mulheres; [...] Cultura da Paz e educação para a cidadania e para a democracia; [...] Saúde como direito humano básico, pois a EJA democratiza a oportunidade de acesso à saúde; [...] Sustentabilidade ambiental; [...] A educação e a cultura de povos indígenas e nômades deve ser cultural e linguisticamente adequada às suas necessidades; [...] A população de idosos com igualdade de oportunidades de aprender; [...] A integração dos portadores de necessidades especiais, com garantia de acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios.

De acordo com Feitosa (2012), as Conferências Internacionais de Educação de Adultos foram importantes espaços de discussões e encaminhamentos de recomendações, pareceres e procedimentos para EJA. Dessa forma, contribuíram significativamente para o fortalecimento desta modalidade.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, algumas ações de intervenção direcionadas à EJA continuaram sendo de caráter compensatório, através de vários programas, em parceria com diversos atores sociais. Dentre eles destacam-se: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR (1995); o Programa Alfabetização Solidária – PAS (1997); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998); o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, conhecido como Recomeço (2001).

Criado em 1995, o PLANFOR era ligado à Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho (MTb) e contava com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O objetivo do programa era a qualificação profissional para o mercado de trabalho, porém, o baixo nível de escolaridade dos trabalhadores dificultava a qualificação e o acesso ao curso. Diante desse problema, o PLANFOR passou a atuar na melhoria do ensino da EJA.

O Programa Alfabetização Solidária, lançado em 1997, era coordenado pelo Conselho do Comunidade Solidária, entidade vinculada à Casa Civil da Presidência da República e contava com a parceria da iniciativa privada, de universidades públicas e privadas e das prefeituras. O objetivo dessa campanha era reduzir os índices de analfabetismo entre jovens de 12 a 18 anos, inicialmente nos municípios do Norte e Nordeste, cujos índices estivessem muito superiores à média nacional. O programa cresceu e passou a atender aos jovens de municípios da região Sudeste e Centro-Oeste, como afirma Barreyro (2010, p. 176):

O Programa Alfabetização Solidária manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro Oeste e Sudeste.

O PRONERA teve início em 1998 e era coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Foi efetivado pela ação conjunta entre Conselho de Universidades

Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o objetivo desse programa era alfabetizar os trabalhadores rurais assentados, utilizando metodologias específicas para o campo.

O Programa Recomeço foi criado em 2001, com previsão de durar até o ano de 2003. Financiado pelo Fundo de Amparo à Pobreza, apoiava com recursos financeiros 14 Estados das regiões Norte e Nordeste e 389 municípios das microrregiões com IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – inferior a 0,5. Em 2003, o nome do Programa foi modificado para Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos, mas não houve alteração no valor do repasse, nem mudança no número de municípios atendidos.

Em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), através do Parecer Nº 11, de maio de 2000, e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Para Martins e Vilanova (2008, p. 338) as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA podem "ser consideradas um marco, uma vez que superam a concepção de suplência e aligeiramento do ensino, amplamente utilizada e difundida até poucos anos atrás, e legitima o direito por uma educação de qualidade".

Essas Diretrizes estabeleceram três funções para EJA:

'Função reparadora', que se refere ao ingresso nos circuitos dos direitos civis, pela restauração de um direito negado, assim, além de proporcionar a presença de jovens e adultos nas escolas, necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer a necessidade de aprendizado de jovens e adultos. 'Função equalizadora', que além de proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos e também devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que outros, de modo que se estabeleça a trajetória escolar e, por fim, readquira a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual com a sociedade. 'Função qualificadora', que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínua (BRASIL, 2000, p.07-12).

As atribuições definidas pelas Diretrizes Curriculares para a EJA são reforçadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, instituído em 2001, que estabeleceu políticas para a EJA e metas para a erradicação do analfabetismo. Dentre as metas estabelecidas no Plano, destacam-se:

- Criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo;

- Garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- Inclusão, a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001, p.102-104).

Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, como novo presidente, em 2003, a sociedade criou grande expectativa em relação aos rumos do país, visto que, pela primeira vez, tinha sido eleito à presidência um líder que veio das camadas populares. Lula prometeu manter um diálogo amplo com a sociedade e, logo no início do seu mandato, o Ministério da Educação, sob a condução de Cristovam Buarque, anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade da nova administração.

Para garantir esse compromisso, o governo criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (denominada posteriormente como SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) ligada ao MEC; a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA); e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) que, em 2004, foi incorporada à SECAD, passando a dar mais atenção à diversidade em geral:

Com o intuito de acelerar o processo de eliminação do analfabetismo no Brasil, a SEEA lançou, no segundo semestre de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cuja meta, para 2010, era alfabetizar 2.500.000 pessoas jovens, adultos e idosos e novas metas deveriam ser estabelecidas anualmente. Para que fossem cumpridas, vários objetivos foram estabelecidos para o programa. Dentre eles destacam-se:

- a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;
- b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo;
- c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.

Sobre essa questão, Gadotti (2008, p. 14) afirma que:

Mesmo com o esforço do Programa Brasil Alfabetizado, instituído pelo governo Lula, não avançamos o suficiente para termos realmente algum orgulho nessa área. A sociedade ficou esperando, em 2003, um programa de mobilização que não aconteceu. O Programa Brasil Alfabetizado do MEC, mesmo com todo o trabalho desenvolvido, e a generosidade de seus promotores, ainda está aquém do esperado. Milhões de brasileiros foram alfabetizados, é verdade, mas não conseguiram dar continuidade a seus estudos nos estabelecimentos oficiais de ensino. E todos sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo. Se o alfabetizando não usa o que conhece acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado.

Por meio da Emenda Constitucional Nº 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o FUNDEB foi instituído como fundo permanente de financiamento da educação pública.

Além desse Projeto, várias outras ações foram implementadas na gestão de Lula para proporcionar um espaço de inclusão social aos sujeitos que compõem a EJA. O governo propôs uma Educação de Jovens e Adultos atrelada à Educação Profissional. Para isso, contou com o apoio do Ministério do Trabalho e Emprego, das Instituições que compõem o Sistema “S”, das centrais sindicais e da iniciativa privada. Estabeleceu o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Outra iniciativa importante do governo Lula para a EJA foi a aprovação, em 2007, da Emenda Constitucional Nº 53/2006, que substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Com a aprovação do Fundo, os recursos financeiros foram redistribuídos e a EJA, a Educação Infantil e o Ensino Médio passaram a ser contemplados, permitindo o cômputo de matrículas dessas modalidades de ensino nos cálculos do FUNDEB. Entretanto, não houve aumento dos recursos financeiros repassados pelo Fundo.

Acreditava-se que a partir do ano de 1997, a Educação de Jovens e Adultos passaria por uma fase mais promissora, pois os alunos dessa modalidade de ensino passaram a fazer parte dos programas assistenciais do governo como: merenda e transporte escolar e livro didático, além da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no FUNDEB. No entanto, o Fundo fixou que, apenas 15% dos recursos, seriam destinados a essa modalidade de ensino. Isso gerou um desestímulo por parte de gestores estaduais e municipais em ofertar a EJA, visto que os custos de manutenção eram os mesmos das outras modalidades. Conseqüentemente, houve redução no número de matrículas. Já que o valor não era suficiente para suprir as demandas da EJA, muitas escolas deixaram de ofertar a modalidade.

Em 2009, o Brasil sediou, na cidade de Belém (PA), a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Desse evento saiu o documento final intitulado “Marco de Ação de Belém”, que destaca três pontos como fundamentais para melhoria do atendimento ao público da EJA: o reforço de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos; a necessidade de se aumentar o financiamento da área; e estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação. Segundo Di Pierro (2011), os principais objetivos dessa Conferência voltavam-se a “destacar o papel crucial da EJA para as agendas de educação e desenvolvimento” e “renovar o compromisso político dos países com a EJA e passar da retórica à ação” (DI PIERRO, 2011, p. 9).

Com o fim do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff inicia seu governo, em 2011, e como havia prometido na campanha presidencial, deu seguimento ao programa educacional do governo Lula.

No Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, foi enfatizada a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos como grandes desafios para os quais era necessário o comprometimento do governo federal no sentido de atuar em parceria com outras instâncias do governo (BRASIL, 2014).

Assim, em 2012, a Presidenta lançou o Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO, tendo como um dos eixos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. O governo federal apoiava, com recursos técnicos e financeiros, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Sobre a primeira gestão da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), Di Pierro e Haddad (2015, p. 211) afirmam:

“[...] [a] marca distintiva de sua gestão foi a criação em 2011 do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), justificada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010.

Em 2016, Dilma lançou o PRONATEC EJA, disponibilizando 300 mil vagas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos com mais de 18 anos. Lima e Pacheco (2017, p. 502) declaram:

Em meio ao contexto de crise estabelecido no governo Dilma Rousseff, o programa deixou de ter a pujança dos primeiros anos de sua instituição. E, embora o presidente em exercício Michel Temer tenha sinalizado que o programa continuará a ser prioridade em seu governo, resta saber se o PRONATEC — marca do governo Dilma

Rousseff — resistirá aos processos de mudanças governamentais e de disputas pelo fundo público.

Um dos principais investimentos do governo Dilma, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, tinha como público-alvo, inicialmente, alunos do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social, que recebiam uma ajuda financeira para permanecerem nos cursos. Porém, apenas no ano de 2016, estendeu-se o PRONATEC para o público da EJA.

Após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer assume a Presidência da República e, logo no início do governo, suspende recursos para o programa Brasil Alfabetizado, além de reduzir investimentos em políticas sociais. Inicia-se, assim, o processo de desmonte das políticas educativas destinadas a EJA, que terá continuidade no Governo Jair Bolsonaro, como veremos adiante.

Diante do exposto, fica evidente que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada pela luta da população pelo direito de aprender, que, muitas vezes, lhe foi negado ou oferecido de forma precária pelo Estado, através de programas e projetos ineficazes, que não atendiam às demandas sociais. Assim, afirma-se a necessidade de que o poder público entenda que só é possível atender as demandas educacionais da EJA “[...] ofertando uma política de educação que possa consolidar o acesso e a permanência de jovens, adultos e também idosos em projetos de escolarização inicial e continuada, cúmplice da emancipação e de uma vida cidadã”. (BARROS; SANTOS, 2013, p. 1360).

2.2 A CRISE ATUAL DA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DEMOLIDORES NA EJA

É consenso que a Educação desempenha papel importante na construção de uma sociedade, pois promove o crescimento cultural, além de ser essencial para o desenvolvimento de um país. No entanto, ao se fazer uma reflexão acerca do tratamento dispensado pelo poder público, durante todos esses anos, é possível entender porque a Educação no Brasil não vem cumprindo seu verdadeiro papel e se encontra tão deficitária a ponto de gerar uma crise que parece não ter fim.

Longe de ser uma dificuldade apenas pedagógica, a crise educacional brasileira é também um problema de gestão política, pois, além de não investirem o

suficiente no setor educacional, os governos não investem adequadamente em outros setores que afetam diretamente a vida dos estudantes, como, por exemplo, em saneamento básico e infraestrutura, que são condições mínimas para o desenvolvimento do ser humano. Ademais, os desvios de recursos destinados a programas e projetos educacionais sempre foi uma barreira a ser superada.

Pode-se dizer que houve muitos avanços na área educacional brasileira, principalmente com a Constituição de 1988, que determinou como dever do Estado a obrigatoriedade da gratuidade e da permanência no ensino fundamental e médio para todos independente de faixa etária. No entanto, aconteceram sempre muitos tropeços, como, por exemplo, quando o Estado, por conta da sua ineficiência, não garantiu a todos o acesso à escola; outras vezes, garantiu o acesso, mas não deu condições de permanência. Por conta dessa ineficiência, muitas crianças e jovens continuam fora do sistema escolar, porque precisam trabalhar para ajudar no sustento das suas famílias:

Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p.13).

Apesar dos avanços, portanto, observa-se que o sistema educacional brasileiro mudou pouco desde o início até os dias atuais. Vários programas e projetos foram criados, porém, sem que fosse dado o tempo suficiente para que surtisserem efeito, sendo substituídos rapidamente por outros ou excluídos. Sem contar que as políticas públicas educacionais dos governos brasileiros, ao longo dos anos, aconteceram por pressão de movimentos populares e de órgãos internacionais como UNESCO E ONU.

Não se pode negar que foram criados programas excelentes, porém, não foram suficientes para a qualidade da educação, nem para suprir as necessidades dos alunos. O que se pretendeu, muitas vezes, foi colocar o país no topo das estatísticas mundiais, deixando, dessa forma, de valorizar o processo ensino-aprendizagem. Isso gerou e tem gerado baixo rendimento escolar dos alunos ao longo dos anos, principalmente no Ensino Fundamental, além de proporcionar o surgimento do analfabetismo funcional que se agrava ano após ano.

Diante desse cenário de crise no qual se encontra mergulhada a Educação brasileira, o segmento mais afetado, é sem dúvida, a Educação de Jovens e Adultos, que sempre teve sua trajetória marcada por exclusão e negação de direitos. Inicialmente, as políticas públicas para essa modalidade eram construídas baseadas em projetos e campanhas de alfabetização de caráter provisório e descontinuidade. Essas políticas educacionais não eram pensadas para atender as necessidades da população, e sim, às demandas do mercado de trabalho, como afirmam Rummert e Ventura (2007, p.13):

O caráter utilitarista e empobrecido da concepção de educação proposta para os jovens e adultos brasileiros está amplamente coerente com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais, posição que nos coloca predominantemente ligados às atividades econômicas neuromusculares, as quais necessitam de pouco investimento em educação. Trata-se de uma concepção de Educação para Jovens e Adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia.

A EJA começou a ganhar novos contornos a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia, em 1990, que trouxe o foco das discussões sobre os pobres e excluídos da sociedade:

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 2015, p. 4).

Além dessa Conferência, outro evento internacional destacou a importância das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizado em 1997, em Hamburgo, na Alemanha:

[...] A EJA deve ter uma visão ampla do processo produtivo e do mundo do trabalho com vistas à eliminação de todas as formas de exclusão e discriminação [...] Desenvolver a EJA segundo um enfoque intercultural, de educação para o exercício da cidadania democrática, da justiça social e de uma cultura de paz [...] Pensar em sistema educativo que seja inclusivo, centrado nos sujeitos, que reconheça as experiências e os saberes das diferentes culturas, comprometendo-se com projetos de vida pessoal e coletivo [...]. (V CONFINTEA).

Somando-se às ideias dessas Conferências, as Nações Unidas declararam os anos 2003-2012 como a Década da Alfabetização, cujos objetivos eram promover a conscientização dos líderes mundiais sobre os desafios da alfabetização e estimular a participação de grande quantidade de parceiros para apoiar os governos nas ações de combate ao analfabetismo. Todos esses eventos internacionais, assim como as manifestações populares ao longo dos anos, contribuíram para que a Educação de Jovens e Adultos conquistasse mais espaço na legislação brasileira:

A agenda internacional vem gradativamente ganhando relevância nos últimos anos no Brasil, não só pela intensificação do processo de globalização observado em todos os âmbitos da vida, como pelo papel que o país passou a desempenhar nos cenários regional e global. Apesar disso, o debate interno sobre essa agenda ainda é pequeno, em especial, no campo da educação e da EJA (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Apesar do respaldo de leis nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024), dentre outras, o Estado não tem cumprido de forma efetiva as diretrizes criadas nas políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário, sistematicamente é negado aos sujeitos dessa modalidade o direito de participação no exercício pleno da cidadania e de integração à vida produtiva.

Vale lembrar que durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Educação de Jovens e Adultos conquistou um espaço significativo na política educacional do país, principalmente com a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), além de promover a ampliação de recursos e programas que beneficiaram essa modalidade. Entretanto, esses avanços não foram suficientes para atender as demandas do público da EJA.

No ano de 2015, no governo de Dilma Rousseff começaram as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde 2014 pelo PNE. A primeira versão, referente à Educação Infantil/Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017; a segunda versão da BNCC para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018.

A BNCC é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, pois regulamenta as aprendizagens a serem trabalhadas na Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todas as escolas brasileiras, contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No entanto, o documento que deveria contemplar todas as modalidades da Educação Básica Nacional, em nenhuma de suas versões especifica o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, exclui o público da EJA, que é formado por jovens, adultos e idosos, trabalhadores que, por diversos motivos, não puderam concluir a Educação Básica em idade apropriada. Apenas no texto introdutório é feita uma menção aos sujeitos dessa modalidade, o que torna difícil compreender qual o papel da EJA na BNCC:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC, 2019, p. 15-16).

Com o impeachment da Presidenta Dilma, em 2016, a EJA passou a viver momentos de incertezas que se agravaram após a posse do Presidente Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019. Logo no início do seu governo, Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão ligado ao MEC e responsável pela Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar foram criadas as Secretarias de Alfabetização e de Modalidades Especializadas da Educação, porém não determinou qual das duas secretarias cuidará da EJA.

Além da SECADI, o atual governo extinguiu também 35 órgãos colegiados, dentre eles a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que tinha a responsabilidade de assessorar o Ministro da Educação em relação às políticas públicas para EJA. Para completar o não lugar da Educação de Jovens e Adultos no governo Bolsonaro, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituída através do Decreto nº 9.765/2019, só faz menção a essa modalidade apenas no inciso V do Art. 8º: “desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal” (BRASIL, 2019). Entretanto, não há distribuição de livros para a EJA desde 2017.

O Ministério da Educação (MEC) apresentou, no dia 11 de julho de 2019, o ‘Compromisso Nacional pela Educação Básica’, documento elaborado em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) como plano para 2019-2022. A meta segundo o documento é tornar o Brasil uma referência em Educação Básica na América Latina até 2030. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a proposta do “Compromisso” é articulá-la à Educação Profissional e Tecnológica. Porém o documento não especifica como será realizada essa articulação.

Diante de tantas incertezas sobre o futuro da EJA no Brasil, aumentam os desafios a serem enfrentados pelos atores sociais (professores, organizações sociais, pesquisadores, estudantes) que prezam por uma educação de qualidade para esse público tão marginalizado. As escolas, mais do que nunca, precisam criar mecanismos próprios para definir seus currículos e lidar com o público dessa modalidade, proporcionando um ambiente de acolhimento, onde prevaleça o diálogo, a escuta permanente, para assim oferecer um tratamento mais adequado e contribuir na formação desses educandos.

3 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: EM DEFESA DA LITERATURA NEGRA NA SALA DE AULA

3.1 A LEITURA NA EJA: RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A maioria das pessoas conhece o termo literatura e sabe que ele tem uma ligação com os livros, porém, dentro da escola, ainda pouco se discute sobre a sua definição e finalidade. Por isso, para entendermos o que é e qual a importância do letramento literário na escola, é necessário refletir a respeito de alguns conceitos e algumas funções da literatura.

Para Lajolo (2001, p. 26), conceituar literatura é uma tarefa complicada, pois cada grupo social, dentro de cada tempo, tem sua definição. Não existe uma definição de literatura que seja melhor que as outras, nem mais verdadeira. A autora enumera alguns dos critérios que têm sido utilizados para definir o que é um texto literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, temas e assuntos, efeito produzido pela leitura. Esses critérios variam de acordo a época e ao contexto de produção.

Ainda segundo Lajolo (1994, p. 106), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos”. Nesse sentido, a literatura proporciona ao leitor as condições necessárias para interpretar, refletir, compreender e construir significados sobre sua realidade, a partir da inclusão com as práticas sociais de sua vida cotidiana.

Assim como o conceito de literatura tem mudado historicamente, o papel que ela exerce socialmente também tem variado de acordo com o momento e com os grupos que a produzem, pois as práticas sociais também mudam de acordo a época. Antônio Candido, em seu texto “Direitos Humanos e Literatura” (1989), compreende que a literatura é composta por criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação de todas as pessoas em todos os tempos. Não há povo que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Ainda de acordo com Candido (1989), a literatura possui uma função humanizadora: “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.” (p. 122).

Ao defender a literatura como uma necessidade e um direito fundamental, tanto quanto a moradia, a alimentação, a saúde e a educação, Antonio Candido considera que todos, independentemente do seu nível social e de escolaridade, precisam ter contato com a literatura, pois, de alguma maneira, o texto literário interfere na realidade. No entanto, a maioria das instituições de ensino básico tem caminhado na contramão do que defende Candido, já que o trabalho com literatura, quando é realizado, acontece, muitas vezes, de forma inadequada, priorizando-se os aspectos estruturais, deixando de lado a função humanizadora. Dessa forma, convém reafirmar que os/as professores/as são fundamentais para garantir o acesso a esse bem, pois, a escola, não poucas vezes, é o único espaço, para muitas pessoas, que oportuniza o contato com a literatura.

A palavra literária tem a capacidade de promover a interação entre pessoas e transformá-las. Rubem Alves (2003, p. 71) descreve assim essa capacidade da palavra literária:

Toda alma é uma música que se toca. Quis muito ser pianista. Fracassei. Não tinha talento. Mas descobri que posso fazer música com palavras. Assim toco a minha música... Outras pessoas, ouvindo a minha música, podem sentir sua carne reverberando como um instrumento musical. Quando isso acontece, sei que não estou só. Se alguém, lendo o que escrevo, sente um movimento na alma, é porque somos iguais. A poesia revela comunhão.

Desse modo, é possível entender que a literatura exerce um papel relevante porque ela muda as pessoas, tornando-as mais críticas, menos manipuláveis. A literatura serve para o conhecimento do mundo e do ser, pois “oferece aos leitores uma visão do mundo em que vivem de modo que possam compreender os papéis que nele desempenham” (MARTHA, 2011, p. 16). À medida que a sociedade e os sujeitos se modificam, a literatura também se altera e reflete o seu contexto de produção.

Desse modo, reconhece-se a importância do letramento literário, pois tem um papel indispensável na formação de leitores na escola que é o de despertar a

sensibilidade e a criticidade dos/as estudantes. Sobre isso, Cosson (2009, p. 120) diz:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Cosson (2009, p. 23) defende que a escola precisa ver a literatura como elemento de humanização e que uma das suas funções é promover o letramento literário:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Sobre esse aspecto, Magda Soares (2012) entende que é possível fazer um processo adequado de escolarização da literatura. Assim, a escola estará contribuindo para a formação dos/as estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos, é interessante que a escola promova o contato desses/as alunos/as com a literatura para que eles percebam a sua importância para a formação do ser humano, pois, como afirma Cândido (1988) “talvez não haja equilíbrio sem a literatura”. Contudo, O/a professor/a precisa considerar que a maioria dos sujeitos dessa modalidade de ensino carregam traumas adquiridos durante o percurso escolar anterior, que dificultam a aproximação desses alunos com o texto literário. Sobre esse aspecto, Eiterer e Abreu (2009, p. 155) dizem que:

Se na modalidade ‘regular’ de ensino o trabalho que é feito na escolarização da literatura produz por vezes efeitos danosos e mesmo permanentes na convivência entre o leitor e o livro literário, na EJA estes efeitos são ainda mais drásticos. A memória do sofrimento anterior é um obstáculo a mais, que mantém o aluno adulto longe deste objeto na sua volta para a escola.

Por tais fatores, o processo de formação de leitores literários na EJA não é uma tarefa simples, pois exige dos professores e das professoras habilidade para

oportunizar novas maneiras de trabalhar com o texto literário, após traumas adquiridos na escolarização das pessoas adultas. Dessa forma, cabe aos docentes promoverem práticas literárias a partir de textos com os quais os/as alunos/as da EJA se identifiquem e que retratem realidades sociais em consonância com as vivências desses/as estudantes, pois é preciso “produzir situações e estratégias de aprendizado que valorizem esses conhecimentos de classe social, os saberes de mundo, os sentidos que os sujeitos lhes atribuem.” (PAIVA, 2007, p.120).

Portanto, inserir textos da literatura negra nas aulas de leitura seria uma maneira de mostrar o valor da cultura do povo negro, para assim possibilitar a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de respeitar as relações étnico-raciais, aproximando os alunos da EJA de um contexto próximo de suas realidades, pois, como afirma Todorov (2009, p. 76):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir.

3.2 A LITERATURA NEGRA E A LEITURA DA VIDA: PORQUE SE RECONHECER É PRECISO

O debate acadêmico sobre literatura negra não é algo recente no Brasil. Desde 1940, pesquisadores trazem discussões acerca do papel da literatura negra brasileira no resgate da história e da cultura do povo negro. Porém, essa discussão tornou-se mais evidente a partir dos anos 1970, com o fortalecimento dos movimentos negros no Brasil. Um marco importante para consolidar a literatura negra foi o surgimento dos *Cadernos Negros*, antologia de poesia e prosa. Organizados pelo movimento Quilombhoje, lançados em 1978, os *Cadernos...* tornaram-se um instrumento de luta em defesa do acesso da população negra à educação e aos bens culturais. Até hoje, essa publicação tem grande relevância na divulgação da literatura negra brasileira.

Entretanto, as nomenclaturas dessa literatura envolvem diferentes concepções. Eduardo de Assis Duarte tem estudos sobre a designação literatura afro-brasileira que, segundo ele, ainda está em construção. Para Duarte (2010, p.

122), a literatura afro-brasileira define-se a partir de alguns critérios que a diferenciam da produção literária brasileira:

Que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afrobrasilidade 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.

Já para Octavio Ianni (1988, p.91-92) a literatura negra:

é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro. 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. 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.

Para o crítico, o tema principal da literatura negra é o próprio indivíduo negro. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura.

Segundo Bernd (2011, p.21), a literatura negra se diferencia da literatura que apenas apresenta o negro como tema, pelo aparecimento de um emissor que assume sua condição de negro e seus posicionamentos políticos e ideológicos:

1) a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito; 2) o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciador, assumindo as rédeas de sua enunciação; 3) a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra; 4) o imaginário corresponde ao conjunto de representações que uma comunidade tem de si mesma e mediante o qual se opera a paulatina construção identitária. (BERND, 2011, p.21).

Entretanto, para a autora, “o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro”. Por esse ponto de vista, a subjetividade negra não é considerada.

Por fim, Cuti (2010, p. 44-45) utiliza o conceito de literatura negro-brasileira como reafirmação do processo de luta e resistência das pessoas negras:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra 'negro' aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra 'negra'.

Diante desses conceitos, é possível observar que, apesar de algumas divergências nas denominações, todos tratam das lutas do povo negro na construção e reafirmação de sua identidade e da busca de ressignificação da cultura negra.

É oportuno salientar que a representação das pessoas negras na literatura canônica quase sempre aconteceu de forma negativa e raramente as negras e os negros aparecem como sujeitos de suas histórias. Isso provoca uma ideia negativa e desumana do povo negro, como afirma Cuti (2010, p.107-112):

[...] os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade.

Assim, pode-se dizer que a literatura negra chegou para ocupar as lacunas deixadas pela literatura convencional e dar o devido valor ao povo negro, colocando-o numa posição de destaque. Como afirma Conceição Evaristo (2009, p. 19) essa literatura constitui “um discurso literário que, ao erigir as suas personagens e histórias, o faz diferentemente do previsível pela literatura canônica, veiculada pelas classes detentoras do poder político-econômico”.

A literatura negra vem ganhando espaço entre o público leitor, porque a população negra tem buscado representatividade em todos os setores. Porém, é importante que essa literatura ganhe espaço também nas escolas, pois é papel dessa instituição contribuir para a reafirmação da identidade dos negros e das negras brasileiros/as e de seus descendentes, visando, sobretudo, superar o

racismo e o preconceito existentes na nossa sociedade, conforme sugere Munanga (2004, p. 5):

Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos culturais; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos, enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os grupos.

Dessa forma, ressalta-se a importância da escola em abordar a literatura negra como uma literatura de resistência, pois durante muito tempo, o povo negro e sua cultura foram ignorados. Além disso, resgatar a memória coletiva e a história da comunidade negra é importante para todos/as os/as alunos/as, inclusive para as etnias não negras, como afirma Kabengele Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Nessa perspectiva, entende-se que é papel da escola proporcionar oportunidades para que os alunos/as negros/as percebam a valorização da sua identidade e o reconhecimento das diferenças identitárias no ambiente escolar, sem se evidenciar uma ou outra raça. Partindo dessa possibilidade, acredita-se que a literatura negra poderá contribuir na formação leitora dos/das alunos/as da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de formar leitores mais críticos, mais conscientes de seu papel na sociedade e capazes de valorizar sua cultura e sua etnia, bem como a dos/as seus/as colegas.

Nesse sentido, a promulgação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica foi um avanço significativo. Além dessa Lei, outro documento importante relacionado à temática são as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, expressas no Parecer CNE/CP nº 003/2004 (2004, p. 31), que estabelecem:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

No entanto, mesmo em face do que é proposto na legislação, não se observa uma preocupação sistemática das escolas em discutir o tema². Nesse sentido, a literatura negra terá papel fundamental nos bancos escolares, pois possibilitará ao alunado, em especial ao público da EJA, uma vivência maior da cultura do povo negro, além de representar um meio de resistência ao racismo na escola. Importa, sobremaneira, que o sistema escolar tenha um cuidado especial com esse público, pois é só através da EJA que essas pessoas veem a oportunidade de retorno à escola em busca de um futuro melhor.

Diante desse cenário de não valorização da construção literária negra, ganha extrema relevância também o ensino da literatura de autoria feminina, pois essa abordagem permite diminuir diferenças de raça, gênero e classe social ainda presentes no ensino de literatura no Brasil. Pensar na formação leitora de alunos e alunas da EJA a partir de textos literários de mulheres negras favorece a construção de novos sentidos, já que leva em conta a compreensão da obra lida. A pesquisadora Conceição Evaristo (2005, p. 54) assim se posiciona sobre a importância dessa vertente da literatura brasileira:

Se há uma literatura que nos inviabiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar

² Aqui, assume-se a generalização pela vivência como docente da escola pública há mais de vinte e cinco anos exercendo o magistério.

um outro movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida.

A partir do entendimento de que a leitura é um processo dialógico entre o/a leitor/a e o texto, e a escola é um espaço de produção de saberes, defendemos a importância da inclusão da literatura negra feminina, assim como a masculina, nas aulas de leitura, como fio condutor para discussão sobre as desigualdades de gênero, dentre outras, tão presentes em nossa sociedade.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA

Para elaborar estas propostas de intervenção, tomou-se como referência a Sequência Básica para o letramento literário, elaborada por Cosson (2016). Para seu desenvolvimento, o autor sugere que a leitura literária seja realizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Sobre o primeiro passo da Sequência Básica, Cosson (2016, p. 54) afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o/a professor/a a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

Assim, a motivação pode ser feita por meio da leitura, da escrita e da oralidade em diálogo com variadas expressões artístico-culturais que podem “despertar” os alunos para o tema que vai ser focado na obra a ser lida.

Cosson (2016) define a etapa chamada de Introdução como “a apresentação do autor e da obra” (p. 57). Segundo ele, há de se ter o cuidado para não se estender muito ao apresentar a biografia, para não tornar esse momento cansativo para o aluno, mas é importante que o contexto autoral seja reconhecido. De igual modo, também é importante a apresentação da obra em sua totalidade, ressaltando a importância e o motivo da escolha realizada.

A etapa seguinte é a da Leitura. Para Cosson (2016, p. 62), essa etapa precisa de acompanhamento por parte do/a professor/a para auxiliar o aluno diante das dificuldades:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O/a professor/a não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Sobre a interpretação, última etapa da sequência básica, Cosson (2016, p. 64) diz o seguinte:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários.

O autor fala em trabalhar dois momentos da interpretação, um que ele chama de interior, no qual prevalece a individualidade, e o outro, exterior, quando a ênfase é no coletivo: “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, p. 65, 2016). Sobre o momento exterior, Cosson (2016, p. 66) afirma:

Na escola, [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Com base nesses pressupostos, foram elaboradas três sequências didáticas propostas para o trabalho em salas de aula da EJA com contos da literatura negra brasileira. A escolha desse gênero se deu por serem textos de pequena extensão, devido ao curto horário das aulas. Como afirma Araújo (2015, p 4):

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

Na escolha das temáticas, levou-se em consideração o contexto no qual o público-alvo está inserido, dentro e fora da escola, visto que a EJA atende, em sua maioria, pessoas negras e pobres, que carregam as marcas da exclusão. Assim, acredita-se que, por meio do estudo dessas narrativas, será atribuída voz aos sujeitos da referida modalidade de ensino, contribuindo sobremaneira para reafirmação da identidade desses sujeitos.

Por entendermos as sérias dificuldades dos/as estudantes durante o processo de leitura literária e de escrita, propomos um trabalho com a utilização do gênero textual diário de leitura, com o intuito de contribuir na construção de um indivíduo leitor mais crítico e participativo. Esse gênero possibilita o/a aluno/a

ser o/a protagonista em sua produção textual. É escrito em primeira pessoa, o/a leitor/a se posiciona dialogando com o autor ou a autora e expõe sua real compreensão sobre o texto lido e as reações diante dele. Sobre esse aspecto, Machado (1998, p. 8) sugere:

Em relação especificamente ao ensino de leitura, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas de leitura.

Esse diálogo reflexivo entre leitor/a e o texto lido possibilita aos/as estudantes uma aprendizagem mais efetiva, pois, como protagonistas, eles/elas constroem o sentido das leituras, expressando as relações entre o texto e suas experiências pessoais. Cabe ao/a docente exercer o papel de mediador, esclarecendo dúvidas e conduzindo a discussão de forma que haja o engajamento de todos e todas durante o processo.

Inicialmente, apresenta-se a sequência didática elaborada para estudo do conto “Bife com batata frita”, de Cristiane Sobral (*O tapete voador*, 2016). O texto trata dos dramas vividos por Lóli, uma garota negra de 7 anos, pobre, moradora da periferia, que vive em um contexto de miséria, carências, preconceito e abandono social. A morte da mãe transforma a vida de Lóli e dos irmãos em incertezas e angústias e faz com que a garota amadureça precocemente. O texto é narrado em terceira pessoa e a voz narrativa convida o leitor a se envolver na história.

A segunda sequência didática traz o conto “O tapete voador”, da mesma autora e obra (SOBRAL, *O tapete voador*, 2016), no qual são abordadas as imposições estéticas no mundo do trabalho e o racismo sofrido pela personagem Bárbara, uma jovem negra, filha de empregada doméstica e de porteiro, bem sucedida no trabalho em uma multinacional. A protagonista havia solicitado o apoio da empresa para cursar uma pós-graduação, porém se vê obrigada, pelo presidente, que também era negro, a negar sua negritude para poder continuar no emprego. Bárbara, porém, preferiu pedir demissão a negar suas raízes.

Por fim, a terceira sequência didática apresenta o conto “Maria”, de autoria da escritora Conceição Evaristo (*Olhos D’água*, 2016). Na narrativa, a autora expõe as diversas formas de violência sofridas pela protagonista Maria, uma mulher negra, que

vive em uma favela, onde cria os filhos, sozinha, e trabalha como empregada doméstica na casa de uma família rica. Após sair do trabalho, a personagem é surpreendida por seu ex-companheiro, pai de seu filho mais velho, cometendo um assalto ao ônibus no qual ela embarcou. Os outros passageiros percebem que ela não foi assaltada e acreditam que seja cúmplice do assaltante. Revoltados, a ofendem com xingamentos e depois a agredem fisicamente até a morte.

4.1 “BIFE COM BATATA FRITA”, DE CRISTIANE SOBRAL: PERDAS E PRANTOS NA INFÂNCIA

Etapa 1. Motivação

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Apresentar a proposta de trabalho, explicando como será a sequência de atividades;</p> <p>Afirmar a importância da literatura negra nas aulas de leitura;</p> <p>Apresentar o gênero textual diário de leitura;</p> <p>Refletir sobre a temática “Aceitação”;</p> <p>Incentivar o fortalecimento da autoestima dos/as alunos/as.</p>	<p>Disposição das carteiras em formato de “U” na sala de aula;</p> <p>Exposição e explicação sobre a proposta de trabalho;</p> <p>Discussão sobre o gênero diário de leitura e suas características;</p> <p>Exibição do curta-metragem de animação <i>Hair love</i> no projetor multimídia;</p> <p>Discussão sobre a temática apresentada no filme.</p>	<p>Data show;</p> <p>Notebook;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Lousa;</p> <p>Pincel para lousa;</p> <p>Cadernos para o diário de leitura.</p>

No primeiro momento, o/a professor/a deverá apresentar a proposta de trabalho para os/as alunos/as, explicando a sequência de atividades e como será cada etapa. Ainda nesse primeiro momento, o/a docente falará sobre a importância de se trabalhar com textos da Literatura negra brasileira.

Logo após, apresentar o gênero “Diário de leitura” e como será sua elaboração no decorrer das aulas. É importante levantar os conhecimentos prévios da turma sobre o gênero, apresentar as suas características e deixar claro para os alunos/as quais são os objetivos dessa produção.

Em seguida, o/a professor/a deverá realizar um debate oral, a partir do título do filme *Hair love* (“Amor ao cabelo”). Perguntar se os alunos já viram ou ouviram essa expressão inglesa, se sabem a tradução. Deverá ser explicado aos alunos que

o filme é em inglês, por isso, eles precisam prestar bastante atenção para entendê-lo a partir da sequência de ações. Após discussão sobre o significado da expressão, o/a professor/a deverá exibir o filme³.

Após exibição, questionar aos estudantes:

- Sobre qual a temática do filme.
- Se já viveram ou presenciaram uma situação parecida com a da protagonista.

Após a exposição e o debate das respostas, é importante reafirmar dois aspectos centrais do curta-metragem, que consistem no tema “amor e aceitação ao que somos”, independentemente da cor da pele e do tipo de cabelo; bem como sobre os papéis familiares. Orientar para que todos possam dar suas contribuições.

Esse curta-metragem de animação foi vencedor do Oscar 2020 e apresenta imagens positivas de afeto e autoestima. Mostra o dia a dia de uma família negra e fala sobre a relação de Zuri com seu cabelo crespo e a dificuldade que o pai tem ao tentar ajudar a filha a pentear os cabelos. A mãe da garota está ausente por conta de um tratamento contra câncer e o pai ficou com a responsabilidade de cuidar da filha. A garota, cheia de personalidade, escolhe o penteado para o pai fazer no cabelo dela, porém, ele não obtém êxito, de início, pois nunca tinha cuidado dos cabelos da garota.

Após várias tentativas, o pai consegue, com a ajuda de alguns tutoriais, deixar o cabelo de Zuri como ela queria. Toda euforia da menina para fazer o penteado nos cabelos era porque iria, com o pai, buscar a mãe que estava de alta do hospital onde fazia tratamento. No final, os três aparecem juntos: o pai com o cabelo longo amarrado, a mãe careca e Zuri com o penteado escolhido por ela, mostrando de forma comvente a questão da “aceitação ao que somos”, bem como uma reflexão sobre os papéis familiares.

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28&feature=youtu.be. Acesso em: 05 mai./2020. Publicado em 05 de dezembro de 2019. Se houver um/a professor/a de inglês da turma, ele/a poderá ser convidado/a a participar, auxiliando na compreensão do texto por meio de explicação dos trechos na língua inglesa, de acordo com metodologia adequada para tal finalidade.

Etapa 2. Introdução

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Conhecer principais aspectos da vida e da obra de Cristiane Sobral;</p> <p>Refletir sobre a importante contribuição de Cristiane Sobral no cenário da literatura negra contemporânea.</p>	<p>Breve exposição oral sobre vida e obra da autora brasileira negra Cristiane Sobral;</p> <p>Exibição, no projetor multimídia, de entrevista com Cristiane Sobral.</p>	<p>Livros impressos;</p> <p>Data show;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Notebook.</p>



Inicialmente, o/a professor/a deverá fazer uma breve apresentação sobre a vida e a obra de Cristiane Sobral, ressaltando a importante contribuição dessa escritora contemporânea para a Literatura Negra Brasileira. É relevante, igualmente, apresentar alguns livros da autora. O/a professor/a deverá levar os livros para sala de aula (se for possível). Em seguida, deverá exibir a entrevista com Cristiane Sobral no projetor multimídia e, posteriormente, poderá perguntar aos/às estudantes:

- Se já conheciam a autora.
- Que pontos da entrevista acharam mais relevantes e por quê.
- Se gostaram da entrevista e por quê.

Ao final do debate, um ponto da entrevista pode ser destacado caso não tenha sido contemplado: é o trecho em que Cristiane Sobral fala que o sonho de toda garota na época da sua adolescência era ser Paqueta e ela também tinha esse sonho, porém, as Paquetas da Xuxa eram todas loiras. A autora se sentia feia por ser negra. Assim, pode ser questionado se alguém da sala já se sentiu, em algum momento, como Cristiane Sobral, instigando os/as/ alunos/as a falarem sobre suas experiências de vida.



Etapa 3. Leitura:

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Exercitar a habilidade de leitura e escuta. Estimular a leitura de textos literários.	Disposição das cadeiras em círculo na sala de aula. Distribuição das cópias do conto. Leitura compartilhada do conto.	Textos fotocopiados

O/a professor/a deverá pedir ajuda dos/as alunos/as na organização das cadeiras em círculo na sala de aula para a realização da leitura. É interessante a organização dessa maneira porque favorece a integração e a interação e evita a dispersão dos/as alunos/as. Em seguida, deverá distribuir individualmente o conto e solicitará uma leitura silenciosa do mesmo. Posteriormente, dará início à leitura oral, lendo o primeiro parágrafo, e solicitará que cada estudante leia o parágrafo seguinte, até a conclusão do texto. Dessa forma, a leitura não ficará cansativa.

Etapa 4. Interpretação:

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Resgatar memórias pessoais da infância, a partir da leitura do conto; Refletir sobre a interferência positiva ou negativa das histórias passadas na vida de cada pessoa, no presente; Respeitar e valorizar o conhecimento e a experiência de vida de cada pessoa; Motivar os/as alunos/as a mantarem um diálogo com o texto lido e, ao mesmo tempo, incentivar a escrita.	Exposição oral sobre as histórias de vida de cada um; Discussão acerca da temática do conto; Início das notações nos diários de leitura.	Lousa; Marcador para lousa Caneta; Lápis; Cadernos para confecção do diário de leitura.

Após a leitura, o/a professor/a deverá fazer os seguintes questionamentos aos estudantes:

- Quais são as principais diferenças entre o filme estadunidense *Hair Love* e o conto “Bife com batatas fritas” de Cristiane Sobral? O/a professor/a deverá instigar o debate sobre: - a presença/ausência e o papel do pai no filme e no conto; a ausência/perda e a figura da mãe nas duas obras; as questões sociais do conto que não aparecem no

filme: as diferenças de condições materiais e afetivas das respectivas protagonistas.

- Comente sobre o título do conto: podemos entender que ele sintetiza as ideias centrais do texto? Por quê?
- Podemos perceber que, ao escrever o conto, a autora deixou marcas de sua história de vida? Por quê? (O/a professor/a deve retomar a entrevista de Cristiane Sobral).
- O foco narrativo é o ponto de vista que o narrador utiliza para contar a história. Observe o foco narrativo do conto “Bife com batatas fritas” e responda: a) Como o narrador conta os fatos? Ele participa das ações (narrador personagem) ou somente conta a história (narrador onisciente)? Como isso está marcado no texto? Exemplifique.
- Leia o primeiro parágrafo do conto e observe que o narrador faz uma descrição cuidadosa do espaço e de objetos. Qual o papel dessa descrição no texto?
- Em várias passagens do conto, a narradora utiliza-se de um recurso chamado ironia. Leia novamente o segundo parágrafo do texto e responda: Você acha que a narradora usou ironia nesse trecho? Explique. (O/a professor/a deve lembrar com os/as estudantes o sentido do termo ironia, apontar alguns elementos do texto que expressam esse recurso, ler em voz alta para que os/as alunos/as percebam o tom irônico, e, só depois disso, fazer a pergunta. Deve destacar, também, a crítica à hipocrisia religiosa).
- Releia o terceiro parágrafo do conto e observe esta afirmação categórica do narrador: “Cidades desenvolvidas podem ser medidas pela contagem de bancos. Cidades esquecidas podem ser medidas pelo número de igrejas”. Você concorda com essa afirmativa? Por quê?
- Em todo o conto, podemos perceber a presença de várias metáforas. Leia novamente o oitavo parágrafo do texto e destaque algumas delas. Comente-as. (Lembrar com os/as alunos/as o significado de metáfora).

- No nono parágrafo, o narrador apresenta uma justificativa para o temperamento autoritário da vizinha que vai cuidar de Ióli. Qual sua opinião sobre essa justificativa?
- A partir do que é narrado no conto, pode-se dizer que o sofrimento é algo constante na vida da menina protagonista? Destaque trechos relacionados a essa questão e comente-os.
- No último parágrafo do texto, o narrador define o choro desesperado de Ióli como “pranto mitológico”. Pesquise a respeito do termo “mitológico” e explique o sentido dessa expressão no conto.

O/a professor/a discutirá com os/as alunos/as os principais temas abordados no conto: Infância negra, pobreza e sonhos. Os/as alunos devem ser instigados/as a falar um pouco sobre a sua infância, se encontram alguma semelhança com a Infância de Ioli, protagonista do conto lido.

Nessa etapa, o/a professor/a deverá conduzir a exposição oral das memórias da infância dos/as estudantes, ressaltando a importância do respeito e da valorização que cada pessoa precisa ter pela história de vida da outra.

Em seguida, orientar os/as estudantes para começarem as anotações no diário de leitura (que devem ser providenciados previamente) Explique que eles/elas devem manter um diálogo com as autoras, registrando tudo que pensarem ao lerem os textos (o título, se gostou ou não e por que, as dificuldades de compreensão, os objetivos, as dúvidas, se concordam ou não com as afirmações apresentadas, as contribuições do texto para o aprendizado deles/as...), sem preocupação com o certo ou o errado, pois o diário não será entregue ao/a professor/a. É um texto que apenas eles/as irão ler e que devem sentir-se livres para exporem todas as impressões sobre a leitura.

4.2 “O TAPETE VOADOR”, DE CRISTIANE SOBRAL: FORÇA E RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA CONTRA O RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Etapa 1. Motivação

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
-----------	-------------	----------

Refletir a respeito da identidade individual e coletiva; Incentivar o fortalecimento da autoestima dos/as alunos/as.	Organização do espaço físico; Discussão sobre o “Eu” de cada pessoa.	Caixa de diversos tamanhos; Toalha de mesa; Embalagens para presentes.
---	---	--

O/a professor/a convidará os/as discentes para irem a um canto da sala, previamente preparado, onde estarão, sobre uma mesa, algumas caixas embrulhadas como se fossem presentes. Sequencialmente, pedirá aos/às alunos/as para observarem as caixas, sem pegá-las, e imaginarem o que há dentro de cada uma delas. Cada um/a imagina algo e arrisca sua opinião. Em seguida, promove uma discussão comparando os presentes às pessoas que somos, a partir de alguns questionamentos: o que somos por fora e por dentro? O que nos preenche? O que achamos que o nosso ser transmite às pessoas? A embalagem sempre revela o que há por dentro? Por que é importante fazer essa reflexão?

Depois da rodada de respostas, os/as estudantes são convidados a abrirem as caixas. Elas estarão vazias. O passo seguinte é convidá-los a falarem sobre as coisas que preenchem a vida de cada um, sobre a diversidade de escolhas que podemos colocar em nossos caminhos. Após a discussão, pode ser exibido o vídeo da música “Identidade”, de Jorge Aragão, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igs4dfgp6gP6hY>.

Etapa 2. Introdução

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Refletir sobre a visibilidade negra na mídia; Conhecer e valorizar o lado artístico da escritora negra Cristiane Sobral.	Exibição de vídeo no projetor multimídia; Discussão sobre a presença do povo negro na mídia.	Lousa; Data show; Caixa de som; Notebook.

O/a professor/a deverá apresentar o vídeo com Cristiane Sobral declamando dois poemas de sua autoria, falando da força da mulher negra, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u3OBSOXJEmE>. Após exibição do vídeo, O/a

professor/a conduzirá uma discussão sobre a ausência do negro ou a sua imagem apresentada de forma estereotipada nas mídias sociais.

Etapa 3. Leitura

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Exercitar a leitura, a escuta e a expressão oral.	Disposição das carteiras em círculo; Leitura compartilhada do conto.	Fotocópias do conto

O/a professor/a deverá solicitar ajuda dos/as alunos/as na organização das cadeiras em círculo na sala de aula para a realização da leitura. É interessante a organização em círculo porque favorece a integração e a interação e evita a dispersão dos/as alunos/as. Em seguida, deverá distribuir individualmente o conto aos/às alunos/as e solicitará uma leitura silenciosa do texto. Posteriormente, dará início à leitura oral, lendo o primeiro parágrafo, e solicitará que cada estudante leia o parágrafo seguinte, até a conclusão do texto. Dessa forma, a leitura não ficará cansativa.

Etapa 4. Interpretação

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Refletir sobre a temática apresentada no texto; Conhecer e analisar criticamente textos da literatura negra brasileira; Resgatar memórias da época da adolescência; Respeitar e valorizar o conhecimento e a experiência de vida de cada pessoa.	Discussão sobre as temáticas abordadas no conto; Relatos orais das histórias de vida; Anotações no diário de leitura.	Lápis; Canetas; Caderno.

Após o término da leitura, O/a professor/a poderá fazer os seguintes questionamentos:

- Em relação à ‘aceitação’, qual a semelhança entre a música de Jorge Aragão e o conto “O tapete voador”?

- O que acharam da postura do chefe de Bárbara, que mesmo sendo negro, incentivou-a negar a própria negritude para que ela pudesse receber uma promoção no emprego?
- Concordam com a atitude de Bárbara em não aceitar negar sua própria identidade, mesmo que fosse para garantir o emprego?
- Conhecem alguém que já passou, ou vocês já passaram pela situação de não serem aceitos em determinado emprego por serem negros? (Discutir com os alunos sobre a importância de não se negar a própria identidade, independentemente da cor da pele, da classe social ou de qualquer outro aspecto).
- O conto em questão coloca duas situações conflituosas em relação à identidade racial. Quais são essas situações?
- Como é feita a caracterização das personagens no conto, de modo superficial ou detalhado? Justifique.
- Identifique o tipo de narrador (personagem ou onisciente). Quais os sentidos produzidos pela escolha desse narrador?
- Sabemos que as mulheres negras ocupam poucos postos de chefia e recebem salários menores que os homens (brancos e negros) e mulheres brancas. Você acha que isso ainda ocorre por quê?
- Que relação é possível estabelecer entre o conflito das personagens e a sociedade atual?
- Releia o trecho a seguir: “Com o passar do tempo estou tendo alguns ‘brancos’, cada vez mais frequentes... São instantes de paz”. Qual a interpretação que você faz desse trecho?
- No décimo sexto parágrafo, o chefe de Bárbara faz a seguinte declaração: “Não sou negro, somos todos iguais, vivemos em uma democracia racial, onde todos os que se esforçam podem vencer. Se não venceram, é porque ainda não se esforçaram o bastante”. Você concorda com essa afirmativa? Por quê?
- A partir do discurso de Bárbara, é possível afirmar que ela possui uma consciência étnico-racial já aflorada? Comente e dê exemplo com trechos do conto.
- Na narrativa, a autora se utiliza de algumas figuras de linguagens como ironia, metonímia e metáfora, com o objetivo de conferir maior

expressividade ao texto. Explique o sentido da metáfora presente na última linha do conto. (Relembrar junto aos alunos o sentido das figuras de linguagem aqui citadas, mostrando exemplos no conto em estudo).

Após a discussão, o/a professor/a convidará os/as estudantes a fazerem as anotações sobre a leitura nos seus diários. (O/a professor/a deve reforçar as orientações apresentadas no final da primeira sequência didática sobre o que levar em consideração na hora de registrar as impressões nos diários)

4.3 “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: AS MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NEGRA NO BRASIL

Etapa 1. Motivação

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Conhecer a cantora negra Yzalú; Incentivar, através da música, a desconstrução do preconceito racial.	Exibição de vídeo com a música “Mulheres negras” de Yzalú; Discussão breve sobre a cantora o tema abordado na música.	Lousa; Cópias da letra da música; Data show; Caixa de som; Notebook.



O/a professor/a deverá fazer uma breve apresentação da cantora negra Yzalú. Em seguida, exibirá o vídeo com a música “Mulheres negras”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6p9cthjjma4>. Após exibição do vídeo, o/a professor/a conduzirá uma discussão rápida acerca da temática apresentada na música.

Nascida na cidade de São Bernardo do Campo – SP, a cantora, compositora e violonista Luiza Yara Lopes Silva, mais conhecida pelo seu nome artístico Yzalú, foi pioneira ao utilizar o violão no rap brasileiro, através de releituras de clássicos do rap

nacional. Primeira artista no Brasil e a terceira no mundo a utilizar a sua deficiência física como ferramenta artística, chamou a atenção ao interpretar a música "Mulheres Negras" (2012), composta pelo rapper Eduardo Taddeo da Facção Central. Evidenciando a realidade das mulheres negras do país, a música se tornou um símbolo do feminismo negro, despertando a curiosidade de várias pessoas sobre a artista, que conquistou fãs em vários cantos do Brasil com sua musicalidade, acima de tudo, política ⁴.

Etapa 2. Introdução:

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Conhecer aspectos da vida e da obra da escritora negra Conceição Evaristo;</p> <p>Refletir sobre a importante contribuição de Conceição Evaristo no cenário da literatura negra contemporânea.</p>	<p>Apresentação em slides sobre a autora negra Conceição Evaristo;</p> <p>Exibição de vídeo: entrevista com a escritora;</p> <p>Discussão sobre a importância dessa autora no cenário da literatura negra contemporânea.</p>	<p>Lousa;</p> <p>Pincel para lousa;</p> <p>Projektor multimídia;</p> <p>Livros de autoria de Conceição Evaristo.</p>

Inicialmente, o/a professor/a deverá fazer uma breve apresentação, em slide, sobre a vida e obra de Conceição Evaristo, ressaltando a importante contribuição dessa escritora contemporânea para a Literatura Negra Brasileira. Será relevante apresentar alguns livros da autora (o/a professor/a deverá levar os livros para sala de aula). Em seguida, poderá exibir a entrevista com Conceição Evaristo no projetor multimídia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dGwr-en9SRI>.



Posteriormente, poderá perguntar aos estudantes:

- Se já conheciam a autora.
- Que pontos da entrevista acharam mais relevantes e por quê.
- Se gostaram da entrevista e por quê.

⁴ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yzal%C3%BA>. Acesso em mai. 2021.

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese Poemas malungos, cânticos irmãos (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país. Estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série Cadernos Negros. Escritora versátil, que cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitores. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos⁵.

Etapa 3. Leitura

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Favorecer a interação e a cooperação entre os/as estudantes; Exercitar a leitura e a escuta; Perceber a importância da concentração para montagem e leitura do conto.	Organização dos alunos e das alunas em grupos; Distribuição do conto recortado em parágrafos; Montagem do conto; Leitura silenciosa do conto.	Fotocópias do conto; Papel sulfite; Cola; Envelopes; Tesoura.

O/a professor/a pedirá aos/às discentes que se organizem em grupos de quatro pessoas. Em seguida, entregará um envelope com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, dividido em parágrafos. Orientará para que os/as alunos/as observem com bastante atenção cada parte e montem o texto, colando em papel sulfite. Após esse momento, o/a professor/a entregará cópias do conto para os/as

⁵ Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em ma. 2021.

estudantes conferirem se montaram o texto corretamente. Em seguida, cada grupo fará a leitura silenciosa do texto. Essa atividade permite uma postura mais ativa diante da leitura, bem como a interação entre os/as componentes das equipes.

Etapa 4. Interpretação

OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Exercitar a expressão oral e escrita;</p> <p>Fomentar o engajamento na leitura compartilhada do conto;</p> <p>Favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa diante do texto lido;</p> <p>Incentivar o respeito e a valorização das histórias de vida de cada pessoa;</p> <p>Estimular a capacidade criadora.</p>	<p>Dramatização do conto lido;</p> <p>Discussão sobre a temática do conto;</p> <p>Anotações no diário de leitura.</p>	<p>Cartolinas;</p> <p>Canetas;</p> <p>Cadernos;</p> <p>Papel sulfite;</p> <p>Figurinos diversos;</p> <p>Pincel atômico;</p> <p>Diário de leitura.</p>

O/a professor/a deverá orientar os/as alunos/as para a dramatização do conto lido. Como na etapa da leitura os mesmos já estavam organizados em grupos, eles serão orientados para que formem novos grupos, com pelo menos um/a integrante de cada equipe já formada, para a dramatização.

Na sala de aula, os/as estudantes farão um ensaio rápido, para apresentação (os figurinos serão combinados e levados previamente). O objetivo é a socialização das ideias do texto de uma forma mais dinâmica. Após a apresentação, o/a professor/a conduzirá a discussão sobre a temática do conto e fará os seguintes questionamentos à turma:

- Existe relação entre a música “Mulheres negras” e o conto “Maria”? Explique.
- Identifique o tipo de discurso que a autora utiliza para construir o texto (direto, indireto, ou indireto livre). Confirme sua resposta com um trecho do conto e explique como a escolha do tipo de discurso interfere no sentido produzido. (Relembrar com os estudantes o sentido de cada tipo de discurso).
- No conto, a única personagem nomeada é Maria. O que se pode inferir a esse respeito?

- Durante toda a narrativa, a autora deixa claro que Maria tem seus direitos violentados e sofre com as condições impostas pela sociedade. Quais são os tipos de violências sofridas pela protagonista, expostos no primeiro parágrafo do conto? Comente.
- A partir da leitura do conto é possível afirmar que a protagonista tinha sua mão de obra explorada e desvalorizada? Comente.
- A autora faz uso de um recurso chamado *flashback*. Pesquise o sentido desse termo e explique qual é a finalidade do seu uso no conto.
- Na narrativa, a personagem Maria é descrita de forma bastante realista e os fatos que lhe acompanham são muito próximos da realidade. Destaque um trecho do conto que comprove essa afirmação e responda: você acredita que o que aconteceu com a protagonista Maria pode acontecer na vida real? Por quê?
- Retome o sexto parágrafo do conto e observe o trecho: “Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher”. Esse trecho faz referência a algumas situações e temas discutidos pela sociedade atualmente. Quais são esses temas? Comente.
- A expressão “Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois” representa o desprezo e a exclusão tanto direcionados ao gênero quanto à raça. Será que os passageiros, que passaram a agredir a protagonista, teriam a mesma postura diante de um homem branco?
- No penúltimo parágrafo do conto, a autora utiliza uma expressão com sentido conotativo/figurado; identifique essa expressão e explique o seu sentido. (Relembrar com a turma o que é sentido conotativo).
- O que você achou do desfecho do conto? Quais eram suas expectativas para o final? Ficou surpreso/a? Por quê?
- O desfecho do conto induz a algumas reflexões sobre o comportamento da sociedade atualmente. Quais são essas reflexões?

Após esse momento, o/a professor/a convidará os/as alunos/as a fazerem as anotações nos diários de leitura.

Ao final desse processo, os/as estudantes podem reler seus diários e selecionar trechos que gostariam de expor e discutir com os/as colegas e professor/a. Para que esse momento seja bem sucedido, o/a educador/a deve

provocar a participação de todos e todas, de modo que cada um/a expresse livremente sua voz.

É interessante organizar um momento especial para o dia da socialização das ideias do diário, proporcionando um ambiente descontraído e aconchegante. Os/as alunos/as poderão levar violão ou outro instrumento musical, para cantarem. O/a professor/a poderá organizar um lanche ou um chá. Assim, os/as estudantes poderão se sentir mais à vontade para socializar alguns trechos dos seus diários de leitura.

A avaliação deverá ocorrer de forma contínua, a partir da observação de sinais dados pelos/as próprios/as estudantes durante todo o processo de leitura, escrita e socialização dos diários, indicando se houve compreensão do que foi lido e discutido. É preciso levar em consideração os objetivos do ensino da leitura literária com contos da literatura negra, tendo como referência os ritmos diferenciados de aprendizagem de cada estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade oportunizar uma reflexão sobre as contribuições da literatura negra para a formação de leitores, no intuito de promover o letramento literário no ensino da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, a base teórica adotada e o levantamento histórico realizado alicerçaram-se sobre as proposições de importantes pesquisadores, como Haddad e Di Pierro (2000/2015), Rildo Cosson (2009/2016), Antônio Cândido (1989), Kabenguele Munanga (2001), Cuti (2010), dentre outros.

Inicialmente, partimos de uma retrospectiva histórica sobre a implementação e as principais realizações da EJA no Brasil, na qual apontamos que os vários movimentos e campanhas em prol da escolarização dos jovens e adultos, organizados no decorrer dos anos, foram, na maioria das vezes, de caráter assistencialista, lançados muito mais para atender às demandas políticas e/ou pressão de órgãos internacionais e de movimentos sociais, do que para suprir as reais necessidades dos/as alunos/as. Não houve, portanto, uma continuidade das ações educativas por parte do Estado, o que gerou um grande prejuízo à população mais pobre da sociedade.

Atualmente, a situação da EJA ainda está mais crítica: vivenciamos um cenário de instabilidade, pois as poucas políticas públicas para a referida modalidade de ensino estão sendo desmontadas, deixando à margem da Educação um grande número de jovens, adultos e idosos. Muitas dessas pessoas, de modo geral, veem na referida modalidade de ensino a única forma de retorno ou ingresso ao sistema escolar, para poderem melhorar suas condições de vida ou realizarem-se com a obtenção de conhecimentos que, de outro modo, lhes são inacessíveis.

Discutimos também alguns conceitos de literatura negra e a sua relevância na promoção do letramento literário na EJA. Assim, foi possível observar que, ao apresentar os/as negros/as como autores/as de suas próprias histórias, essa literatura possibilita um resgate da cultura de homens e mulheres negros e dá o devido valor a esse povo tão marcado pela exclusão.

Por fim, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica para o estudo de contos de duas importantes escritoras negras brasileiras, como forma de dar voz ao povo negro, tão silenciado pela literatura canônica. Acreditamos que a proposta de intervenção apresentada nessa pesquisa representa uma maneira eficiente de trabalhar a leitura literária e a interpretação, pois procuramos fugir do modelo tradicional de ensino de leitura, no qual os/as professores utilizam o texto literário como pretexto para inserir elementos gramaticais. Nesse sentido, partimos para uma prática mais efetiva de leitura, que favoreça não só a fruição, como também oportunize uma reflexão sobre a própria existência dos/as estudantes e o seu papel no mundo, favorecendo, assim, a formação de sujeitos mais questionadores e menos manipuláveis, capazes de interferir, positivamente, no meio social do qual fazem parte.

Para a escolha das autoras e das temáticas dos contos, considerou-se o contexto no qual o público-alvo está inserido, visto que são pessoas pobres, moradores/as de periferia. Nesse sentido, Cristiane Sobral e Conceição Evaristo são muito representativas, pelo fato de serem escritoras negras que abordam suas vivências e as dificuldades enfrentadas por homens e mulheres negros/as em decorrência do preconceito racial ainda existente na sociedade brasileira.

Afirmamos, portanto, a importância da literatura negra na formação sociocultural dos/as estudantes e como ela pode contribuir significativamente para reafirmação da identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, cujo público é formado, na sua maioria, por integrantes da população negra e periférica. Assim, pensar o letramento literário na perspectiva da literatura negra é um caminho para que a escola proporcione uma educação mais humanizada, em que o preconceito e a discriminação sejam combatidos constantemente. Desse modo, acreditamos em nossa meta de contribuir para o ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade que, como referido, é relegada a segundo plano pelo sistema de ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Na morada das palavras*. Campinas: Papirus, 2003.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. *A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS*. In: EDUCERÉ - XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR: Curitiba, 2015. p.1283-1299. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

BARREYRO, G. B. *Políticas sociais e educação: O Programa Alfabetização Solidária e a participação das instituições de ensino superior na sua implementação*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARROS, M. C. M. S.; BRITO, M. I. M. S. Reflexões sobre políticas públicas e EJA na Bahia. *Anais... X COLÓQUIO do Museu Pedagógico*, 2013. Disponível em: <https://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3098/2801>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BESERRA, V.; BARRETO, M. O. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de jovens e adultos. *Cairu em Revista*, ano 3, n. 4, p. 164-190, jul./ago. 2014.

BERND, Z. (org). *Antologia de Poesia Afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

BERND, Z. *Introdução à Literatura Negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental*. Brasília: SETEC/MEC, 2007b.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. In: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal do MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CANDIDO, A. *Direitos humanos e literatura*. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). *Direitos humanos: um debate necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura*. São Paulo, 1972.

CARVALHO, M. *Primeiras Letras: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares* / Marlene Carvalho- 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

CUTI, L. S. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. *Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional*. Cad. Cedes, v. 35, n. 96, Campinas, mai./ago. 2015, p. 197-217.

DI PIERRO, M. C. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores (as) de jovens e adultos. *Anais [...] III SEMINÁRIO nacional de formação de educadores de jovens e adultos*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Deriva, 2011, p. 167-77.

DI PIERRO, M. C. Nota sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1169, Especial out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

DUARTE, E. A. *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. V. 1.

DUARTE, E. A. *Por um conceito de literatura afro-brasileira. Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>. Acesso em: 15 nov. 2020.

EITERER, C. L.; ABREU, J. V. O Letramento literário e a Educação de Jovens e Adultos. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan./abr. 2009.

EUGÊNIO, B. G. *O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EVARISTO, C. *Biografia*. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FONTENELE, O. C.S.; MAGALHÃES NETO, P. R. Por uma didática de leitura e produção textual: uma proposta de ensino com o gênero Relato Pessoal. *A cor das Letras*, UEFS, Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 169-188, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Friedrich, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/496>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GADOTTI, M. *Mova, por um Brasil alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, S. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: BRZEZINSKI, I. (org). *LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam*. São Paulo: Cortez. 1997.

HADDAD, S. *Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil*. *Anais [...] ENCONTRO Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, 1993, Olinda. Brasília: INEP, 1994. p. 86-108.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p.108-130, mai./ago. 2000.

IANNI, O. Literatura e consciência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura. n. 28. São Paulo: USP, 1988.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (org.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, M. *Literatura – Leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em Crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. A. *As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun., 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTHA, A. A. P.; org. *Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil. Formação de professores em Letras – EAD*. *In*: MARTHA, Alice Áurea Penteado; *Literatura Infantil e juvenil: concepções introdutórias*. Maringá, 2011.

MONACO, R. 40 anos de trajetória dos Centros de Estudos Supletivos no Estado do Rio de Janeiro: espaço de formação possível para EJA (1976-2016). *Anais [...]*. 12^a REUNIÃO Científica Regional Sudeste da ANPED, 2016, Vitória, Anais do XII, Encontro de Pesquisa em Educação na Região Sudeste. Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 79-97.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

NOVAES, S. C. *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2009.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24. Rio de Janeiro, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240050.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

PIONÓRIO, M. A. A. *Análise do cenário educacional brasileiro numa perspectiva regional*. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/contrastos-educacionais-no-brasil.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PROENÇA FILHO, D. *Linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2007.

PROENÇA FILHO, D. O negro na literatura brasileira. *Boletim bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, Biblioteca Mário de Andrade, v. 49, n. 14, jan./dez. 1988.

RUMMERT, S.; VENTURA, J. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, nº 29, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução. e org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 24, n. 31, p. 169-189, jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12806>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SALES, S. C. F. *Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, C. D. *Negro qual é o seu nome?* Belo Horizonte: MAZZA, 1995.

CUTI, L. S. *Literatura negro-brasileira*. 1. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2010. 152 p.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos teóricos e estratégias de leitura*: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005. 144 p.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 128 p.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 202 p.

SOBRAL, C. *Biografia*. Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOBRAL, C. *Entrevista*. Disponível em: <https://cristianesobral.blogspot.com/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOBRAL, C. *O tapete voador*. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. 100 p.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola*. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis, 2007.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VENTURA, J. P. *O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001. Disponível em: https://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline_Pereira_Ventura.pdf. Acesso em: 27 mai. 2001.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. *Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. Ciência e Educação*, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – CONTO DE CRISTIANE SOBRAL: “Bife com batata frita”

Num bairro de um subúrbio qualquer, uma simpática menina negra de pequenos olhos castanho-escuros está sentada na calçada de cimento grosso e mal-acabado de sua casa enquanto brinca com um travesseiro que é a sua boneca preferida, na interminável tentativa da criança que deseja ocupar o papel de mãe pelo puro exercício da repetição. Na falta de bonecas, Lóli vestiu em um travesseiro uma camisa branca estampada com propaganda em letras vermelhas de algum partido político e um short surrado, desses ganhos em qualquer quermesse bem-intencionada preocupada em oferecer algum conforto aos pobres. Ela acha que não fica bem para boneca alguma andar por aí sem roupa.

Esta menina, rechonchuda devido à ingestão de carboidratos baratos como pão, macarrão e arroz, mas desnutrida, cuja barriga raramente digere frutas e legumes, artigos de luxo em famílias pobres alimentadas com cestas básicas de caridade, usa roupas concedidas por estranhos frequentadores de templos da fé onde, na maioria das vezes, é possível encontrar alguns pobres de espírito com armários abarrotados de peças de roupa de grife.

Lóli vive num bairro ocupado por moradores de baixíssima renda, onde existem inúmeras igrejas, de diferentes denominações, e nenhuma agência bancária. Cidades desenvolvidas podem ser medidas pela contagem de bancos. Cidades esquecidas podem ser medidas pelo número de igrejas.

Esta menina cor de chocolate ao leite tem os pés chatos e as pernas tortas, por isso usa sistematicamente umas implacáveis botas ortopédicas, que Lóli só tira para dormir. Essas botas, fruto da boa vontade da mãe de uma menina vizinha que calçava um número menor que o seu, provocam fortes dores nos pés da garota, que detestará sapatos para o resto da vida.

Há cinco dias, esta pequena canhota chora a ausência da mãe, inesperadamente desaparecida após uma ida repentina ao hospital público mais próximo. Em sua humilde casa, coberta por tijolos, pedaços de madeira e lona, reina um silêncio amarelo carregado de angústia. Ninguém tem autorização para

comentar a ausência da mãe, nem mesmo as vizinhas fofoqueiras com muitos filhos criados, atualmente ocupadas com a vida alheia. Lóli resolve brincar enquanto ainda há tempo.

No seu momento mais dramático, Lóli aperta e abraça a bonequinha-travesseiro improvisada, procurando sentir o cheiro da mãe. Nessa casa igual a tantas outras, ninguém almoça, ninguém janta nem toma banho. É assim quando não tem nenhuma mãe por perto. Todo mundo fica meio perdido, meio filho desmamado, meio cachorro criado em casa, sem rumo nas ruas.

Um fato inusitado quebra o ritmo desse refrão de blues empestado de um lamento cinza – o irmão mais velho entrou pela porta da frente a correr, sem camisa, com o seu cabelo grande e crespo despenteado e as suas pernas pretas foscas sem hidratante. O irmão grita e gesticula, totalmente descontrolado: – Mamãe morreu! Ninguém chora, ninguém grita aqui, mamãe morreu!

A cena fica muda no pequeno universo dessa criança, que despe e joga longe o travesseiro-boneca e corre descalça para o banheiro com chão de cimento gelado. Lóli decide tomar banho sozinha pela primeira vez. Abre o chuveiro e deixa a água cair na sua cabeça cheia de pensamentos nublados; ela já sabe tomar banho sozinha, mamãe ensinou. Chora e despede-se da própria infância. A menina de sete anos e oito meses escoia pelo ralo encharcado pelas suas memórias; os desenhos infantis, a comidinha da infância, as brincadeiras e todas as noites de insônia, quando dormia agarrada no braço da mãezinha. Lóli tem medo do escuro.

Na minúscula sala-quarto-cozinha, único cômodo da casa, entupida de curiosos, aparecem as três vizinhas fofoqueiras, com os olhos esbugalhados e vestidos de bolinhas de chita com esquisitos botões frontais. A mais velha, muito magra, pálida e rabugenta, segura Lóli pelo braço e, num movimento rápido, que expressa imediatamente seu temperamento autoritário, arrasta a menina com firmeza até a porta de saída da casa. Cuidar de alguém é um exercício praticado de forma doentia por adultos que, na infância, viveram a experiência do abandono.

Lóli tenta resistir. Em vão. Lembra seu aniversário de cinco anos. Naquela ocasião, a mãe confeitou o bolo com um saco de leite de vaca. Lembrou do vestido lindo que ganhou, costurado pela mãe, mas definitivamente as botas ortopédicas não combinavam com nada. Lembrança engraçada em momento triste.

A velha segue pela ladeira de paralelepípedos em seu passo apressado, sempre a praguejar e beliscar Lóli, que se deixa levar a favor da maré. Fica a pensar

em como amarrar os sapatos na hora de vestir a roupa para o enterro, pois ainda não sabe amarrar os próprios sapatos. Fica a pensar se crianças podem entrar nos cemitérios, pois a morte não é assunto pra gente pequena.

Ao chegar à casa dessa tal vizinha, Lóli imagina sua vida sem a proteção da mãe. Por ora, teria que enfrentar Verônica. A velha tem uma neta da mesma idade de Lóli, a menina mais cruel da rua. Mesmo num dia trágico como aquele, a garota pega um pedaço de bombril e fica a comparar com o cabelo de Lóli, que não reage, pois está muito distante da realidade cotidiana. Nenhuma das maldades da neta estagiária do empreendimento de maldades da avó poderia furar a espessa redoma de dor e dúvidas daquela garotinha.

Todas as casas parecem iguais. Lóli cai em qualquer canto do cômodo minúsculo devidamente adornado ao centro por um enfeitado aparelho de televisão. O gordo barbudo marido da vizinha está sentado em cima de um caixote de madeira, assiste à sessão da tarde e fuma um cigarro desses bem fedidos. Parece um delegado frustrado em final de carreira. A vizinha entra impaciente e diz com voz de taquara rachada:

– Hora do almoço.

Todo mundo come sentado no chão da sala apertada com o prato na mão.

O marido parece viver em outro planeta enquanto a comida cai do prato e suja a vida real. Só desperta com o grito estridente da velha:

– Hoje só temos arroz com farinha.

Lóli remexe o prato sem apetite algum. Imagina sua volta para casa, o enterro da mãe, os seus três irmãos, a necessidade de organizar as coisas. A verdade é que na sua casa há muito tempo, ninguém almoça, ninguém janta nem toma banho. É assim quando nenhuma mãe está por perto. Lembra de um sonho antigo. Na sua fantasia de menina, sempre desejou comer um bife bem grande, do tamanho do prato, com cebola, salada, arroz, feijão e batatas fritas. Não devia faltar comida para criança alguma. Lóli deixa o prato de lado. Chora desesperadamente. É um pranto mitológico, que traduz uma angústia indescritível: a falta da mãe. Como será a vida das crianças que têm mãe e pai e comem bife com batatas fritas?

ANEXO 2 – CONTO DE CRISTIANE SOBRAL: “O tapete voador”

Todo mundo tem a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, tudo aconteceu quando estava trabalhando e conseguindo ótimos resultados. Era estimada pela equipe, tudo estava caminhando para o êxito. A moça estava tão empolgada que fez uma carta pedindo o apoio da empresa para começar um curso de pós-graduação. De um dia para o outro, foi convocada pelo presidente da empresa. Do jeito que as coisas aconteceram, pensou, *quem sabe não recebo uma promoção, seria ótimo, crescimento profissional, um salário melhor...*

Eis que chegara o dia da esperada audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete da presidência, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de excelente qualidade. Sua reflexão foi subitamente interrompida pela chegada da secretária do presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Estava a saborear o chá escolhido quando pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, *ser servida por alguém*. Ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, tinha orgulho de ter conquistado, naquela renomada empresa, um ofício importante, pois era uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações íntimas enquanto aguardava confortavelmente assentada, a flertar com sua imagem refletida no espelho na mesa de centro. Era vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, enfim, tudo que pudesse iluminar e exaltar a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado, com desenhos adornando a cabeça inteira, como uma preciosa moldura. Foi interrompida pelo som alto dos saltos do sapato da secretária, cuja imagem invadiu a sala, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios:

— Boa tarde, senhorita Bárbara, por favor, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a pouco.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, nunca antes imaginado. Mas ora, *o escritório era como são os escritórios!* No centro da sala havia uma enorme mesa, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Ah, uma

caixa de charutos. Ainda uma pasta de despachos, no centro da mesa, com demandas a transbordar em formato de papéis diversos.

O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária. Era um local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa, mexia os dedos das mãos, acariciando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a chegada rápida do Presidente. Surpresa, Bárbara levantou bruscamente. Não estava sonhando. Estava surpresa! O Presidente era um homem negro! Um negro na presidência daquela multinacional! Nunca havia visto fotos do presidente, pois só falava por meio do seu porta-voz, e ele não costumava comparecer aos eventos sociais, devido a impedimentos de agenda. O presidente era tão importante que fazia questão de ser invisível, intocável. Bárbara estava atônita!

Com gestos precisos, ele estendeu a mão negra, que saltou ágil, da beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado:

— Obrigado por ter atendido ao meu convite. Seja bem-vinda. Fique à vontade, prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Você é sem dúvida um grande talento desta empresa. Em primeiro lugar, peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Admiro a sua dedicação e o seu profissionalismo, acredito no seu potencial, por isso vou tentar tecer alguns comentários que poderão ser fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, quero fazer alguns esclarecimentos: vivemos em um país que desperdiça muitos talentos, você sabe. Por isso saiba que você tem um excelente emprego nesta instituição, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

O Presidente fez uma pausa para diminuir ainda mais a temperatura do ar-condicionado, já bastante frio, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera climática um tanto europeia.

— Eu confesso que aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta, bem, eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você de fato chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras então! Você é dona de uma trajetória ímpar.

Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar?

— Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para

minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. Mas não se aflija com isso, eu posso ajudar. Costumo viajar para o exterior e minha esposa poderá trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Nem vai ser preciso agradecer. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos da empresa. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos... tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida.

— O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática.

— Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns “brancos”, cada vez mais frequentes... São instantes de paz.

A moça estava imóvel.

— Mais uma dica. Você precisa aprender a jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra em um país racista? Quanto menos você declarar a sua negritude, melhor. Veja, por exemplo, o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento a eles e eles retribuíram, casando com mulheres distintas, brancas, recatadas, exímias donas de casa, puras, com bons genes, para que o futuro seja melhor, sem esses defeitos de cor. Digo isso porque fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Desculpe invadir a sua privacidade, mas isso é um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! O mundo dos alcoólatras, dos vagabundos, dos criminosos. Mas eu entendo você. Também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer, aliás, pago um ótimo terapeuta alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe para aqueles que sabem se misturar à paisagem, como os camaleões. Quem olha para mim, hoje, nunca vai dizer que sou negro, é digamos, apenas um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial, onde todos os que se esforçam pode vencer. Se não venceram, é porque não se esforçaram o suficiente.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, branco, ela recusou.

Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens de terror que embaçavam a sua visão. Ela estava lívida, após aquela sessão de *afropessimismo* e tentativa de lavagem cerebral. Estava com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Mas levantou decidida, firme em suas certezas.

— Veja Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que sou. Agradeço pela oportunidade, mas não posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito.

Bárbara retirou o crachá da empresa e deixou sobre a mesa do chefe.

Ele ainda tentou argumentar, dizendo que ela iria se arrepender, mas ela não deu ouvidos. Saiu sem olhar pra trás.

Os próximos passos não foram fáceis. Para não cair teve que aprender a caminhar, a triturar todos os problemas diante dos seus pés. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

ANEXO 3 – CONTO DE CONCEIÇÃO EVARISTO: “Maria”

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

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

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

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

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

passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

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

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