



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
 PROFLETRAS



**MARIBETH PAES DOS SANTOS**

**QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2018**

**MARIBETH PAES DOS SANTOS**

**QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

**UBERLÂNDIA-MG**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237q Santos, Maribeth Paes dos, 1971-  
2018 Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus : uma proposta didática de leitura e  
análise crítica para a EJA / Maribeth Paes dos Santos. - 2018.  
209 f. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-graduação em Letras (PROFLETROS).  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.909>  
Inclui bibliografia.  
Acompanha Caderno suplementar com proposta didática de leitura e análise crítica da  
obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* da escritora Carolina Maria de Jesus,  
destinado a professores do Fundamental II e/ou Médio que trabalham com turmas do  
ensino regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos.

1. Literatura - Teses. 2. Literatura brasileira - História e crítica - Teses. 3. Jesus,  
Carolina Maria de, 1914-1977 - Crítica e interpretação - Teses. 4. Educação de jovens e  
adultos - Teses. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende. II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETROS). III. Título.

CDU: 82

**MARIBETH PAES DOS SANTOS**

**QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letamentos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

Uberlândia, 23 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni – orientadora (UFU)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Carlos Biella (PROFLETTRAS-UFU)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Cecília de Lima (UFU)

Dedico este trabalho à minha orientadora, professora Cida, por todos os ensinamentos compartilhados e por se fazer sempre presente em todos os momentos dessa escrita, especialmente nas horas de dúvidas e incertezas; ao meu esposo, Eron, pela sua companhia amorosa em todas as circunstâncias; às minhas filhas, Gabriela e Juliana, melhores partes de mim; à minha mãe, Ermila, pelo apoio de sempre; e, aos meus alunos e alunas da EJA, que tanto me ensinam todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Ferreira Gullar diz que um “galo sozinho não tece manhãs”. Sempre haverá a necessidade de outros galos que “cruzem os fios de sol de seus gritos de galo” para que a manhã seja tecida. Assim, para tecer essa manhã que desponta aqui, agradeço:

A Deus, por me acalantar com sua presença divina e ser a luz que me guia.

Ao meu pai, Antonio (*in memoriam*), por sua presença tão significativa, mesmo não estando mais presente; e a minha mãe, Ermila, sempre orgulhosa de minhas conquistas, mulher de fibra, uma Carolina em minha vida.

Ao meu esposo Eron, meu porto seguro onde sempre ancorei (e ancoro) quando as forças parecem terminar. Sem seu apoio, meu amor, eu certamente teria naufragado.

Aos meus dois maiores amores, pedaços de mim: minha filha mais velha, Gabriela, que mesmo estando distante, sempre esteve próxima e, por muitas vezes, contribuiu e demonstrou empolgação maior que a minha com esta pesquisa; e Juliana, minha filha caçula, por sempre estar ao meu lado e me dar colo nos momentos difíceis e por ser o meu suporte técnico em ferramentas digitais.

À minha amiga-irmã, Gilda, sempre tão companheira e sábia, por todas as interlocuções feitas nas noites em claro, em conversas no *whatsapp* e por estar sempre ali quando precisei.

Às amizades tecidas no Profletras. Cláudia, Cleidiana, Gilberto, Gilda, Graciliana, Ivan, Josaine, Klauber, Leila, Luciana, Mara, Raquel, Sandro e Vilmar, vocês se tornaram muito especiais para mim.

À minha amiga, Conceição Guisardi, pela ajuda preciosa no momento de finalização da pesquisa.

Ao professor João Carlos Biella e à professora Maria Cecília Lima, pelas preciosas e necessárias contribuições em meu exame de qualificação e por aceitarem participar da banca examinadora desta dissertação. Vocês são uma inspiração para mim.

Aos meus professores e professoras de Profletras: Adriana Cristianini, João Carlos Biella, Eliana Dias, Marisa Gama-Khalil, Maria Aparecida Resende Ottoni, Marlúcia Alves e Simone Floripi, por, por meio de seus ensinamentos, me ajudarem a repensar as minhas práticas pedagógicas.

À coordenadora do Profletras - UFU, professora Talita de Cássia Marine, pelo apoio e suporte dado durante esses dois anos de estudos e ao Andson Teixeira de Oliveira, secretário do Profletras - UFU, por ser sempre tão prestativo e pelo suporte.

À CAPES, pelo financiamento parcial dessa pesquisa por meio de uma bolsa de estudos.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Gostaria de fazer um agradecimento especial à minha dedicada (e mais que especial) orientadora, professora Maria Aparecida Resende Ottoni. Professora Cida, como carinhosamente a chamo, tornou-se mais que uma orientadora para mim, ela também foi uma grande amiga. Eu não saberia por onde caminhar, se ela não tivesse me indicado cada passo a ser dado e qual caminho eu deveria seguir.

Sua sabedoria e presença constantes e sua ética profissional e pessoal me ajudaram a perceber a importância da pesquisa e da teoria em minha prática pedagógica. Graças a sua competência, seriedade e paciência, pude encontrar os meus próprios caminhos e refletir, de maneira crítica, sobre a minha pesquisa.

Só tenho a agradecer pela sua orientação competente, generosa e, mesmo em momentos mais críticos, serena. Com ela compreendi, na prática, as palavras de Paulo Freire ao afirmar que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”.

A você, professora Cida, minha gratidão por caminhar ao meu lado nesse processo árduo e trabalhoso de escrita e por me ajudar a enxergar, dentro de mim, a pesquisadora que eu nem sabia que existia. Em mim, ficarão seus ensinamentos.

### **Quarto de Despejo**

*Nas folhas brancas que do lixo recolhia  
Ela escrevia o drama de sua gente  
Sua própria história de tristeza  
E a pobreza de todo aquele ambiente  
Deus satisfaz o seu desejo  
Do teu “Quarto de despejo”  
Viu seu dia de ventura  
Hoje todo mundo fala nela  
Não mora mais na favela  
Mora na literatura.*

(LOBO, s/d, s/p.)

## LISTA DE FIGURAS, FOTOS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURA 1	Proposta curricular da EJA para o segundo segmento .....	23
FIGURA 2	Concepção Tridimensional do discurso em Fairclough (2001).....	47
FIGURA 3	A relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003), segundo Ottoni (2007, p. 33) .....	50
FIGURA 4	Páginas finais do livro <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> .....	96
GRÁFICO 1	Sexo dos /as participantes .....	65
GRÁFICO 2	Motivos pelos quais os/as participantes pararam de estudar .....	66
GRÁFICO 3	Faixa etária dos/das participantes .....	68
GRÁFICO 4	Situação profissional dos/das participantes .....	68
GRAFICO 5	Quantidade de pessoas que residem com os/as participantes .....	69
GRÁFICO 6	Renda familiar dos/das participantes .....	69
GRÁFICO 7	Situação do imóvel onde reside .....	70
GRÁFICO 8	Estado civil dos/das alunos/as participantes .....	70
GRÁFICO 9	Número de filhos dos/das alunos/as participantes .....	71
GRÁFICO 10	Cor da pele/raça dos/das participantes .....	71
GRÁFICO 11	Estado de origem dos/das alunos/as participantes .....	72
GRÁFICO 12	Escolaridade dos pais dos/das alunos/as participantes.....	72
GRÁFICO 13	Acesso dos/das alunos/as participantes a livros, jornais e revistas .....	73
GRÁFICO 14	Acesso dos/das alunos/as participantes à internet.....	74
QUADRO 1	Passos da sequência básica do letramento literário.....	32
QUADRO 2	Categorias analíticas conforme Fairclough (2003) .....	51
QUADRO 3	Traços textuais da avaliação .....	55
QUADRO 4	Organização das atividades a serem desenvolvidas na proposta .....	79
QUADRO 5	Exemplos de diários .....	84
QUADRO 6	Sinopse sobre o filme <i>Escritores da Liberdade</i> .....	88
QUADRO 7	Fotos da personalização dos diários de leitura orientados .....	128
QUADRO 8	Fotos dos diários de leitura orientados.....	129

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa centrada na elaboração de uma proposta didática de leitura e análise crítica, a partir da leitura da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus, e na aplicação em uma escola pública municipal com turmas do 7º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa parte dos seguintes objetivos: a) Perscrutar como uma proposta didática de leitura e análise da referida obra pode contribuir para o desenvolvimento de um/a leitor/a mais crítico/a e reflexivo/a; b) Investigar como a autora protagonista se representa e se identifica discursivamente e como representa o espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os sonhos e expectativas, as relações familiares, interpessoais e de gênero, a leitura e a escrita; c) Analisar e discutir essas representações e identificações, a partir das marcas linguístico-discursivas que as materializam no texto; d) Promover uma discussão sobre essas representações e sobre o modo como os alunos e alunas se representam e representam o mundo, estabelecendo relações entre o lido e o vivido. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa baseia-se em estudos e documentos oficiais sobre a EJA, em pressupostos da Análise de Discurso Crítica, em estudos sobre letramento, letramento literário, práticas e estratégias de leitura, sobre a escrita caroliniana e a escrita de si. A metodologia adotada é a qualitativa e o procedimento é a pesquisa-ação. Para a geração e coleta de dados foram utilizados questionários, diários de leitura orientados produzidos pelos/as participantes, gravações e transcrições em áudio das discussões e exposições das aulas, exercícios (orais e escritos) e diário de campo. A análise dos resultados mostrou que o uso de uma proposta didática de leitura e análise crítica, elaborada a partir de uma sequência básica e dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica, em especial nas categorias analíticas do vocabulário e da avaliação, oportunizou aos/às participantes perceberem que os textos são construídos dentro de um contexto pessoal, histórico e social e que ler e, consequentemente, escrever são práticas sociais das quais eles/elas participam dentro e fora da escola e, por conseguinte, momentos de interação e de representação de si mesmos/as, do mundo e daquilo que vivem.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Análise de Discurso Crítica. Representação discursiva e identificação. Letramento literário. Sequência Básica.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research centred on the elaboration of a didactic reading and critical analysis proposal, from the perusal of the book *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, by writer Carolina Maria de Jesus, and of the application in a municipal public school with 7º period classes of Adults and Youths Education (EJA). This research stems from the following goals: a) Scrutinize how a didactic reading and analysis proposal of the referred work can contribute to the development of a reader more critic and reflective; b) Investigate how the protagonist author represents and identifies herself discursively and how she represents the space and socioeconomic conditions in which she lives in, the dreams and expectations, the family, interpersonal and gender relations, the reading and writing; c) Analyse and discuss those representations and identifications, from the linguistic-discursive marks that materialize on the text; d) Promote a discussion about those representations and how the students represent themselves and the world, establishing relations between the read and lived. To reach the objectives proposed, the research is based on studies and official documents about EJA, researches about reading practices and strategies in school, Critical Discourse Analysis, studies about literacy and literary, researches about the carolinian writing, and in theoretical consideration about writing itself. The methodology adopted is the qualitative one and the procedure is research-action. In the data generation and gathering questionnaires were used along with reading diaries produced by the participants, recordings and audio transcriptions of the class discussions and exhibits, exercises (oral and written) and field diaries. The assessment of the results showed that the use of a didactic reading and critical analysis proposal elaborated from a basic sequence for literary literacy and the theoretical postulates of Critical Analysis Discourse, specially on the evaluation and vocabulary analytical categories, gave the participants the opportunity to perceive that the texts are constructed within a personal, historical, and social context, and that reading, and therefore writing, are social practices that they participate inside and outside the school, and thus moments of interaction and representation of themselves, the world and what they live.

**Keywords:** Adults and Youths Education. Critical Discourse Analysis. Discursive representation and identification. Literary literacy. Basic Sequence.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DAS JUSTIFICATIVAS, DO OBJETO E DOS OBJETIVOS .....</b>	12
<b>2</b>	<b>DA REVISÃO DOCUMENTAL E DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TECENDO OS FIOS .....</b>	19
2.1	A EJA no Brasil: breve histórico, diretrizes e políticas públicas .....	19
2.2	A proposta curricular para a EJA: algumas considerações .....	21
2.2.1	<i>A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de Língua Portuguesa (PCEJA2) e o trabalho com leitura na EJA .....</i>	24
2.3	Letramento e letramento literário na EJA: um processo de construção de sentidos.....	26
2.3.1	<i>Sistematização da leitura literária: a sequência básica .....</i>	31
2.4	Os gêneros discursivos: algumas considerações.....	33
2.4.1	<i>Os gêneros confessionais e sua significação no contexto da EJA .....</i>	36
2.4.1.1	<i>A escrita de e sobre si: o diário .....</i>	38
2.5	Carolina Maria de Jesus e seu <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada .....</i>	41
2.6	Análise de Discurso Crítica: pressupostos teóricos e metodológicos .....	45
2.6.1	<i>O significado representacional: o discurso como representação .....</i>	52
2.6.2	<i>O significado identificacional: o discurso como identificação .....</i>	54
3	<b>FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	57
3.1	Fundamentos metodológicos: caracterização da pesquisa.....	57
3.2	Os caminhos percorridos e os instrumentos de coleta.....	58
3.3	O contexto da pesquisa e os sujeitos participantes .....	63
4	<b>APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA .....</b>	75
4.1	A proposta didática de leitura e análise crítica.....	75
5	<b>A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	113
5.1	O relato de aplicação da proposta e a análise dos resultados .....	113
5.1.1	<i>Sondagem inicial sobre algumas práticas de leitura e de escrita dos/das participantes e sensibilização para a proposta.....</i>	113
5.1.2	<i>Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 2 .....</i>	122

5.1.3	<i>Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 3</i>	130
5.1.4	<i>Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 4</i>	138
5.1.5	<i>Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 5</i>	154
5.2	Algumas reflexões sobre a proposta aplicada .....	158
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	163
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	168
	<b>APÊNDICE A - Levantamento preliminar sobre o aluno e aluna participante</b>	176
	<b>APÊNDICE B - Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/das participantes .....</b>	178
	<b>APÊNDICE C - Roteiro para auxiliar a escrita do relato autobiográfico.....</b>	180
	<b>APÊNDICE D - Questionário de avaliação da proposta aplicada .....</b>	181
	<b>APÊNDICE E - Caderno de atividades para o/a professor/a .....</b>	183
	<b>APÊNDICE F - Relatos autobiográficos.....</b>	184
	<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido para o/a responsável pelo/a menor participante da pesquisa .....</b>	203
	<b>ANEXO B - Termo de assentimento para o menor .....</b>	205
	<b>ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido para o/a aluno/a maior participante da pesquisa .....</b>	207
	<b>ANEXO D - Parecer consubstanciado do CEP .....</b>	209

## CAPÍTULO 1

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DAS JUSTIFICATIVAS, DO OBJETO E DOS OBJETIVOS

Embora as aulas de Língua Portuguesa, voltadas para um trabalho que envolve atividades com a leitura em sala de aula, sejam foco de muitos estudos e reflexões nas três últimas décadas, os resultados obtidos em importantes avaliações nacionais e internacionais<sup>1</sup> apontam que os alunos e alunas de escolas públicas regulares que concluem o ensino Fundamental II apresentam, ainda, um *déficit* no que se refere à competência leitora<sup>2</sup> de diferentes textos. O problema também atinge os/as estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos<sup>3</sup> (EJA) do Segundo Segmento (6º ao 9º anos).

Embasada em minha própria experiência como professora de Língua Portuguesa na EJA, em conversas trocadas com outros professores e professoras e em dados fornecidos pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (COEJA), é possível identificar que isso acontece porque as práticas de leitura com as quais eu e muitos outros professores e professoras aprendemos a trabalhar são, em sua maioria, descontextualizadas e estão voltadas para um estudo mais abrangente da gramática normativa, deixando de lado as diferentes práticas sociais nas quais os textos são construídos.

Em decorrência disso, ainda é grande o número de estudantes que concluem o Ensino Fundamental II sem perceber uma funcionalidade concreta para os estudos da língua. Pior: consideram, na maioria das vezes, como difíceis, chatas e cansativas as atividades que envolvem a leitura de diferentes textos, dentro ou fora da escola.

---

<sup>1</sup> Alguns programas de avaliação da Educação Básica são realizados com o objetivo de produzir indicadores para medir as capacidades leitoras dos alunos e alunas que frequentam as escolas brasileiras. Dentre esses programas destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é nacional; e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que tem por finalidade produzir indicadores capazes de contribuir para discutir a efetividade dos sistemas educacionais de diferentes países.

<sup>2</sup> De acordo com o Programa Internacional de Avaliação para estudantes (PISA) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a competência leitora “consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”.

<sup>3</sup> Modalidade de ensino definida pelo artigo 37 da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases (LDB) “destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e que está dividida em dois segmentos: o 1º segmento que corresponde do 1º ao 5º ano; e 2º segmento que abrange do 6º ao 9º ano.

Se considerarmos que, em uma sociedade como a nossa, a escola ainda pode ser vista como a principal agência de letramento<sup>4</sup> e que, de acordo com Freire (1997, p. 11), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, é pertinente considerar que as atividades com leitura em sala de aula devem possibilitar uma “cumplicidade entre o aluno e a palavra” (BRASIL, 2002b, p. 16). Essa ideia está em consonância com a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental - Volume 1 (PCEJA1)<sup>5</sup> que orienta para a necessidade dos alunos e alunas perceberem “sentido naquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo” (BRASIL, 2002b, p. 40).

Dessa maneira, considerando que as atividades com a leitura na escola, especialmente com a leitura literária, necessitam, ainda, passar por reformulações e mediante a compreensão de que ler é um processo de interação e construção de sentidos que envolve, além de leitor e texto<sup>6</sup> (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016), também autor e contexto (COSSON, 2014b), faz-se necessário, em sala de aula, articular propostas que possam contribuir para que os alunos e alunas que frequentam a EJA percebam que ler e, consequentemente, escrever são práticas sociais das quais eles e elas participam dentro e fora da escola e, por conseguinte, momentos de interação e de representação de si mesmos/as, do mundo e daquilo que vivem.

Isso posto e ante a possibilidade de realizar uma pesquisa no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), optei por trabalhar com a leitura de um gênero discursivo<sup>7</sup> que parte da história de alguém real - o diário -, de modo a contribuir para que os jovens e adultos da EJA percebam como a leitura em sala de aula, em especial a leitura literária, pode ser um momento de representação do vivido e, assim, refletir de maneira crítica sobre as diversas representações que podem ser construídas a partir dos discursos e sobre como elas podem se relacionar às representações de mundo que esses alunos e alunas constroem. E, para isso,

<sup>4</sup> A noção de letramento baseia-se nas concepções de Kleiman (1995, 2005), Soares (2014), Rojo (2012) e Street (2012, 2014). Para saber mais, ver capítulo 2, seção 2.3 desta dissertação.

<sup>5</sup> A referida proposta apresenta três volumes: o volume 1 é introdutório e traz fundamentos teóricos comuns às diversas áreas do conhecimento com temas para serem discutidos e analisados por toda a equipe escolar; o volume 2 é dedicado às áreas curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; e o volume 3 apresentam orientações voltadas às áreas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Neste trabalho utilizarei a sigla PCEJA1 para me reportar ao volume 1; e a sigla PCEJA2 fará referências ao volume 2 da proposta, mais especificamente à área de Língua Portuguesa. O volume 3 não é citado nesta dissertação.

<sup>6</sup> Textos aqui são vistos como partes discursivas de eventos sociais concretos; são recursos utilizados pelas pessoas para interagir com as outras e materializam representações e identificações (FAIRCLOUGH, 2003).

<sup>7</sup> O conceito de gênero discursivo remete à concepção de Bakthin (1997) e é retomado por Fairclough (2001, 2003). Para saber mais, ver o capítulo 2, seção 2.4 desta dissertação.

escolhi a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus.

Essa escolha se deve ao fato de Carolina Maria de Jesus utilizar a escrita para representar a si mesma e realizar uma série de reflexões acerca do momento pessoal, histórico e social em que vive. Seu diário, escrito na década de 1950, apresenta não apenas a história de uma mulher mineira, migrante, pobre, negra, favelada, mãe solteira, mas documenta e testemunha a realidade de miséria e pobreza que a cerca e aborda uma série de temáticas muito presentes na vida de jovens e adultos que atuam na EJA como, por exemplo, exclusão social, pobreza, miséria, violência doméstica, preconceito, falta de moradia, dentre outros.

Outrossim, o fato de a autora ter frequentado apenas por dois anos os bancos escolares, e, mesmo assim, utilizar a palavra escrita para registrar o cotidiano e dar sentido à própria vida, contribui para romper com o estereótipo de que só quem possui um pleno domínio da norma culta pode escrever e permite que os alunos e alunas da EJA sintam-se representados/as por ela.

Nesse sentido, sabendo que os jovens e adultos da EJA chegam à escola com muitas histórias de vida e que apresentam, ainda, dificuldades com a leitura e a escrita, procuro, por meio de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, contribuir para que a turma “converse” - de maneira crítica e reflexiva - com essa obra, a partir das diferentes temáticas abordadas e possa observar as diferentes representações, construídas por meio de diferentes discursos<sup>8</sup>.

Desse modo, parti das seguintes questões de pesquisa: a) Em que medida uma proposta didática de leitura e análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* pode contribuir para que os alunos e alunas da EJA sintam-se motivados/as a ler de maneira atenta, crítica e reflexiva, de forma a observar as marcas linguístico-discursivas presentes nos textos, as representações e identificações que são construídas e os diferentes modos de significação que atuam na construção de sentidos?; b) Como a análise da representação do modo como uma autora de uma obra literária se representa em relação ao espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os sonhos e expectativas, as relações familiares e interpessoais, a leitura e a escrita pode oportunizar aos alunos/as da EJA refletir sobre as representações que fazem de si mesmos/as, ampliando assim, a consciência em relação ao estar no mundo e a própria subjetividade?

---

<sup>8</sup> Vieira e Resende (2016, p. 19), embasadas em Fairclough (2003), afirmam que o termo ‘discurso’ possui dois significados em Análise de Discurso Crítica (ADC). Como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência de mundo”. Para saber mais, ver capítulo 2, seção 2.5 desta dissertação.

A partir dessas indagações, o objetivo geral desse estudo é desenvolver e aplicar uma proposta didática de leitura e análise crítica da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de autoria de Carolina Maria de Jesus, voltada para os jovens e adultos que frequentam a EJA.

Atrelados a esse objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos: a) Perscrutar como uma proposta didática de leitura e análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, pode contribuir para o desenvolvimento de um/a leitor/a mais crítico/a e reflexivo/a<sup>9</sup>; b) Investigar como a autora protagonista se representa e se identifica discursivamente e como representa o espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os sonhos e expectativas, as relações familiares, interpessoais e de gênero, a leitura e a escrita; c) Analisar e discutir essas representações e identificações, a partir das marcas linguístico-discursivas que as materializam no texto; d) Promover uma discussão sobre essas representações e sobre o modo como os alunos e alunas se representam e representam o mundo, estabelecendo relações entre o lido e o vivido.

Para responder as questões citadas e atingir os objetivos propostos, apoiei-me em estudos e documentos oficiais sobre a EJA (BRASIL, 2000, 2002a, 2002b); na Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003); em estudos sobre letramento e letramento literário (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2014; ROJO; MOURA, 2012; ABREU, 2006; COSSON, 2014a, 2014b); em pesquisas sobre práticas e estratégias de leitura (FREIRE, 1997; SOLÉ, 1998; COSSON, 2014a, 2014b; KLEIMAN, 2008, 2016); em pesquisas sobre a escrita caroliniana (MEIHY, 1994; CASTRO; MACHADO, 2007; SANTOS, 2009; SOUSA, 2012; BARCELLOS, 2015), e sobre a escrita de si (ARTIÈRES, 1998; LEJEUNE, 2014; REZENDE, 2012). A metodologia adotada é a qualitativa e o procedimento é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; SILVEIRA; CORDOVA, 2009). É importante ressaltar que este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa Gêneros, Discursos e Identidades na Sociedade Brasileira, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

Considerando os objetivos desta pesquisa, elaborei uma proposta didática de leitura e análise crítica com a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, que foi aplicada em

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, a concepção de leitor crítico e reflexivo está associada ao que Freire (1997) define como “o ‘ato de ler’. Nesta concepção freiriana, o ato de ler implica sempre na percepção crítica, na interpretação e “reescrita” do que foi lido por parte dos indivíduos. É a leitura que vai além da palavra escrita no texto e possibilita que o/a leitor/a estabeleça relações com as suas leituras de mundo.

uma turma de 7º período do Segundo Segmento da EJA, de uma escola municipal situada na região periférica da cidade de Uberlândia, MG.

Partindo do pressuposto de que as práticas, em sala de aula, com a leitura literária “precisam contemplar o processo de letramento literário<sup>10</sup> e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2014a, p. 47), e que o trabalho com leitura na escola pode (e deve) ser ensinado na escola, visto que “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar” (COSSON, 2014a, p. 120), articulei alguns conceitos teóricos e metodológicos essenciais para dar embasamento à proposta didática de leitura e análise crítica que foi elaborada.

Dessa maneira, no que concerne à sistematização da leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, busquei embasamento metodológico em Cosson (2014a), mais especificamente no uso de uma sequência básica para o letramento literário, que pode ser definida como uma sistematização da leitura literária na escola capaz de contribuir, de maneira significativa e prática, no direcionamento e fortalecimento do ensino de literatura oferecido aos alunos e alunas (COSSON, 2014a).

Já para o trabalho de análise dos textos, utilizei como suporte teórico a Análise de Discurso Crítica<sup>11</sup>, doravante ADC. Tomando o texto como material de pesquisa, uma análise embasada na ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e em suas categorias linguístico-discursivas de análise textual muito tem a contribuir para auxiliar o “mapeamento de relações dialéticas entre o social e o discursivo, permitindo a investigação de efeitos constitutivos de textos em práticas sociais, e vice-versa” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 113).

Cabe ressaltar que há muitos trabalhos (dissertações, teses, artigos, livros, dentre outros) voltados para práticas de leitura na EJA, como, por exemplo, o de Linhares (2012) e de Ferreira (2012). Também há pesquisas relacionadas aos gêneros confessionais como a de Perpétua (2011), de Henrique e de Suliman (2012) e Pereira e Silva (2015). Observei, ainda, que Carolina Maria de Jesus também é tema de muitas pesquisas como as de Sousa (2011), Mota (2011), Toledo (2011), Santos (2015) Miranda (2013) e Melo (2014).

Porém, a pesquisa aqui realizada se difere dessas, pois no que se refere aos trabalhos que envolvem atividades de leituras na EJA, Linhares (2012) investiga as concepções de

<sup>10</sup> Por letramento literário entende-se a capacidade de leitores e leitoras posicionarem-se de maneira crítica diante da obra literária, “identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2002a, p. 120). Sobre isso, ver capítulo 2, seção 2.3.

<sup>11</sup> A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem teórico-metodológica que vê o texto como parte discursiva de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8). Ver mais sobre os fundamentos da ADC no capítulo 2, seção 2.6.

leitura e as práticas empregadas por professoras de 4º ciclo de EJA; já Ferreira (2012) analisa as experiências e representações sobre leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de conhecer as práticas de leitura dos/das estudantes dentro e fora do espaço escolar.

Em relação ao trabalho com gêneros confessionais, Perpétua (2011) discute as questões da escrita do eu, a partir da escrita autobiográfica das mulheres brasileiras dos anos 80. Henrique e Suliman (2012) apresentam, em seu artigo, possibilidades de um trabalho voltado para o Ensino Fundamental e Médio a partir da utilização de diários íntimos como instrumento pedagógico, mas não trazem, com base na ADC, uma proposta didática de análise crítica a ser realizada com uma obra específica. Por sua vez, Pereira e Silva (2015) partem da investigação de dois exemplares de diários pertencentes a pessoas comuns para buscar como se dá a relação de seus escreventes com a linguagem.

Quanto aos trabalhos que possuem foco voltado à vida e obra de Carolina Maria de Jesus, Sousa (2011) traz um estudo sobre a força literária de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e discorre sobre a narrativa autobiográfica com foco no diário íntimo. Mota (2011), Santos (2015) e Toledo (2011) realizam um estudo dos escritos de Carolina para trazer uma reflexão acerca da força narrativa da autora e das representações sociais presentes em algumas de suas obras. E Melo (2014) realiza uma investigação das marcas de oralidade presentes nos textos da escritora.

Por assim ser, todas essas pesquisas trazem um material teórico vasto e contribuições significativas no tocante ao trabalho com a leitura, com os gêneros confessionais e com a obra de Carolina Maria de Jesus. Todavia, não encontrei nenhum trabalho que, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da ADC, tome a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* como objeto de estudo e que apresente uma proposta didática de leitura e análise crítica, aliada à sistematização de uma sequência básica, para ser aplicada em sala de aula.

Assim, o estudo ora proposto se justifica à medida que apresenta uma proposta didática de leitura e análise crítica a ser desenvolvida em sala de aula, de modo a estabelecer relações entre as leituras feitas na escola com as vivências dos jovens e adultos que frequentam a EJA, e de maneira a mostrar para esses alunos e alunas como a nossa vida é um complexo dinâmico de acontecimentos, todos vinculados e mediados pela linguagem.

Dessa forma, esta pesquisa torna-se relevante à medida que procura contribuir para que os alunos e alunas da EJA, a partir da leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, possam refletir, de maneira crítica, sobre as crenças, os valores e os sonhos que

estão materializados no texto lido e de como isso pode ser momentos de representação de si mesmos/as, do mundo e daquilo que vivem.

Tendo definido o objeto, as questões e os objetivos de pesquisa, esta dissertação está organizada em 06 (seis) capítulos, sendo o primeiro e o último destinados às considerações iniciais e finais. Além deste primeiro e introdutório, o segundo capítulo traz a fundamentação teórica que deu embasamento a este trabalho, apresentando um breve histórico e a proposta curricular para a EJA. Nesse capítulo também abordo a importância dos gêneros confessionais no contexto da EJA, traço uma breve apresentação sobre Carolina Maria de Jesus e o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e discurso sobre as contribuições teóricas e metodológicas da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

O terceiro capítulo é composto pelos fundamentos e procedimentos metodológicos adotados para a geração, coleta e a análise dos dados, bem como uma descrição do contexto de pesquisa e dos sujeitos colaboradores.

No quarto capítulo, apresento a proposta didática de leitura e análise crítica, aplicada em uma turma de 7º ano da EJA e elaborada a partir das orientações da PCEJA1 e PCEJA2 (BRASIL, 2002a, 2002b) e da articulação das proposições de uma sequência básica para o ensino de leitura literária (COSSON, 2014a) com os pressupostos teóricos-metodológicos da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), com foco nas categorias analíticas do vocabulário e da avaliação. O relato de aplicação, a análise dos resultados, juntamente com algumas reflexões sobre a pesquisa realizada e a avaliação da proposta compõem o quinto capítulo desta dissertação.

Como produto deste trabalho, elaborei um caderno suplementar - que poderá ser utilizado tanto em turmas de EJA quanto em turmas regulares de Ensino Fundamental II e Médio - com a proposta didática de leitura e análise crítica que foi aplicada na realização desta pesquisa. No intuito de facilitar o seu manuseio, ele está disponível como um apêndice deslocado (ver observação no Apêndice E desta dissertação) e tem por objetivo auxiliar professores e professoras da educação básica a realizarem atividades que envolvam a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

## CAPÍTULO 2

### DA REVISÃO DOCUMENTAL E DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TECENDO OS FIOS

Neste capítulo, organizado em seis partes, apresento uma revisão documental e a fundamentação teórica do estudo realizado. Na primeira parte, traço um breve histórico da EJA no Brasil; na segunda, faço uma breve exposição da Proposta Curricular para a EJA, especialmente sobre a PCEJA2; na terceira, discorro sobre letramento e letramento literário; na quarta parte, trato dos gêneros discursivos, em especial dos gêneros confessionais (com foco no diário), e sua importância na EJA; na quinta parte, apresento Carolina Maria de Jesus e seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*; e, na sexta e última parte, trago alguns pressupostos teórico-metodológicos da ADC que norteiam esta pesquisa.

#### **2.1 A EJA no Brasil: breve histórico, diretrizes e políticas públicas**

Segundo alguns documentos oficiais e de acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>12</sup> e a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos<sup>13</sup>, ambas organizadas e promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), podemos definir a EJA como:

Os processos de aprendizagem, formais ou não formais, onde as pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Art. 3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997, p. 18-19)

Apesar da amplitude do conceito, que abarca inúmeras experiências dos sujeitos na vida social, vamos nos voltar aqui para a dimensão educacional relacionada à educação formativa, que faz parte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A nossa Constituição Federal, em seu artigo 208, garante a todos os brasileiros menores de 18 (dezoito) anos acesso gratuito à educação básica e assegura, ainda, que essa oferta deve ser feita “para todos os que

---

<sup>12</sup> Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.

<sup>13</sup> Conferência realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997.

a ela não tiveram acesso na idade própria". Contudo, o número de jovens e adultos analfabetos ou com índice de letramento precário ainda é grande em nosso país. De acordo com a pesquisa realizada entre os anos de 2005 e 2011 e divulgada em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no relatório Educação Para Todos, há por volta de 14 milhões de pessoas adultas em nosso país que são consideradas analfabetas.

Esse alto índice de analfabetismo no Brasil está relacionado a uma série de questões históricas. A Educação de Jovens e Adultos, assim como a educação de maneira geral no Brasil, passou por um longo processo de adequação para chegar à concepção daquilo que definimos como EJA hoje. Desde o período colonial, os padres da Companhia Missionária de Jesus já se voltavam, de acordo com Carvalho (2010, p. 29), "para a catequização e 'instrução' de adultos e adolescentes, tantos nativos quanto colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social". Porém, a expulsão dos jesuítas no século XVIII provocou uma série de reviravoltas e, somente no século seguinte, é que houve uma nova reestruturação no ensino no Brasil.

A Constituição Imperial de 1824 procurou reorganizar a educação brasileira. Entretanto, embora essa nova reorganização do ensino tenha objetivado garantir educação primária a todos os cidadãos, ela ficou apenas no papel e se voltou, na prática, para as classes mais abastadas, em especial para as pessoas do sexo masculino de descendência europeia, deixando de lado outras camadas da população (STRELHOW, 2010). Ainda, segundo o historiador Strelhow (2010, p. 51), a partir de 1834, "a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letreadas às pessoas perigosas e degeneradas".

As mudanças econômicas que ocorreram no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, provocaram diferentes mobilizações entre educadores da época e ampliaram as discussões em defesa da escola pública no Brasil. De acordo com a PCEJA1 (BRASIL, 2002a, p. 19), "a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começou a se consolidar um sistema público de educação elementar no país". Isso se deu porque a indústria precisava de mão de obra para atender a sua demanda. Na década seguinte, várias campanhas de alfabetização foram criadas e, em 1947, discussões em torno do analfabetismo no Brasil ganharam foco.

Contudo, foi somente a partir de 1958 que, segundo Carvalho (2010, p.38), “veio à tona a preocupação de se pensar a educação de adultos como uma modalidade de ensino”. O segundo Congresso Nacional da Educação de Jovens e Adultos, coordenado por Paulo Freire<sup>14</sup>, inspirou os principais programas de alfabetização e tornou-se referência no ensino voltado para jovens e adultos no Brasil. Apesar da importância dos estudos feitos por Paulo Freire, com a chegada do Regime Militar houve uma quebra de suas ideias e a educação de jovens e adultos, de acordo com Carvalho (2010, p. 40), “enveredou por duas vertentes: uma oficial, controlada pelo governo e uma clandestina<sup>15</sup>, chamada até hoje de Educação popular”.

Normalmente, vista como uma educação compensatória, somente a partir de 1996, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA passou a usufruir de uma especificidade própria, passando a ter “a oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 4º, I, IV e VII).

Todo esse histórico ressalta o grande desafio pedagógico que é trabalhar com a EJA e a necessidade da construção de uma proposta curricular específica para essa modalidade de ensino. E é sobre a referida proposta, mais especificamente ao volume voltado para a área de Língua Portuguesa, que tratarei a seguir.

## **2.2 A Proposta Curricular para a EJA: algumas considerações**

A elaboração de uma Proposta Curricular voltada para a EJA, com o intuito de dar subsídios aos professores e professoras que trabalham com essa modalidade de ensino, surge no Brasil apenas a partir de 2000, orientada pelas proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, quando são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

---

<sup>14</sup> Grande educador brasileiro, propôs uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos e alunas. Destacou-se no trabalho com Educação de Jovens e Adultos e deu grande contribuição a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização ao defender que o aprendizado da leitura da palavra e a leitura do mundo são indissociáveis.

<sup>15</sup> O golpe militar de 1964 promoveu inúmeros cortes nas iniciativas de educação popular voltadas para os jovens e adultos e, até a segunda metade dos anos 80, época em que se inicia o processo de redemocratização do Brasil, vários intelectuais envolvidos com essas iniciativas, entre os quais Paulo Freire, foram exilados. Mesmo assim, muitas dessas iniciativas tiveram continuidade, mas por estarem fora da tutela governamental foram consideradas clandestinas.

Essa Proposta Curricular está organizada em 02 (dois) segmentos, de acordo com o nível/ano dos alunos e alunas: a) Proposta Curricular para o Primeiro Segmento<sup>16</sup>, voltada para os anos iniciais e que surgiu em 1995, “no âmbito de Ação Educativa, organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação” (BRASIL, 2000, p. 7); b) e a Proposta Curricular para o Segundo Segmento<sup>17</sup>, voltada para os anos finais do Ensino Fundamental II e lançada em 2002 com base na Resolução CNE/CEB nº01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNEJA).

A Resolução CNE/CEB nº01/2000 apresenta alguns artigos importantes em sua formulação e assegura que os componentes curriculares da EJA devem ser embasados no que está prescrito na LDB:

Art. 5º. Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. (BRASIL, 2000, s/p).

Em sua elaboração “são retomadas as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002b, p. 7) e as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tem como eixo condutor uma formação escolar que busca promover o exercício da cidadania. Desse modo, a PCEJA1 parte da premissa:

[...] de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar. Além

---

<sup>16</sup> Como o foco da Proposta Curricular para o Primeiro Segmento é a alfabetização de jovens e adultos, ela não será discutida neste trabalho.

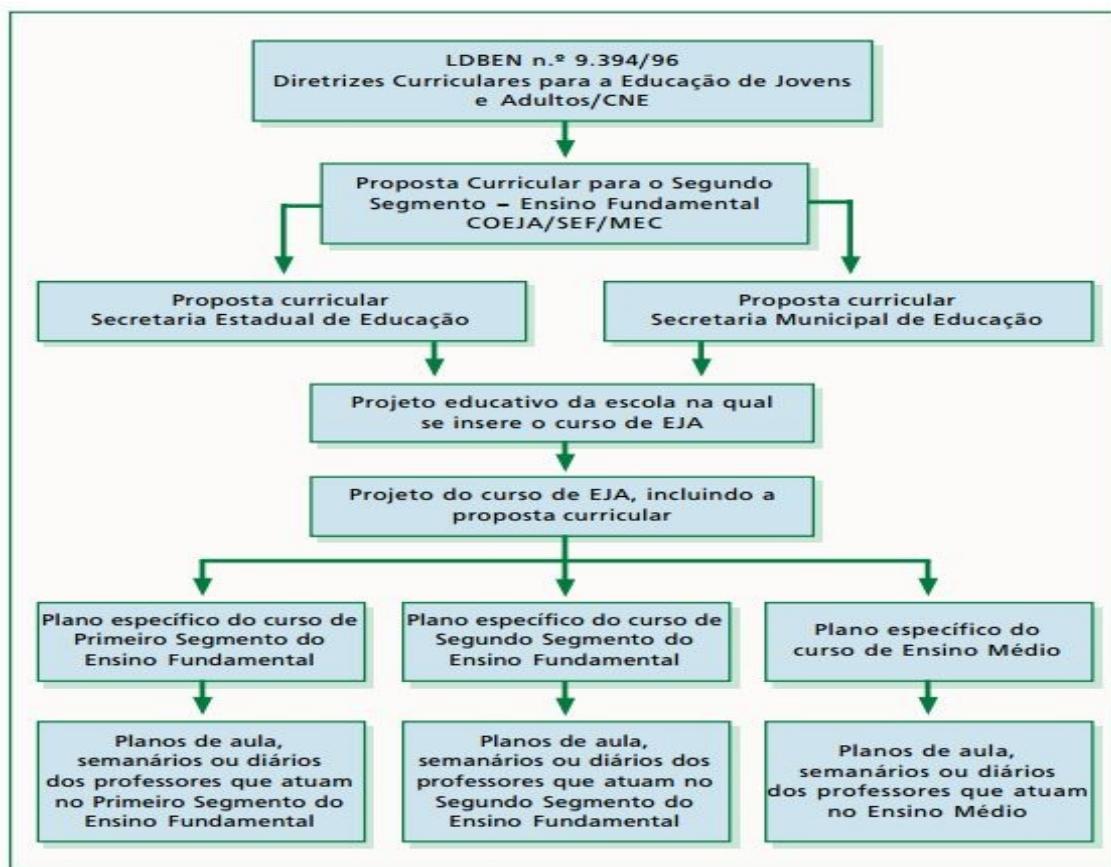
<sup>17</sup> Conforme dito no capítulo 1, a Proposta Curricular da EJA para o Segundo Segmento está organizada em três volumes: o volume 1, introdutório; o volume 2, dedicado às áreas curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; e o volume 3 referente às áreas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Neste trabalho utilizo a sigla PCEJA1 para me reportar ao volume 1; e a sigla PCEJA2 para referir-me ao volume 2 da proposta, mais especificamente ao volume da área de Língua Portuguesa.

disso, é necessário definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e de que modo os objetivos propostos para o Ensino Fundamental podem ser atingidos por esses alunos. (BRASIL, 2000a, p. 300)

Em conformidade com essas orientações, é preciso refletir sobre qual é o papel dos professores e professoras que atuam na EJA, especialmente daqueles e daquelas que atuam na área de Língua Portuguesa, de modo a possibilitar aos alunos e alunas que a frequentam um maior domínio da cultura letrada, para que possam participar de maneira mais ativa e dinâmica das práticas sociais que ocorrem dentro e fora da escola.

Na figura 1, é possível perceber como essa proposta foi elaborada e com qual propósito:

FIGURA 1 – Proposta Curricular da EJA para o segundo segmento



Fonte: PCEJA1 (BRASIL, 2002a, p. 79)

Conforme foi dito e representado nessa figura, a proposta curricular para a EJA considera que o curso deve ser elaborado em diferentes níveis de concretização, a fim de que envolva as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas em que a EJA se insere

e chegue ao detalhamento máximo nos planos específicos dos cursos e no planejamento de cada professor/a que atua nessa modalidade de ensino.

Em síntese, as escolas que oferecem os cursos de EJA devem ter nas DCNEJA um elemento norteador, sem restringir a autonomia para elaborar e desenvolver o seu projeto educativoe sem perder de vista que os jovens e adultos que frequentam a EJA “possuem características específicas, pois suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança” (BRASIL, 2002a, p. 87).

Desse modo, buscando não perder de vista as funções reparadora, equalizadora e qualificadora que a EJA deve trazer em seu bojo e considerando que esta pesquisa tem como foco elaborar e aplicar uma proposta didática de leitura e análise crítica voltada para a leitura (mais especificamente a leitura de uma obra literária), apresento na próxima subseção a Proposta Curricular para o Segundo Segmento voltada para o ensino da Língua Portuguesa (PCEJA2).

### ***2.2.1 A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de Língua Portuguesa (PCEJA2) e o trabalho com leitura na EJA***

Dada à heterogeneidade das turmas que compõem a EJA, os alunos e alunas que frequentam essa modalidade de ensino apresentam uma grande diversidade referente à idade, à cultura, à maneira de falar, à profissão, à situação econômica, dentre outros. Isso requer que os professores e professoras que atuam nessa modalidade de ensino percebam características que são particulares ao universo desses alunos e alunas.

Assim, a PCEJA2 aponta para necessidade de a organização curricular nessa modalidade de ensino ser flexível e se moldar às “capacidades que se pretende que o aluno construa ao longo do curso” (BRASIL, 2002b, p. 80). Também considera que, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário extrapolar as situações de leitura puramente escolares, de forma a valorizar o contexto sociocultural dos alunos e alunas envolvidos/as no processo.

Desse modo, as atividades de leitura realizadas em sala de aula devem permitir a percepção, por parte dos alunos e alunas, da língua como “um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto” (BRASIL, 2002b, p. 12), de maneira a “construir uma reflexão crítica, operando sobre o conteúdo ‘representacional’ dos textos” (BRASIL, 2002b, p. 20).

Trabalhar, portanto, com leitura em turmas de jovens e adultos deve ser um convite para que os alunos e alunas possam perceber que os “os usos da língua no falar e escutar, no ler e escrever, bem como as reflexões na prática de análise linguística, devem fundir-se com a ideia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2002b, p. 23). Por isso, a PCEJA2 sugere que o trabalho realizado em sala de aula não deve ser limitador, e sim libertador, de forma que os conteúdos trabalhados estejam articulados e contextualizados às vivências dos alunos e alunas que frequentam essa modalidade de ensino (BRASIL, 2002b, p. 11-12).

Em outras palavras, as atividades propostas precisam contribuir para que os jovens e adultos que frequentam a EJA vejam as práticas de leitura como práticas reflexivas e percebam possibilidades reais de usos dessas práticas nas diversas esferas sociais e comunicativas, de maneira a dar significação àquilo que leem. Para isso, é preciso considerar os saberes e competências desses sujeitos, visando atender às suas múltiplas necessidades formativas, de maneira que vejam a escola como um espaço agregador de conhecimento e não o contrário, pois:

Desenvolver um bom trabalho com a leitura é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo de forma a esclarecer, interpretar e discutir os conteúdos lidos. O professor pode contribuir para ampliar a competência leitora de seus alunos, ajudando-os a exercitar estratégias para isso. (BRASIL, 2002b, p. 40)

Nesse sentido, a leitura é concebida como um processo de construção de sentidos que é dialógico (BAKHTIN, 1997) e que se dá por meio da articulação do que está materializado no texto com o conhecimento de mundo do leitor, com o contexto de produção da obra (FREIRE, 1997; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016; COSSON, 2014b). Em virtude disso, as estratégias e procedimentos didáticos utilizados pelos professores e professoras que atuam na EJA devem sempre considerar que “um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro” (BRASIL, 2002b, p. 12).

Se considerarmos que para muitas pessoas - especialmente as das camadas mais excluídas socialmente - a escola representa um espaço de grande importância não apenas no processo de socialização dos indivíduos, mas também como um lugar que pode contribuir para desenvolver uma série de capacidades linguísticas e discursivas, cabe salientar que essa escola deve oferecer condições para os/as estudantes tornem-se cada vez mais autônomos/as e

críticos/as, para que possam, sempre que se fizer necessário, recorrer aos seus conhecimentos de mundo, fazer inferências, estabelecer relações com o que vivenciam.

Essa autonomia se dará à medida que as atividades envolvendo práticas de leitura na escola ultrapassem a mera decodificação dos textos e tornem-se significativas para esses alunos e alunas, de modo que os processos de interação e as relações produzidas no ato de ler atendam às necessidades cotidianas e permitam perceber que “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 1997, p. 29).

A percepção de que essas práticas de leitura são práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e que fazem parte de um contexto mais amplo, são determinadas - em maior ou menor grau - por um conjunto de fatores sociais e envolvem diferentes procedimentos e capacidades leitoras<sup>18</sup>, está relacionada aos conceitos de letramento e letramento literário, assuntos do próximo tópico.

### **2.3 Letramento e letramento literário: um processo de construção de sentidos**

De acordo com a definição de letramento dada por Magda Soares, no glossário digital do centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais, “Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica”. Nesta pesquisa, o conceito aqui considerado faz referência à perspectiva pedagógica.

Nessa perspectiva, Soares (2014, p.15) diz que letramento<sup>19</sup> “é palavra recém-chegada, ao vocabulário da Educação e das Ciências Sociais” e que, devido à amplitude que a palavra possui, estabelecer uma definição exata e precisa do termo é algo muito complexo.

Conforme Soares (2014, p. 65-66):

As dificuldades e impossibilidades [de conceituar letramento] devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Apesar das dificuldades em encontrar um conceito que consiga abarcar toda a ideia que o termo letramento traz consigo, Soares (2014) constrói algumas definições importantes

<sup>18</sup> Rojo (2004, p. 2) define como procedimentos “um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura” e que, dependendo das circunstâncias e das intenções de quem lê, requer “capacidades perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas” (ROJO, 2004, p. 2).

<sup>19</sup> De acordo com Soares (2014, p.15), o termo letramento foi usado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

para ajudar a (re)pensar sobre a importância que essa palavra possui para se compreender os trabalhos realizados com as ações de ler e escrever na escola. Dentre essas definições está a de letramento como “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2014, p. 44).

É preciso destacar também que pensar o uso da língua a partir de uma perspectiva social está em consonância com as ideias difundidas por Freire (1997, 2002, 2015), autor que define o ato de ler e de escrever como um processo amplo - de natureza política e emancipatória – e que deve ser voltado para contribuir com o sujeito, de forma que este dê novos significados ao seu estar no mundo. Embora ainda não fizesse uso do termo “letramento”<sup>20</sup>, Freire (1997, p. 17) questiona sobre o ato de ensinar elementos gramaticais soltos, descontextualizados e diz que “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui um conhecimento do objeto”.

Essa ideia inicial de Freire foi revisitada e ampliada, e novos e importantes estudos foram acontecendo nas últimas décadas com o objetivo de entender e analisar questões voltadas à leitura e à escrita e como se dá o ensino de ambas. Termos como “letramento”, “alfabetização” e “gêneros” adquiriram novas concepções e tornaram-se cada vez mais comuns.

De acordo com Kleiman (2008, p. 18), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Magalhães (2012, p.19) corrobora essa ideia ao dizer que letramento se refere “à prática social da língua escrita, o que inclui processos sociais da leitura e da escrita”.

Os conceitos apresentados enfatizam os aspectos sociais e utilitários do letramento. Por assim ser, pensar letramento como prática social é perceber a importância da leitura e da escrita como formas de atender às nossas necessidades cotidianas dos diferentes usos que fazemos da língua. Além disso, é também perceber o papel da linguagem na sociedade contemporânea e nas mudanças sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003). E, para desenvolver essa percepção, é preciso ir muito além da ideia de apenas decodificar os sinais que compõem a palavra escrita.

---

<sup>20</sup> Freire (2015, p. 15) utiliza o termo alfabetização para definir um “conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora [...] e que [a alfabetização] não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante”. É possível perceber que a conceituação que esse estudioso dá ao termo está bem próxima do que Kleiman (1995, 2005, 2008), Rojo (2012) e Soares (2014) definem como letramento.

Para Kleiman (2013), as duas ideias - decodificar os sinais e saber utilizá-los em situações concretas - precisam caminhar juntas, uma vez que alfabetização não deve ser dissociada de letramento:

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p. 11-12).

Como é possível perceber, as duas palavras estão interligadas, mas não são sinônimas. A alfabetização<sup>21</sup> é uma parte importante para que os alunos e alunas participem das diferentes práticas de letramentos<sup>22</sup>, em diferentes contextos, além dos escolares; porém, ser apenas alfabetizado/a - no sentido tradicional, de somente decifrar códigos para ler e escrever - não é suficiente para que todas as capacidades envolvidas no ato de ler sejam esgotadas. Portanto, na sala de aula, é necessário discutir com os alunos e alunas que realizar a decodificação dos textos e dominar a gramática normativa não torna ninguém proficiente na língua materna, visto que a leitura e a escrita demandam, de acordo com Soares (2014, p. 48-49) um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*”.

Desse modo, compreender o aspecto social do letramento é perceber que os conhecimentos trazidos pelos alunos e alunas que frequentam a EJA possuem relevância e devem estar associados com as práticas de leituras em sala de aula, visto que o letramento envolve um conjunto de práticas sociais que perpassam o contexto escolar já que “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 1997, p. 29).

Sobre esse aspecto, professores e professoras - especialmente aqueles e aquelas que atuam na área de Língua Portuguesa - possuem um papel importante a realizar no intuito de conduzir os/as estudantes a práticas reflexivas de leitura e de escrita, já que, de acordo com Magalhães (2012, p. 62):

---

<sup>21</sup> É importante salientar que Kleiman (2005, 2008), Rojo (2012), Soares (2014) dentre outros teóricos importantes nos estudos do letramento consideram que embora a alfabetização seja uma parte importante do letramento, é perfeitamente possível participar de diferentes práticas de letramento sem ser alfabetizado.

<sup>22</sup> Street (2012, p. 77) define essas práticas de letramento como “uma concepção mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Para ele, no momento esse “parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores do letramento desenvolveram” (STREET, 2012, p. 78).

[...] mais importante do que escrever um texto gramaticalmente correto é relacionar o que se escreve à reflexão sobre o que leu. Da mesma forma, na leitura, estabelecer relação com outros textos ou discursos é o que movimenta o motor da reflexão.

Ante essas colocações feitas por Magalhães (2012) e considerando que na perspectiva do letramento diferentes habilidades de leitura são requisitadas, o conceito de letramento também pode ser pensado em relação a textos literários. Nesse sentido, Cosson (2014a, p. 12) diz que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Ao avaliar que a leitura que se faz dos textos de natureza literária vai além do uso social da escrita, Cosson (2014a) considera que, embora o termo letramento literário<sup>23</sup>, esteja embutido no conceito de letramentos<sup>24</sup>, a variedade de sentidos produzidos pelos textos literários e as diferentes possibilidades de exploração da língua(gem) permitem uma configuração especial e diferenciada, “daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade” (COSSON, 2014a, p. 12).

Visto que, de acordo com Cosson (2014a, p. 17), cabe a literatura “[...] tornar o mundo comprehensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” é preciso considerar a posição que o texto literário ocupa na escola e, de que maneira, o uso de diferentes sistematizações para a leitura literária pode potencializar as aulas, no sentido de aproximar os alunos e alunas dos textos lidos.

Essa ideia está em consonância com Paulino (2004), que diz que a formação de um leitor literário significa:

[...] a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

---

<sup>23</sup> De acordo com Coenga (2010, p. 54), a expressão letramento literário foi utilizada pela primeira vez em 1997, em um texto da pesquisadora Graça Paulino intitulado *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*.

<sup>24</sup> Street (2014, p. 35) diz que “não se pode alinhar um ‘letramento’ único a uma cultura única. Nesse contexto, é preferível utilizar o termo letramentos, no plural.

Conforme Paulino (2004), podemos observar que no trabalho com a leitura literária há a necessidade de se considerar o que está sendo lido e de que maneira essa leitura é feita. Dessa forma, fazer uso das potencialidades que o texto literário permite explorar pode ser um caminho para provocar mudanças, visto que o trabalho com a leitura literária na escola, de acordo com Cosson (2014a, p. 30), “não apenas [...] possibilita a criação do hábito da leitura [...], mas sim, sobretudo, nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. Nesse sentido, o texto literário sinaliza para diferentes possibilidades de interpretar e representar os outros, o mundo, nós mesmos/as.

Um ponto importante e que merece ser considerado aqui, está relacionado às escolhas dos textos para o letramento literário na escola. É muito comum, ao realizarem a seleção do material literário a ser lido, professores e professoras se prenderem àqueles autores e autoras que compõem um cânone já estabelecido por ‘instâncias de legitimação que selecionam o que deve ser considerado Literatura’ (ABREU, 2006, p. 109) e deixarem de lado obras que não façam parte dessa seleção, mas que muito têm a oferecer - seja pela proximidade temática, seja pela representatividade - aos leitores e leitoras.

Cosson (2014a), ao discorrer sobre o assunto, diz que o cânone muito tem a oferecer, especialmente no que se refere à identidade cultural. Contudo, isso não significa uma “sacralização” dessas obras em detrimento de outras, visto que para um efetivo letramento literário, “as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e representar o mundo” (COSSON, 2014a, p. 35).

Abreu (2006) também chama a atenção para a importância de a escola considerar, na escolha dos textos literários, o gosto dos alunos e alunas e aponta para a necessidade de se garantir, em sala de aula, espaço para a diversidade de textos e leituras. Segundo essa autora, não é necessário que haja um abandono “do estudo do texto literário canônico, e sim que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro” (ABREU, 2006, p. 111).

Nesse sentido, considerando que o trabalho com a leitura literária é um meio estratégico de vincular as vivências dos jovens e adultos àquilo que leem e que, de acordo com a PCEJA2 (BRASIL, 2002b, p. 14), “a escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito”, a inclusão de diferentes textos literários nas aulas da EJA - canônicos ou não - é pertinente e necessária.

Dessa forma, cabe aos professores e professoras criarem condições para que os alunos e alunas percebam que a leitura de uma obra literária implica em uma “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (COSSON, 2014, p. 27). Assim, pensar diferentes estratégias e metodologias para dar sentido ao trabalho com a leitura literária é uma das funções da escola e, consequentemente, dos professores e professoras que nela atuam. Dentre essas estratégias e metodologias, Cosson (2014a) aponta algumas possibilidades como, por exemplo, o uso de uma sequência básica para o letramento literário.

Visto que, nesta pesquisa, para a leitura da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a metodologia de uma sequência básica foi utilizada e introduzida na proposta didática de leitura e análise crítica, trataremos desse assunto no próximo tópico.

### **2.3.1 Sistematização da leitura literária: a sequência básica**

A sequência básica para o letramento literário é uma metodologia de trabalho elaborada e desenvolvida por Cosson (2014a), com o objetivo de utilizar diferentes estratégias e sistematizar as atividades para o trabalho com leitura literária na escola. Essa sistematização apresenta muitas possibilidades de combinação e, por causa disso, pode variar de “acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores” (COSSON, 2014a, p. 48).

Na elaboração da sequência básica, Cosson (2014a, p. 38) toma a leitura “como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social”. Para isso, considera a síntese elaborada por Leffa (1999), a qual apresenta, em três grupos, um panorama de diferentes teorias sobre a leitura: a) o primeiro grupo considera o ato de ler como um processo de decodificação, em que o domínio do código (decifração de letras e palavras) é a condição para que a leitura seja efetivada; b) o segundo grupo toma o leitor como peça central do ato de ler e considera que é ele (o leitor) quem deve criar estratégias para ler o que lhe interessa; c) o terceiro grupo procura conciliar as duas primeiras teorias e considera que tanto leitor quanto texto são importantes no processo de leitura (COSSON, 2014a, p. 39).

Considerando esses três modos de conceber a leitura, Cosson (2014a) diz que ela deve ser pensada como “um processo linear” que abarca três etapas: a) a antecipação, que consiste nas operações realizadas e na postura assumida pelos leitores/as antes da leitura; b) a decifração, que corresponde à decodificação de letras e palavras apontada por Leffa (1999); e

c) a interpretação, momento em que o leitor/a realiza inferências e contextualiza aquilo que lê com os conhecimentos de mundo que carrega consigo.

Essa concepção de leitura acompanha os quatro passos da sequência básica: motivação, introdução, leitura, interpretação. Para uma melhor visualização desses passos, vejamos o quadro a seguir:

QUADRO 1: Passos da sequência básica do letramento literário

SEQUÊNCIA BÁSICA	
Motivação	Deve ser o primeiro passo da sequência e possui como objetivo estimular os alunos e alunas para a leitura do texto. É um passo importante, que deve estreitar os laços entre autor/a e leitor/a. O sucesso da leitura pode depender de uma boa motivação.
Introdução	É o momento de apresentar aos leitores e leitoras o autor e a obra. Apesar de parecer ser uma atividade simples, este passo demanda alguns cuidados: o primeiro é que a apresentação do/a autor/a não se transforme em uma longa aula expositiva; e o segundo é a necessidade do/a professor/a realizar uma breve apresentação da obra para os alunos e alunas. Este também é momento para uma apresentação física da obra, da leitura da capa e da contracapa, do prefácio e da introdução.
Leitura	É o terceiro passo e o momento mais importante do processo, visto que é o encontro dos leitores e leitoras com o texto. Vários procedimentos podem ser adotados nesse momento, desde a leitura individual, fora de sala de aula à leitura compartilhada e caberá ao professor/à professora definir qual é a melhor estratégia a ser utilizada nesse momento.
Interpretação	É o quarto passo, mas, dependendo dos objetivos, pode acontecer de maneira concomitante com os passos anteriores e pode ser pensada em dois momentos: a) o momento interior, que acompanha a leitura feita, parte por parte, até a compreensão geral da obra; b) e o momento exterior que consiste na materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Isso significa dizer que a interpretação quando ocorre em um momento exterior, ela é compartilhada com outras pessoas, e assim, amplia os sentidos daquilo que foi lido.

Fonte: Quadro organizado pela autora de acordo com Cosson (2014a)

É importante ressaltar que a metodologia utilizada em uma sequência básica deve ser tomada apenas como exemplo - que pode ser adaptada para diferentes turmas e anos - e não como um modelo a ser seguido à risca (COSSON, 2014a, p. 48-49), permitindo que cada professor/professora sistematize as atividades a serem desenvolvidas de acordo com as particularidades de suas turmas.

O trabalho com a sequência básica tem por objetivo modificar alguns modelos escolarizados de leitura literária; modelos esses que, muitas vezes, servem apenas para podar o prazer da leitura (Cosson, 2014a). Nesse sentido, é importante, em sala de aula, valorizar as diferentes experiências com a leitura, literária ou não, a partir de procedimentos, conceitos e atitudes que possibilitem aos alunos e alunas estabelecer diálogo com o que está escrito de

forma a compreender determinadas práticas discursivas presentes nas mais diversas práticas sociais.

Dessa maneira, considerando que “no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade” (BRASIL, 2002b, p. 15) é importante (e necessário) trabalhar com a diversidade textual visto que “se as práticas de linguagem produzem textos, refletir a respeito da linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem, em função do gênero a que se filiam” (BRASIL, 2002b, p. 16-17).

Logo, ao partir do pressuposto de que os textos - orais, escritos, imagéticos - fazem parte de uma prática discursiva social e de que são formas de manifestação de como os sujeitos apresentam o que é vivido na esfera coletiva e pessoal/individual, não podemos ignorar a relevância que o trabalho com os gêneros discursivos possui dentro dos contextos educacionais. Na próxima seção, apresento algumas considerações sobre esse assunto.

## **2.4 Os gêneros discursivos: algumas considerações**

Embora os estudos voltados aos gêneros do discurso não sejam novos (o termo “gênero” remonta a Platão e a Aristóteles), aqui no Brasil, segundo Bezerra (2017), foi somente a partir da década de 1990, com a elaboração e implantação dos PCN, que orientações sobre a importância de trabalhar com gêneros do discurso<sup>25</sup> propagaram-se com maior intensidade, ainda que de maneira gradativa, entre os professores da Educação Básica, com o propósito de formar leitores e/ou produtores de texto capazes de interagir em diferentes situações comunicativas.

Desse modo, os PCN surgem com a função de nortear as instituições de ensino quanto à proposta pedagógica a ser utilizada nas escolas brasileiras de Educação Básica, procurando garantir uma aprendizagem, através da leitura e da escrita, realmente efetiva. Esse documento, ao apontar para um trabalho voltado para os gêneros do discurso, traz propostas significativas de mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Mas, o que são gêneros discursivos?

Apesar de haver diferentes abordagens e conceituações acerca dos gêneros discursivos, é perceptível a importância dos estudos teóricos elaborados por Bakhtin, pesquisador russo que dá embasamento à pesquisa aqui realizada. É preciso enfatizar que ele foi um dos

---

<sup>25</sup> Ao discorrer sobre o uso dos gêneros do discurso em sala de aula, parto do conceito criado por Bakhtin (1997, p. 270) que diz “que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

primeiros estudiosos a pensar o termo gênero relacionando-os aos textos que permeiam o nosso dia a dia e organizam nossa comunicação.

Bakhtin (1997, p. 279) assevera que “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, construídos historicamente e disponíveis na cultura”. Isso significa afirmar que os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade e que a utilização de uma determinada língua:

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes dum ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

É possível perceber que, para Bakhtin, as escolhas das diferentes formas de dizer se configuram em formas mais ou menos definidas, que apresentam um conjunto de características próximas que ele chamou de gêneros do discurso. E, embora nem sempre tenhamos total consciência desses usos, quando estabelecemos qualquer interação verbal, acabamos por utilizar o gênero mais adequado à situação. Esse enfoque discursivo-interacionista dado por Bakhtin concebe a linguagem como modo de interação e produção social.

É importante destacar, sob essa ótica, que ao considerar que os textos (e, consequentemente, os gêneros) resultam de diferentes processos sociais, a ADC adota essa perspectiva dialógica de Bakhtin visto que, de acordo com Vieira e Resende (2016, p. 179), “um texto traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que faz parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, entre as pessoas envolvidas na interação”. Os textos, na perspectiva da ADC, não existem sozinhos, estão sempre “conversando” com outros textos, posto que estão relacionados a eventos discursivos e às práticas sociais.

Para Fairclough (2003, p. 65), “os gêneros são os aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais”<sup>26</sup>. Desse modo, os gêneros que produzimos e utilizamos em nosso cotidiano ocorrem em práticas sociais diversas e mudanças

---

<sup>26</sup> Tradução minha para “Genre are the specifically aspect of ways of acting and interacting in the course of social events”.

nas práticas sociais acarretam mudanças nos gêneros discursivos. Assim, segundo Fairclough (2001, p. 61), o termo gênero pode designar:

um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo.

Um trabalho de análise de textos, a partir do estudo dos gêneros, permite perceber como cada um deles se situa e se relaciona com as práticas sociais. De acordo com as transformações sociais, os gêneros também sofrem modificações e, segundo Resende e Ramalho (2016, p. 64), “em decorrência de sua mobilidade e dialogicidade características, os gêneros estão sempre submetidos à reformulação nas interações semióticas”.

Graças a essa mobilidade, os gêneros controlam, (re)organizam e configuram os discursos e, portanto, devem ser compreendidos como “facetas regulatórias dos discursos, e não simplesmente como estruturação apresentada por tipos fixos de discursos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 144-45).

Tendo em vista as particularidades que compõem a EJA e sabendo que os/as estudantes dessa modalidade de ensino trazem para a sala de aula um variado leque de experiências, professores e professoras que atuam nessa modalidade de ensino devem considerar que trabalhar com leitura na sala de aula implica, necessariamente, trabalhar com os gêneros, e que esse trabalho pode contribuir para propiciar aos alunos possibilidades concretas de realizar práticas de linguagem para interagir de maneira produtiva nas diferentes atividades comunicativas.

Como, segundo a PCEJA1 (BRASIL, 2002a), as aulas na EJA devem valorizar as experiências dos alunos e alunas e vincular essas experiências aos conteúdos que serão ensinados na escola, para que as aulas de Língua Portuguesa ganhem sentido e a aprendizagem possa ser, de fato, significativa é preciso selecionar, dentre a quantidade de gêneros existentes, quais podem (e devem) ser trabalhados em sala de aula. Desse modo é preciso que, ao tomar determinado gênero como objeto de ensino, professores e professoras partam do interesse dos alunos e alunas e tenham em vista as características pessoais da turma, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados e os temas e os conteúdos a serem estudados.

Em virtude do que foi explicitado acima e considerando que “a escola é, sobretudo, um lugar para a reflexão, para o estudo, de si ou dos outros” (REZENDE, 2012, p. 89), realizar práticas de leitura e de escrita que permitam os alunos e alunas falarem de si e, consequentemente, dos outros podem contribuir para aproximar estes alunos e alunas dos textos que leem e escrevem. Daí a importância de trabalhar, na EJA, com os gêneros confessionais<sup>27</sup>, assunto sobre o qual tratarei no próximo tópico.

#### ***2.4.1 Os gêneros confessionais e sua significação no contexto da EJA***

Autobiografias, memórias, diários, crônicas, cartas, romances, relatos pessoais, poemas autobiográficos, autorretratos, ensaios. Muitos são os textos que se destacam pela subjetividade e, de acordo com Rezende (2012, p. 79), “a variedade desses gêneros de representação de si são enormes”. Os gêneros confessionais registram, em um processo de desvelamento, experiências singulares vivenciadas no cotidiano. Também são, segundo Arthières (1998, p. 11), uma maneira de “arquivar a própria vida” e “uma prática de construção de si mesmo”. Trata-se, pois, de gêneros que permitem registrar e resgatar memórias e experiências pelas palavras, pelos gestos, pelo sentimento de existência.

O registro dessas experiências pessoais permite, de acordo com Cunha (2007, p. 1), que “pessoas comuns/ordinárias registrem/construam/inventem ações da experiência cotidiana através de práticas de escrita biográfica e autobiográfica”, de forma que os autores se tornam sujeitos de sua história e a narram à sua maneira. Esses textos, que se situam entre o ficcional e o real, são segundo Lejeune (2014, p. 42), “textos referenciais: exatamente como o discurso científico ou histórico, eles se propõem a fornecer informações a respeito de uma ‘realidade’ externa [...]”, uma vez que, de acordo com Rezende (2012, p. 80), “a autorreferencialidade é [...]uma reconstrução do que foi vivido, de modo a dar sentido ao passado”.

A escrita de si existe desde a Antiguidade e é possível observar que tal prática continua na atualidade. Graças à internet, ultrapassou as barreiras dos textos manuscritos e fez surgir novas configurações dos gêneros confessionais. Assim, é possível encontrar, de acordo com Rezende (2012, p. 79):

Formas mais “puras”, estáveis e reconhecidas publicamente como tais: autobiografias, memórias, diários (entre as garotas, substituídos hoje pelas agendas)

---

<sup>27</sup> Rezende (2012, p. 79) chama de gêneros confessionais o que ela define como “gêneros de representação de si” e inclui nessa categoria autobiografias, memórias, diários, cartas, entrevistas, testemunhos, crônicas e relatos de viagem.

e cartas. Há outras modalidades que em geral aparecem no interior de um veículo ou gênero que as englobam, como entrevistas e testemunhos judiciais (autos de corpo de delito, qualificação do acusado etc.). Outras ainda são mais formalmente ficcionalizadas, como as crônicas [...]; outras mais presentes em determinados momentos históricos, como os relatos de viagem, ainda que possam ser encontrados em versões contemporâneas (Amyr Klink e seus relatos de viagens à Antártica, por exemplo). Mais recentemente, surgiram novas formas de exposição pessoal como os *blogs*, as redes sociais da internet, e, por último, neste final da primeira década do século XXI, o *twitter* – todas muito conhecidas pelas crianças e jovens do planeta que vão à escola, em especial os das cidades.

Para Lejeune (2014, p. 131), “escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida um privilégio reservado aos membros das classes dominantes” e isso acontece porque as camadas mais pobres da população normalmente têm suas histórias silenciadas e/ou, muitas vezes, distorcidas.

Assim, falar de si é, de acordo com Lejeune (2014), uma possibilidade de dar voz a quem normalmente está acostumado a silenciar e materializar no texto uma série de representações e identificações dos sujeitos envolvidos no processo. Por isso, para Rezende (2012, p. 87), é importante levar em conta que “representações de si são ricas de ensinamentos, de questionamentos sobre a vida, mas são sempre aproximativos, inacabados, ilusórios, [...], profícuos para a construção de identidade e visão de si e do outro, uma ilusão indispensável”.

Considerando que os princípios que regem a EJA estão voltados para o respeito e a valorização dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana, relatar as próprias vivências - do passado ou do presente - possibilita aos alunos e alunas da EJA, momentos para que se “vejam” como sujeitos e percebam o espaço da sala de aula como um lugar de fala. Para Rezende (2012, p. 87) a “expressão de questões pessoais” na escola, por meio dos gêneros confessionais, pode render boas experiências e trocas.

O trabalho com gêneros confessionais possibilita, portanto, que questões como identidade, experiências pessoais e situações-problemas advindas do cotidiano sejam contempladas no projeto educativo que envolve a EJA, de maneira que as histórias de vidas e os conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana não sejam descartados, mas sejam tomados como objeto de ensino.

Dentre a grande variedade de gêneros confessionais, o diário - gênero em que “o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (LEJEUNE, 2014, p. 303) - pode possibilitar momentos para que os alunos e alunas da EJA façam uso da palavra escrita para

tecerem representações de si, dos outros, dos espaços onde transitam e das vivências cotidianas. E é sobre a escrita diarística que tratarei a seguir.

#### *2.4.1.1 A escrita de e sobre si: o diário*

Ao partir do pressuposto de que os textos escritos fazem parte de uma prática discursiva, podemos dizer que um texto é uma forma de manifestação de como os sujeitos apresentam o que é vivido na esfera coletiva e pessoal/individual. A concepção de texto como uma construção pessoal e cultural nos leva a (re)pensar o seu processo de produção e circulação, e de como é importante que a escola perceba que o trabalho com gêneros discursivos deve ser significativo para os sujeitos envolvidos nessa prática.

Nessa relação entre língua e vida, as experiências humanas vivenciadas, sejam no tempo presente ou no tempo da memória, podem ser relatadas em um diário. Esse gênero possui uma variedade de modalidades: pode ser íntimo, público, manuscrito, digital dentre outras possibilidades que o/a produtor/a desejar e a sua escrita é centralizada a partir do eu que, ao evocar experiências registradas e vividas, procura transmitir as sensações e marcas que essas vivências trouxeram ao sujeito narrador.

Segundo Artières (1998), todos nós temos um costume em comum: arquivar a própria vida por meio de objetos e textos, os “antetextos de nossa existência”. Como é humanamente impossível arquivar tudo, vamos selecionando partes dessas memórias e desses pedaços de nossa vida para “Por meio dessas práticas minúsculas, construirmos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros” (ARTHIÈRES, p. 1-2). Para ele:

Não colamos qualquer foto em nossos álbuns. Escolhemos as mais bonitas ou aquelas que julgamos mais significativas; jogamos fora aquelas em que alguém está fazendo careta, ou em que aparece uma figura anônima. E depois as reordenamos esforçando-nos para constituir uma narrativa [...]. No álbum, fazemos figurar também os nossos antepassados; aí também trata-se de comprovar que pertencemos a uma linhagem, que temos raízes (ARTIÈRES, 1988, p. 14).

É por meio da organização desses “arquivamentos” que acontece um movimento de subjetivação<sup>28</sup>, em que o sujeito elabora uma imagem de si mesmo e de reelaboração do próprio eu. Nesse sentido, o sujeito passa a atuar como um arqueólogo que escava o passado para compreender a si mesmo no presente (ARTIÈRES, 1998, p. 11) e constitui, por meio

---

<sup>28</sup> Aqui parto do conceito pensado por Michel Foucault (2006). De maneira bem genérica, segundo esse autor, os processos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito.

desses escritos, uma fonte de pesquisa para diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a História, a Sociologia, a Filosofia, a Arqueologia e Psicologia.

De acordo com Lejeune (2014, p. 299), por provocar uma remissão ao instante da escrita, o diário pode ser definido como “uma escrita quotidiana: uma série de vestígios datados” que tem por base a citação da data, serve como construção e exercício da memória e possui forma livre, pois comporta variados tipos de linguagem. Sousa (2012, p. 165) reforça essa ideia ao dizer que o diário “é um gênero íntimo que, contrariamente a autobiografia, não ‘fixa’ o eu e não busca a compreensão da totalidade de si mesmo, devido à sua temporalidade, que é a do fragmento e do presente”.

O diário é, portanto, na visão de Sousa (2012, p. 180):

O relato do cotidiano, que representa para o autor uma pausa, um momento em que para o tempo da ação para refletir acerca dele e daquilo que vivenciou naquele dia ou em dias passados. Isto lhe permite tecer comentários, por meio da reflexão muitas vezes metafísica e filosófica, sobre vários momentos esparsos de sua vida ou daquela dos que o cercam.

Embora as escrituras pessoais tenham surgido de forma coletiva e pública e existam desde a Antiguidade, a escrita diarística - no campo privado, como uma “narrativa sobre si” - vai acontecer somente a partir do Renascimento na Europa. Entretanto, com o advento da internet, esse tipo de registro voltou a circular na esfera pública novamente e, embora sua prática discursiva tenha sofrido transformações, o que se observa é que, com o aparecimento de *blogs* (diários virtuais) e das redes sociais, falar de si mesmo e das vivências cotidianas tornou-se uma prática muito comum.

Dessa maneira, nos dias de hoje, quem quer tornar públicos (ou não) os registros que realiza de si ou do cotidiano tem a sua disposição uma grande variedade de suportes, que vão desde o uso de cadernos coloridos produzidos especialmente para este fim, bem como páginas da internet que oferecem uma diversidade de serviços e recursos, como inserir vídeos e fotos ou produzir um diário coletivo, por exemplo.

A escrita diarística permite que qualquer pessoa maneje a língua como quiser e escreva sem medo de cometer erros (LEJEUNE, 2014). Desse modo, os textos produzidos na escrita de um diário “se apresentam menos formalizados, mais espontâneos e aceitam erros gramaticais e variantes linguísticas criticáveis em escritas mais formais” (REZENDE, 2012, p. 83).

Para Lejeune (2014, p. 309), o diário é “simplesmente humano. Tem suas forças e fraquezas”. Esse gênero não possui um suporte definido (pode ser um caderno, folhas soltas,

em arquivos eletrônicos, dentre outros) nem um desfecho certo, uma vez que, diferentemente de outros gêneros confessionais que já apresentam uma conclusão a partir do momento em que são iniciados, nesse gênero “sempre haverá um tempo vivido posterior à escrita” (LEJEUNE 2014, p. 314-316). Além disso, quanto ao conteúdo, “todos os aspectos da atividade humana podem dar margem a manter um diário” (LEJEUNE, 2014, p. 301).

Por ser um instrumento de expressão pessoal e subjetiva, a escrita de um diário, embora não possua nenhuma rigidez quanto à forma, está rigidamente submetido ao calendário, exigência que o/a diarista precisa preservar. É Blanchot (2005) quem nos diz que o diário:

[...] que parece tão livre de forma, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as liberdades já que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe convém, na ordem e na desordem que se quiser, é submetido a uma cláusula aparentemente leve, mas perigosa: deve respeitar o calendário. Esse é o pacto que ele assina. O calendário é seu demônio, o inspirador, o compositor, o provocador e o vigilante (BLANCHOT, 2005, p. 270).

Desse modo, graças a essa rigidez com o tempo em que a escrita acontece e marcado pela “proximidade entre o tempo da narração e o tempo dos fatos narrados” (REZENDE, 2012, p. 83), o diário materializa uma série de representações e identificações que seus produtores constroem de si mesmos, da família, da cultura e da vida social e política na qual estão inseridos e, de acordo com Sousa (2012, p. 180) “permite reflexões não só acerca da vida pessoal do autor, mas também acerca do tempo, do momento histórico” em que ele vive.

Por causa disso, dada a sua dimensão social, os diários realizam o registro não apenas de um “eu” particular, mas também o diálogo com o tempo e com o lugar onde vive o/a produtor/a do texto. Assim, a leitura desse gênero discursivo em sala de aula permite uma série de reflexões sobre o “estar no mundo” do sujeito narrador e pode contribuir para que jovens e adultos vejam a leitura e a escrita como partes do cotidiano e relacionem as experiências representadas nos diários às suas próprias experiências.

Compreendendo que a escrita de um diário é sempre carregada de subjetividades e que “o que se escreve se enraíza então, quer se queira, quer não, no cotidiano e na perspectiva que o cotidiano delimita” (BLANCHOT, 2005, p. 270), além da contextualização histórico-social-pessoal que é apresentada em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a escrita de Carolina vai além de um mero relato de seu cotidiano, uma vez que a autora procura representar o cotidiano fazendo uso da verossimilhança.

Nesse sentido, ao registrar o próprio cotidiano, a problemática que envolve a Favela do Canindé e seus moradores e moradoras e a busca incessante por trabalho e comida, Carolina coloca em cena um modelo de representação que (re)significa a si mesma e a realidade circundante. A escrita caroliniana, portanto, emerge das margens, fugindo a padrões ou configurações estéticas que a delimitem. A tessitura de sua narração, construída a partir das experiências vividas, aponta para a construção de uma identidade autoral própria, que adquire conotação literária<sup>29</sup> - em um sentido amplo do termo - graças ao fôlego de narradora que Carolina traz consigo. E é sobre a escritora e a sua força narrativa que tratarei na próxima seção.

## **2.5 Carolina Maria de Jesus e seu *Quarto de despejo: diário de uma favelada***

A escritora Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, cidade do estado de Minas Gerais, em 1914 e, segundo Meihy (2015, p. 521), é difícil “mensurar a fortuna crítica dessa polêmica personagem, mulher, semianalfabeta, negra, migrante e mãe solteira”, que, após idas e vindas, foi morar na Favela do Canindé, às margens do rio Tietê, na grande São Paulo, local onde viveu por doze anos (de 1948 a 1960) e teve os seus três filhos.

As experiências vivenciadas na favela serviram de pano de fundo para sua obra mais famosa: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Naquele período, de acordo com Meihy e Levine (1994, p. 22):

No final dos anos 40, em São Paulo, estima-se que existiam cerca de 50 mil favelados estabelecidos em sete diferentes locais. As jovens favelas paulistanas eram distintas das cariocas, mas se assemelhavam quanto promessas de abrigo da pobreza, da violência e do descaso governamental.

É desse momento político-geográfico e cheio de transformações pelo qual vivia a cidade de São Paulo, que Carolina passa a fazer parte. Viver nesse espaço, em condições tão precárias, trouxe à tona a escritora. É da favela, como observadora atenta de si mesma e daquilo que a rodeia, que Carolina escreveu o seu diário. A sua escrita denuncia e torna visível não apenas as suas próprias vivências, mas as de todos que a cercavam na favela.

---

<sup>29</sup> Embora não seja o foco deste trabalho discorrer sobre as diferentes concepções do que possa ou não ser como literatura, é importante ressaltar o que defende Abreu (2006) de que a avaliação que se faz de uma obra como literária ou não depende de um conjunto de critérios para perceber a literariedade de um texto e esses critérios mudam historicamente, socialmente e culturalmente.

Apesar de ter frequentado os bancos escolares por apenas dois anos, Carolina escreveu “diários, romances, peças de teatro e poemas” (SOUZA, 2012, p. 31) e alimentou um sonho: tornar-se uma escritora conhecida. Esse sonho se realizou quando, por acaso, em 1958, o jornalista Audálio Dantas<sup>30</sup>, ao escrever uma matéria sobre a favela onde Carolina morava, deparou-se com os textos escritos por ela.

A reportagem que o jornalista buscava, estava, segundo ele, “escrita em uns vinte cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco” (DANTAS, 1996, p. 06). Nos escritos produzidos por Carolina, Dantas encontrou um vasto material que abordava uma série de temas como exclusão, miséria, pobreza, preconceito, violência, dentre outros. Dentre essas temáticas, a mais recorrente e que aparece como uma grande conhecida e companheira da protagonista tem nome, cor e permeia todo o diário: a fome, como é possível ver nos exemplos a seguir:

**11 de maio de 1958...** Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puix os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar (JESUS, 2015, p. 30).

**20 de maio de 1958...** Como é horrível ver um filho comer e perguntar: Tem mais? Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais. (JESUS, 2015, p. 38).

**27 de maio de 1958 [...]** A tontura do álcool nos impede de cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago.

[...] Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos. [...] A comida no estômago é como o combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei a andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslissava<sup>31</sup> no espaço. Comecei a sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida” (JESUS, 2015, p.44-45).

**2 de agosto de 1958...** Vesti os meninos que foram para escola. Eu saí para arrancar dinheiro. Passei no Frigorífico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros. Até eu digo que é para os cachorros (JESUS, 2015, p. 104).

O material recolhido por Dantas foi editado (segundo ele, procurou-se preservar a escrita original da autora) e foram selecionadas apenas as partes mais significativas, visto que

<sup>30</sup> Jornalista brasileiro que teve grande atuação contra a ditadura militar no Brasil, responsável pela organização do material produzido por Carolina Maria de Jesus que, em 1960, se transformaria no livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*.

<sup>31</sup> Todos os trechos da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* citados neste trabalho preservam a escrita da autora, conforme edição utilizada.

“a repetição da rotina favelada, por mais fiel que fosse, seria exaustiva” (DANTAS, 1996, p. 06), o que resultou no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, em 1960.

A obra foi um fenômeno editorial, traduzida para 13 idiomas e, na primeira semana de lançamento, foram vendidas cerca de cem mil cópias, uma marca altíssima para a época. Graças ao sucesso do livro, Carolina foi, segundo Dantas (1993, p. 07), “transformando-se de um dia para o outro em uma patética Cinderela, saída do borralho do lixo para brilhar intensamente sob as luzes da cidade”.

Contudo, o sucesso do livro também gerou muita polêmica. Santos (2009, p. 23) assevera que:

Muita gente se perturbou com *Quarto de despejo*: “Daqui a pouco querer um vai querer publicar livros”, disseram. O crítico Wilson Martins chegou a afirmar que era uma impostura de Audálio Dantas. Com essa mitificação do livro, natural num país em que sempre foi artigo de luxo, coisa de padre ou estrangeiro, apreciado mais pelo título, nome do autor, a grossura e volume do conteúdo e pelo conteúdo, prenda de classe alta, como as bengalas de castão em ouro, só são escritores os que publicam e circulam na aristocracia intelectual.

O frenesi provocado pela publicação de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*<sup>32</sup> não impedi que a ascensão de Carolina fosse breve e, de acordo com o Meihy (2015, p. 524), “na sequência do apagamento de Carolina, o silêncio foi alimentado pela crítica literária saneadora das ‘impurezas’ de classe”. Também, para seus biógrafos, Carolina era dona de uma personalidade forte e não queria ser teleguiada, como ela mesma dizia e de acordo com Meihy (2015, p. 526) “não se ajustou por muito tempo ao modelo pretendido” e “o sucesso foi para ela seu próprio veneno”. Infelizmente, conforme com Castro e Machado (2007, p. 11), a fama de Carolina foi breve e “no ano seguinte, ela já era carta fora do baralho”.

A escrita de Carolina, utilizada pela autora como válvula de escape, chama a atenção não somente no Brasil, mas em muitos outros países onde o livro foi publicado, para a situação de pobreza e miséria em que ela e os moradores da Favela do Canindé viviam. Para o jornalista Roberto DaMatta, os registros feitos por Carolina têm uma grande importância social, pois:

---

<sup>32</sup> Além de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, também foi publicado em 1961, pela Livraria Francisco Alves, outro diário: *Casa de Alvenaria*. Com recursos próprios, arrecado em decorrência das vendas de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, Carolina publicou *Pedaços da fome* e *Provérbios* em 1963 e até se arriscou como cantora (em 1961 gravou um disco com músicas que ela mesma compôs). Em 1986, foi lançado no Brasil *Diário de Bitita*, narrativa autobiográfica póstuma publicada primeiramente na França em 1980 e editada pela jornalista francesa Anne Marie Métalié. Em 1996 foi publicado *Meu estranho diário*, organizado por José Carlos Bom de Meihy, pesquisador e estudioso das obras da autora. *Onde Estaes Felicidade* é um conto publicado em 1997.

Esta pobre negra realizou um feito único na sociologia da pobreza mundial: escreveu sobre o seu dia-a-dia, objeto miserável, cru, doente, louco, marginal, revoltante e socialmente doentio. Esse cotidiano capitalista que desde os escritos de Marx, se deseja inutilmente humanizar (DAMATTA, 1996, s/p).

A relação com o espaço onde vive é temática recorrente na obra da autora. Residir na favela é morar no “quarto de despejo” da cidade, como ela mesma diz:

**19 de maio de 1958:** ... As oito e meia da noite eu já estava na favela, respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 2015, p. 37).

**27 de dezembro de 1958** O senhor Dario ficou horrorizado com a primitividade em que eu vivo. Ele olhava tudo com assombro. Mas ele deve aprender que a favela é o quarto de despejo de São Paulo. E que eu sou uma despejada (JESUS, 2015, p. 147).

O desejo de tornar-se uma escritora reconhecida levou Carolina a visualizar a possibilidade de mudar de vida e sair da favela. Quando o sonho se realizou e, graças ao sucesso adquirido com a publicação de seu livro, ela conseguiu comprar uma casa de alvenaria no bairro de Santana (região de classe média da grande São Paulo), não se adaptou. Segundo Sousa (2012, p. 81),

Da favela para Santana, Carolina descobriu o irremediável: a favela é a outra face da cidade jardim. A miséria da favela pode ser de uma outra ordem, mais imediata, mas a luta pela vida na sociedade capitalista moderna será sempre marcada pelo interesse.

Carolina faleceu em 1977, com 62 anos e, embora sua obra, ainda não marque presença nas prateleiras das bibliotecas escolares, seu diário se constitui importante material de estudo visto que apresenta não apenas uma representação de si, mas documenta e testemunha em seu livro a realidade de miséria e pobreza que a cerca de maneira “forte e original” (JESUS, 2016, p. 7).

Além disso, a sua construção discursiva, detalhada em torno das situações vividas, certamente serve para aproximar os jovens e adultos da EJA dos textos escritos por ela. Isso porque, conforme dito anteriormente, ao utilizar a escrita para realizar uma série de reflexões acerca de si e do contexto em que vive, Carolina Maria de Jesus aborda uma série de temáticas muito presentes na vida desses jovens e adultos como, por exemplo, falta de trabalho, migração, exclusão social, violência doméstica, preconceito, falta de moradia, dentre outros.

Nesse sentido, considerando que, segundo Cosson (2014a, p. 47), “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido pelo aluno”, um trabalho de leitura e de análise da referida obra, pautado em pressupostos da ADC e articulado aos propósitos do letramento literário, pode contribuir para que os alunos e alunas que frequentam a EJA percebam a importância de observar as diferentes representações que podem ser construídas a partir dos discursos produzidos.

Logo, no intuito de redimensionar os olhares dos alunos e alunas sobre o texto, para que percebam como as diferentes escolhas linguístico-discursivas feitas por Carolina Maria de Jesus em seu diário constroem diferentes representações de si e de mundo, é que proponho um alinhamento do letramento literário com os pressupostos teóricos e metodológicos da ADC, sobre a qual discorrei a seguir.

## **2.6 Análise de Discurso Crítica: pressupostos teóricos e metodológicos**

A realização desta pesquisa está pautada em pressupostos da ADC<sup>33</sup> - um modelo teórico-metodológico para estudos da linguagem, que vê o texto como parte de uma prática discursiva, inserida em práticas sociais. O termo “Análise de Discurso Crítica” aparece pela primeira vez em 1985, citado em um artigo de autoria do linguista britânico Norman Fairclough e tem nesse o seu maior expoente. Ottoni (2007, p. 22) explica que a ADC:

volta-se para a análise das relações dialéticas entre o discurso (incluindo a linguagem verbal e as outras formas de semiose) e outros elementos das práticas sociais. A sua preocupação é com as mudanças radicais que estão ocorrendo na vida social contemporânea, com o modo como o discurso figura dentro dos processos de mudança, e com as transformações na relação entre o discurso/semiose e outros elementos sociais dentro das redes de práticas.

Por causa das relações multifacetadas entre linguagem e sociedade, a ADC parte de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar e procura estabelecer um diálogo com outras teorias sociais e métodos, dentre as quais pode-se destacar os estudos de Foucault (1997, 2003) e Bakthin (1997, 2002). Há também uma grande proximidade com a Ciência Social Crítica, a Linguística e, mais especificamente, com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF)<sup>34</sup>, que enfatiza a multifuncionalidade da linguagem e “torna possível investigar como

<sup>33</sup> Nesta pesquisa, trato da ADC a partir da vertente de Norman Fairclough e de três obras deste teórico: Chouliaraki e Fairclough (1999); Fairclough (2001); e Fairclough (2003).

<sup>34</sup> Linguística Sistêmico-funcional é um termo cunhado pelo linguista Michael Halliday e constitui uma teoria linguística voltada para uma abordagem da língua declaradamente funcionalista. Ottoni (2014, p. 29), embasada

escolhas lexicogramaticais simultaneamente constituem representações, relações sociais e identidades sociais no texto” (OTTONI, 2014, p. 30).

É preciso considerar que os textos “são materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita e a imagem” (MAGALHÃES, MARTINS; RESENDE, 2017, p. 23) e que, portanto, não se constituem sozinhos, mas que são reflexos das práticas sociais de diversas ordens (social, cultural, familiar, dentre outros) vivenciadas pelos sujeitos, e “são, em geral, altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2001, p.103).

Desse modo, um trabalho de análise de textos embasado na ADC, de acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 233), “possibilita examinar a linguagem como discurso, sua construção e possibilidades de uso em contextos sociais particulares”. Assim, ao se realizar estudos sobre a linguagem é necessário buscar um equilíbrio entre o seu caráter formal e o seu papel de ferramenta social (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 14) e a ADC contribui para que esse equilíbrio aconteça, “uma vez que se trata de uma abordagem social e linguisticamente orientada” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 14).

À vista disso, um trabalho voltado para a ADC tem como objetivo realizar uma investigação crítica dos diferentes usos da linguagem e das práticas sociais envolvidas. No caso deste trabalho, procuro focalizar a prática social de ensino de leitura literária na escola de modo a analisar, em conjunto com alunos e alunas do 7º período da EJA, as representações e identificações construídas em *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*.

Se pensarmos que a escola, enquanto instituição, pode ser uma agente de mudanças (individuais, coletivas e sociais), de forma a contribuir para que os alunos e alunas sejam capazes de perceber as ideologias subjacentes aos discursos, um trabalho embasado na ADC é de grande importância, visto que “uma de suas preocupações é suscitar e questionar as diversas formas de injustiças e desigualdades sociais, contribuindo com a transformação social” (LIMA, 2014, p. 70).

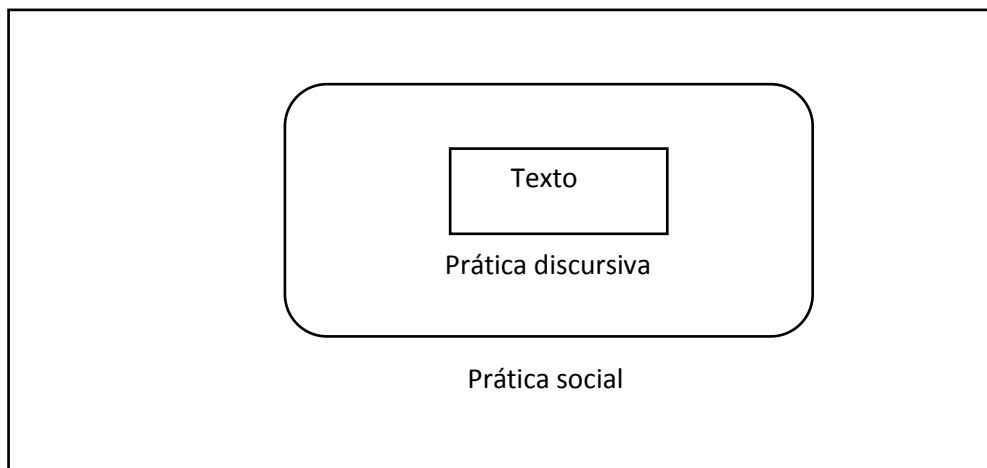
Esta pesquisa toma como base de reflexão três importantes obras de Norman Fairclough: Fairclough (2001); Chouliaraki e Fairclough (1999); e Fairclough (2003). Na primeira obra, traduzida por Magalhães em 2001, Fairclough (2001, p. 91-92) apresenta três “efeitos constitutivos do discurso”. Para ele, o discurso contribui para: *a)* “construção do que

em Chouliaraki e Faircough (1999) e Fairclough (2001, 2003) diz que “a LFS é a teoria linguística mais apropriada para desenvolver uma ADC porque ela é profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social e sua abordagem para a análise linguística é sempre orientada para o caráter social dos textos”.

variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘construções do sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e tipos de eu; b) “construir as relações sociais entre as pessoas”; c) “construção do sistema de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91-92).

Ainda nessa obra, o autor propõe uma abordagem tridimensional do discurso, que “ancora-se em três pilares e por meio deles se reproduz: os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE 2017, p. 42), conforme está representado na figura 2:

FIGURA 2: Concepção Tridimensional do discurso em Fairclough (2001)



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Fairclough (2001, p.101)

Na concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001), Resende e Ramalho (2016, p. 28) descrevem a prática social “como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto”. Essas duas dimensões, mediadas pela prática discursiva, podem ser agrupadas em categorias analíticas, como por exemplo, o uso do vocabulário, da gramática e da estrutura textual para analisar os textos; o uso da produção, distribuição e consumo para avaliar as práticas discursivas; e o uso de metáforas, ideologias, pressuposições para analisar as práticas sociais.

Na segunda obra, Chouliaraki e Fairclough (1999) partem da compreensão de que a vida social é feita de práticas sociais, entendidas como “maneiras habituais, associadas a determinado tempo e lugar, pelas quais pessoas fazem uso de recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo”<sup>35</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

<sup>35</sup> Tradução minha para “habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material and symbolic) to act together in the world”. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Baseando-se em Chouliaraki e Fairclough (1999), Ottoni (2007, p. 20) explica que “uma prática pode ser entendida tanto como uma ação social concreta e singular, realizada em um tempo e lugar particulares, quanto como uma forma habitual de agir, ou seja, algo que já foi consolidado dentro de uma certa permanência”. Conforme Ottoni (2007, p. 21),

O conceito de práticas sociais, como explicam Chouliaraki e Fairclough, é trazido do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996). Este autor identifica seis elementos das práticas: *relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais e discurso*. Chouliaraki e Fairclough, ao trazerem tal conceito para a ADC, operam uma mudança, identificando apenas quatro elementos das práticas: *atividade material, relações sociais e processos* (relações sociais, poder, instituições), *fenômenos mentais* (crenças, valores, desejos) e *discurso/semiose*<sup>36</sup>. Tais elementos são apresentados em números distintos e são agrupados e nomeados também de forma distinta em obras posteriores de Fairclough.

Nessa perspectiva, o discurso é concebido como um dos elementos das práticas sociais e não como a prática social, conforme concebia Fairclough (2001). Isso significa dizer que enxergar o discurso como um momento da prática social implica que seja considerada a “relação dialética entre as estruturas e os eventos sociais, uma vez que as práticas estão mediando estruturas sociais e ações concretas” (DIAS, 2011, p. 221). Desse modo, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) “propõem um arcabouço analítico baseado nas visões de vida social, crítica e discurso” (OTTONI, 2007, p. 106), o qual é utilizado nesta pesquisa e apresentado a seguir:

1. Um problema.
2. Obstáculos na superação do problema:
  - a) análise da conjuntura.
  - b) análise da prática da qual o discurso é um momento:
    - (i) a(s) prática(s) é relevante para o problema?
    - (ii) Relação do discurso com outros momentos:
      - discurso como parte da atividade.
      - discurso e reflexividade .
  - c) análise do discurso:
    - análise estrutural: a ordem do discurso.
    - análise interacional: análise interdiscursiva.
    - análise linguística e semiótica.

---

<sup>36</sup> Ottoni (2007, p. 21) esclarece que “o termo ‘semiose’ se refere a signos, que incluem palavras e imagens (cf. Kress e Van Leeuwen, 1996 e Chouliaraki e Fairclough, 1999)”.

3. Funcionamento do problema na prática.
4. Possíveis maneiras de resolver o problema.
5. Reflexão sobre a análise.

É importante destacar que, embora esse arcabouço analítico sirva como norteador na análise, ele é não é fechado e não há a necessidade de todos os passos nele propostos serem seguidos à risca. Por isso, do modelo de ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999), nesta investigação, a categoria de funcionamento do problema na prática é deixada de lado.

Na utilização desse arcabouço analítico, nesta pesquisa considero como um problema o déficit no ensino de leitura, em especial, a leitura literária em turmas de EJA. Esse problema não é apenas escolar, mas também social, visto que afeta a vida de muitos/as estudantes que frequentam a EJA, à medida que esses e essas não conseguem relacionar as experiências que carregam consigo com as atividades de leitura que ocorrem em sala de aula e, por isso, não percebem que ler e, consequentemente, escrever são práticas sociais das quais participam, todo o tempo, dentro e fora da escola.

Alguns obstáculos são encontrados na superação desse problema, a iniciar por toda a conjuntura que envolve a EJA, desde o seu histórico, à rede de práticas envolvidas e às instituições as quais se vinculam (como, por exemplo, a escola, Ministério da Educação, Secretarias de Educação). Além disso, agregam-se as dificuldades encontradas pelos alunos e alunas e a carência de propostas de leitura na escola que levem em conta as experiências vividas pelos jovens e adultos.

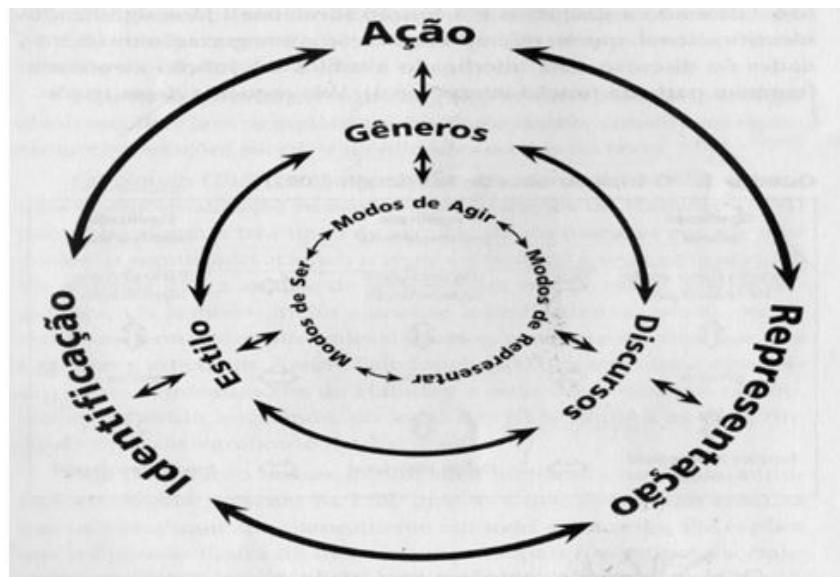
Considerando que a prática social de ensino de leitura na escola é uma ação concreta e singular, essa prática social, como as demais, é constituída de alguns elementos: atividade material, relações sociais, poder, instituições, crenças, valores e desejos e discurso/semiose. Ao observar todos esses elementos, podemos dizer que na prática social de ensino de leitura são estabelecidas relações sociais entre os próprios alunos e alunas; entre os alunos e alunas e os professores e professoras; entre os alunos e alunas e as personagens representadas nos textos que leem.

Posto que a prática social de ensino de leitura na escola é constituída tendo em vista as instituições as quais se vinculam como a escola, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, a família, dentre outras, pode-se dizer que essas relações são, em sua maioria, assimétricas e exercem um papel de poder no modo como professores e professoras agem, nos alunos e alunas, no funcionamento da escola e, consequentemente, nas práticas de leitura realizadas em sala de aula.

Assim, partindo do pressuposto de que o discurso é um dos elementos das práticas sociais, de que a prática de ensino da leitura é predominantemente discursiva e de que o discurso é materializado nas falas e ações dos sujeitos que participam dessa prática, realizar uma proposta didática de leitura e análise com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* pode contribuir para perceber diferentes representações, crenças, valores e desejos presentes na vidas dos alunos e alunas e gerar uma atitude de concordância ou de resistência, podendo reforçar posições ou produzir mudanças na vida desses sujeitos. Também, pode auxiliar para que haja uma reflexão sobre as relações assimétricas que ocorrem, ainda, em sala de aula.

Na terceira obra<sup>37</sup>, Fairclough (2003) amplia a relação entre a ADC e a LSF procurando focalizar a análise linguística dos textos. Ele defende que o discurso figura nas práticas sociais de três modos: modos de agir, de representar e de identificar. Assim, propõe a análise a partir de três significados: o acional, o representacional e o identificacional. Este tripé pode ser representado da seguinte maneira:

FIGURA 3: A relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003)



Fonte: Ottoni (2014, p. 32)

Isso significa dizer que o significado acional está associado ao conceito de gêneros, entendidos como modos de (inter)ação. Já o significado representacional está vinculado à

<sup>37</sup> Embora esta pesquisa tome como base de reflexão as obras de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001) e Fairclough (2003), baseio-me especialmente na última. Por isso, os elementos citados por ele nessa obra terão maior relevância.

concepção de discurso como modos de representar aspectos do mundo. Por fim, o significado identificacional está relacionado aos modos de ser, ao conceito de estilo e, consequentemente, identidade.

Essa percepção de texto como parte das práticas sociais fundamenta-se numa “visão funcionalista da linguagem, que a entende como um recurso de que as pessoas lançam mão em sua vida diária para interagir e se relacionar, para representar aspectos do mundo assim como para ‘ser’, para identificar a si e aos outros” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 180). Assim, podemos dizer que ao escrever a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, Carolina age e interage no mundo, a partir das diferentes representações que constrói e que revelam seu modo de ser, e o modo de ser dos outros.

Fairclough (2001, 2003) elenca várias categorias para análise de cada significado, mas destaca que eles se realizam simultaneamente em todos os textos e estabelecem entre si uma relação dialética. De acordo com Vieira e Resende (2016, p. 114), as categorias analíticas podem ser definidas como “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar-se em práticas sociais situadas”. O quadro a seguir apresenta, de maneira resumida, algumas dessas categorias associadas aos três significados do discurso:

QUADRO 2: Categorias analíticas conforme Fairclough (2003)

Significado acional	Intertextualidade Estrutura genérica Relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações Trocas, funções da fala, modo gramatical
Significado representacional	Vocabulário/significado das palavras Interdiscursividade Processos de transitividade Estrutura visual (imagens) Estruturas visuais Representação de atores e de eventos sociais
Significado identificacional	Avaliação Modalidade Metáfora Contato visual (imagens) Traços fonológicos e vocabulário Interação entre a linguagem verbal e não verbal

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vieira e Resende (2016)

É importante ressaltar que, embora seja possível associar determinada categoria analítica a um significado correspondente, isso não significa que cada uma só possa ser empregada para análise deste ou daquele significado. Outro ponto a observar é que a quantidade de categorias utilizada para análise em determinado texto varia<sup>38</sup> conforme os objetivos do estudo que é realizado. Dessa maneira, em conformidade com os objetivos desta pesquisa, enfocarei os dois últimos significados, o representacional e o identificacional, nas duas próximas subseções.

### ***2.6.1 O significado representacional: o discurso como representação***

O significado representacional, conforme Fairclough (2003), está relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo. Assim, a construção dos diferentes discursos está relacionada aos contextos – sociais, históricos e/ou culturais - nos quais as pessoas estão inseridas. Fairclough (2003, p. 124) argumenta que:

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações que elas estabelecem com outras pessoas.

De acordo com suas posições, os atores sociais percebem e representam a vida social. Assim, esses discursos são incorporados pelos atores sociais em suas próprias práticas e são utilizados de acordo com as representações e posicionamentos que cada um tem de si mesmo e das diferentes práticas das quais participa. Dessa forma, segundo Ottoni (2007, p. 42), “o discurso como modo de representação também molda os processos e práticas sociais e é por eles moldados, desempenhando papel fundamental na vida social”.

É necessário esclarecer, seguindo Ottoni (2007, p. 41), que Fairclough (2003) trabalha com duas concepções de discurso: uma se referindo à linguagem e outras semioses como um dos elementos das práticas sociais, como já exposto; outra se referindo a modos particulares de se representar o mundo (significado representacional). Para a análise do significado representacional, Fairclough (2003) propõe algumas categorias analíticas, a saber: a) a transitividade/estrutura visual (imagens); b) o vocabulário/significado de palavras; c) a

---

<sup>38</sup> É importante esclarecer que apesar de haver uma relação dialética entre os três significados e de esta pesquisa envolver o gênero discursivo “diário”, não trabalharei com o significado acional, pois o meu foco de trabalho não é a definição e caracterização desse gênero.

interdiscursividade; d) a representação de atores sociais; e) e a representação de eventos sociais.

Como o trabalho a ser realizado partirá da análise do modo como Carolina Maria de Jesus representa o mundo e se representa por meio das escolhas linguístico-discursivas e, dada à necessidade de seleção de algumas categorias, focalizarei a análise do vocabulário visto que, de acordo com Fairclough (2001, 2003), as palavras não são neutras e o vocabulário é uma das categorias de análise que contribui para a representação discursiva de diferentes perspectivas de mundo e para a construção de identidades.

Assim, ao realizar a análise de textos é possível perceber que a escolha por esta ou aquela palavra pode desvelar ideologias, práticas hegemônicas, marcas identitárias, crenças, dentre outros. Isso acontece porque, de acordo com a ADC, a relação entre a palavra e a sua significação vai muito além da dicionarização do termo e depende do contexto histórico, cultural e social em que a palavra foi inserida, pois, de acordo com Fairclough (2001, p.105), é limitador “conceber uma língua com um vocabulário que está ‘documentado’ no dicionário, porque há muitos vocabulários sobrepostos e em competição, correspondendo aos diferentes domínios, práticas, valores e perspectivas”.

Para Fairclough (2001) o uso de determinadas expressões não são construções individuais, mas fazem parte de processos mais amplos, alguns já naturalizados e socialmente construídos. Considerando que os discursos “lexicalizam” o mundo de maneiras diferentes, Fairclough (2003) chama a atenção para a grande relevância que o vocabulário possui nos diferentes discursos.

Dessa forma, a partir da categoria analítica do vocabulário, organizei atividades na proposta didática com o intuito de observar as escolhas lexicais presentes na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e analisar por quais razões essas escolhas foram utilizadas e, com quais sentidos elas foram empregadas, visto que:

como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 130).

Considerando que Carolina Maria de Jesus constrói, a partir de determinadas escolhas lexicais, uma representação de si, de sua situação econômica e do espaço onde vive,

das relações familiares, interpessoais e de gênero, dos sonhos e das expectativas e das relações que estabelece com a leitura e da escrita, procurei problematizar com os alunos e alunas da EJA como questões sociais e culturais estão envolvidas nesse processo.

Além disso, também busquei mostrar como é possível identificar e analisar as representações discursivas que são construídas a partir das escolhas lexicais utilizadas em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, levando em consideração as relações que são produzidas entre palavra e significado, o contexto em que essa palavra é proferida e em qual/quais processo/s histórico/s, social/is e/ou cultural/is ela está inserida.

### **2.6.2 O significado identificacional: o discurso como identificação**

O significado identificacional está relacionado ao conceito de estilo, o qual “diz respeito aos modos de ser ou identidades em seus aspectos lingüísticos (sic) e semióticos” (Fairclough, 2003, p. 41). Isso significa dizer que o discurso é visto como parte da constituição de identidades sociais e/ou pessoais. Essas identidades construídas tanto no campo social quanto pessoal são, segundo Ottoni (2007, p. 45), efetuadas por intermédio de “traços linguísticos, como: fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo), vocabulário e metáfora; e envolvem também uma interação entre a linguagem verbal e corporal (expressão facial, gestos, postura, estilo de roupa e cabelo)”.

O processo de identificação é afetado pelas relações sociais das quais cada ator social participa. Desse modo, de acordo com as ideias de Castells (1999), Resende e Ramalho (2016, p. 77) dizem que “toda e qualquer identidade é construída” e que é necessário questionar como e por que isso acontece.

A partir dessa perspectiva, Ottoni (2007, p. 50), seguindo Chouliaraki e Fairclough (1999), entende que “as identidades se formam e são atravessadas pelas posições de sujeitos que são construídas historicamente nos discursos”. Isso porque, segundo ela, “as pessoas não são apenas pré-posicionadas no modo como participam em eventos e interações sociais, elas são também agentes sociais que fazem, criam e mudam as coisas” (OTTONI, 2007, p. 45).

Resende e Ramalho (2016, p. 45) concordam com esse posicionamento ao afirmarem que “a busca pela autoidentidade, que deve ser criada e sustentada rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo, também pode sinalizar possibilidade de mudança social”. A partir disso, se partirmos para o âmbito escolar, cabe observar como as identidades e autoidentidades são construídas nos e pelos discursos que circulam nesse espaço e de que

forma um estudo embasado na ADC, a partir do significado identificacional apresentado por Fairclough, pode contribuir para que jovens e adultos da EJA sejam capazes de (trans)formar as relações interpessoais, os estilos e os discursos já arraigados.

Para a análise do significado identificacional, Fairclough (2003) propõe as seguintes categorias: avaliação; metáfora; modalidade; contato visual (imagens); traços fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo) e vocabulário; interação entre a linguagem verbal e corporal (expressão facial, gestos, postura, estilo de roupa e cabelo). Porém, dados os objetivos citados anteriormente para a realização desta pesquisa, será focalizada a avaliação e, novamente, o vocabulário.

Os recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos disponíveis em nosso sistema linguístico nos permitem tecer avaliações acerca daquilo que nos rodeia. Assim, de acordo com Vieira e Resende (2011, p. 121), baseadas em Fairclough (2003, p.172), a avaliação é “em princípio, uma categoria identificacional, moldada por estilos. São apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não e assim por diante”.

Sendo uma maneira particular de se posicionar, a avaliação é sempre subjetiva, parcial e pode se materializar em “traços textuais, como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, avaliações afetivas e presunções valorativas” (VIEIRA; RESENDE 2016, p. 121).

Dessa forma, a categoria analítica da avaliação diz respeito às afirmações avaliativas (juízos de valor), às afirmações com modalidades deônticas, avaliações afetivas e presunções valorativas. O quadro 3 apresenta um panorama dos traços textuais avaliativos:

QUADRO 3: Traços textuais da avaliação

Afirmações avaliativas	São aquelas que se referem às declarações que agradam ou desagradam. Podem ser mais ou menos explícitas. De maneira mais explícita podem aparecer como um atributo (especialmente adjetivos), um verbo, um advérbio, um sinal de exclamação, dentre outros. Em <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , Carolina realiza essas afirmações avaliativas para se referir às vizinhas, aos filhos, ao lugar onde vive, como, por exemplo, em trechos como “Que mamãe <b>boa!</b> ” (p. 20)”, “O que o senhor Juscelino tem de <b>proveitável</b> é a voz” (p. 30), “Eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou <b>horrível!</b> ” (p. 41).
Afirmações com modalidades deônticas	As declarações com modalidades deônticas podem avaliar aspectos do mundo em termos de obrigatoriedade ou necessidade, sem que o sujeito enunciador assuma a responsabilidade pelas avaliações feitas. Carolina faz uso de afirmações com modalidades deônticas quando

	diz que “O custo dos gêneros alimentícios <b>nos impede</b> a realização dos nossos desejos” (p.11), “Eu escrevo porque <b>preciso mostrar</b> aos políticos as péssimas qualidades de vocês” (p. 172).
Avaliações afetivas	São aquelas marcadas explicitamente, com processos mentais afetivos que envolvem eventos de cunho psicológico, como sentimentos, percepções e reflexões. De acordo com Fairclough (2003, p. 172-173), essas avaliações, construídas a partir de adjetivos e advérbios avaliativos e verbos, “compõem conjuntos semânticos de termos que variam de baixa a alta intensidade. Por exemplo: ‘Eu gosto/ amo/ adoro este livro’, ‘este livro é bom/ maravilhoso/ incrível’”. <sup>39</sup> Em <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , Carolina faz uso de avaliações afetivas quando diz, por exemplo, “ <b>Duro</b> é o pão que comemos, <b>dura</b> é a cama que dormimos. <b>Dura</b> é a vida do favelado” (p. 41).
Presunções valorativas	Não aparecem explicitamente marcadas, normalmente, estão inseridas no texto de maneira subjetiva. Quando Carolina diz, por exemplo, que “os favelados aos poucos estão <b>convencendo-se</b> que para viver precisam imitar os corvos” (p. 41), o termo em destaque constitui um elemento avaliador implícito, de caráter negativo, em relação à vida de pobreza e miséria que a cerca.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vieira e Resende (2016)

Como é possível observar, a categoria analítica da avaliação diz respeito às impressões dos atores sociais em relação aos diferentes aspectos do mundo. Assim, para realizar a análise de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a partir da categoria analítica da avaliação, foram observados os recursos por meio dos quais Carolina constrói avaliações de si mesma, das condições socioeconômicas em que vive, do espaço que a rodeia, dos filhos e dos vizinhos, das relações de gênero e da importância da leitura e da escrita em sua vida.

No capítulo a seguir, discorro sobre os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

---

<sup>39</sup> Minha tradução para “cluster in semantic sets of terms which range from low to high intensity. For instance: ‘I like/ love/adore this book’, ‘this book is good/ wonderful/ fantastic’”.

## CAPÍTULO 3

### FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento em 03 (três) seções os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados para a geração, coleta e a análise dos dados, bem como uma descrição do contexto da pesquisa. A primeira seção traz os fundamentos metodológicos e a justificativa pela escolha da pesquisa-ação, qualitativa e de natureza aplicada; na segunda seção, trato dos instrumentos de coleta e dos caminhos percorridos; e, na terceira parte, apresento o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes.

#### **3.1 Fundamentos metodológicos: caracterização da pesquisa**

De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), a pesquisa científica “é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema”. Ela pode ser identificada em termos de sua abordagem, natureza, procedimentos, dentre outros. Os autores explicam que, quanto à abordagem, a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. Com relação à natureza, pode ser básica ou aplicada e, no tocante aos procedimentos, a pesquisa pode ser experimental, bibliográfica, documental, de campo, *ex-post-facto*, de levantamento, com survey, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, etnometodológica. Nessa perspectiva, tendo em vista meu propósito e objeto de investigação, a execução dessa pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa e fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa-ação.

A escolha por uma abordagem qualitativa se deve ao fato de que, segundo Goldenberg (1997) apud Silveira e Cordova (2009, p. 31-32):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Quanto à pesquisa-ação, Thiolent (1996, p. 14) a define como “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou

com a resolução de um problema coletivo”. Além disso, esse tipo de pesquisa, de acordo com Tripp (2005, p. 447), “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

A pesquisa-ação se caracteriza, portanto, como uma linha de investigação na qual os pesquisadores “desempenham um papel ativo”, de maneira planejada e com objetivos definidos, passível de ser realizada dentro de uma organização. Essa perspectiva metodológica permite o esclarecimento de situações-problema, “sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 1996, p. 17).

Ainda, de acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação com foco na ação educacional, é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores para que estes possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”, possibilitando ação e participação dos envolvidos no processo. Dessa forma, ela permite observar a pertinência (ou não) da prática pedagógica e proporciona condições para que determinadas situações dentro da escola possam ser modificadas.

Cabe ressaltar que o embasamento teórico-metodológico para análise de dados está vinculado à ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; e FAIRCLOUGH, 2001, 2003), visto que ela procura “fornecer subsídios científicos para estudos qualitativos que têm no texto o seu principal material de pesquisa” (RESENDE; RAMALHO, 2016). Além disso, a ADC permite analisar o discurso em uma perspectiva crítica em diferentes práticas sociais nas quais ele está inserido e contribui, com essa análise, para o desvelamento de ideologias e relações de poder.

### **3.2 Os caminhos percorridos e os instrumentos de coleta**

Este trabalho foi elaborado a partir de uma extensa investigação e revisão bibliográfica que ocorreu durante todo o processo de realização da pesquisa, e desenvolvido no próprio campo, ou seja, na sala de aula. De início, foi realizado um estudo da literatura relativa ao trabalho com leitura em turmas de EJA, em específico, com a leitura literária voltada para os gêneros confessionais, visto que a PCEJA 1 e 2 apontam para a importância de inserir no projeto educativo um trabalho com esses gêneros.

Após uma busca por obras de cunho confessional, optei por trabalhar com a escritora Carolina Maria de Jesus. Essa escolha se deve ao fato de que, ao utilizar a escrita de um diário para falar de si, a autora representa a voz de muitos jovens e adultos que frequentam a EJA,

em virtude de sua biografia - mulher migrante, pobre, negra, moradora da favela, mãe solteira de três filhos, catadora de papel - e das temáticas que são abordadas em seus textos, muito presentes na vida de jovens e adultos que atuam na EJA como, por exemplo, desemprego, exclusão social, pobreza, miséria, exclusão, violência doméstica, preconceito, falta de moradia dentre outros.

Na busca por material sobre Carolina Maria de Jesus - por meio de pesquisa na internet e leituras de diferentes materiais impressos - optei por páginas que abordassem a biografia da autora, a representatividade de sua obra e apresentasse questões voltadas para os conceitos de identidade e representação. Essa filtragem me permitiu: a) selecionar um acervo de textos necessários ao conhecimento da história de vida da escritora; b) realizar o *download* de algumas obras da escritora; c) separar diferentes artigos, entrevistas, dissertações e teses sobre os posicionamentos, representações e crenças relacionados à figura da mulher Carolina; d) encontrar a página *Vidas por escrito: Portal Bibliográfico de Carolina Maria de Jesus*.

Após essa pesquisa inicial sobre Carolina Maria de Jesus, dentre as obras publicadas da autora, selecionei o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. O passo seguinte, depois da seleção, foi a elaboração do projeto de pesquisa que, por envolver seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ocorrida a submissão do projeto e aprovação do CEP<sup>40</sup>, o primeiro passo foi a elaboração de um questionário<sup>41</sup> (Apêndice A), constituído por 14 (catorze) perguntas, com o propósito de obter algumas informações pessoais e verificar *in loco* algumas representações e identificações que os alunos e alunas da EJA constroem de si mesmos/as, do espaço e das condições socioeconômicas em que vivem, dos sonhos e das expectativas, das relações familiares e interpessoais, da leitura e da escrita.

Após a elaboração desse primeiro questionário, iniciei a construção do esboço da proposta didática de leitura e análise crítica, e a redação de alguns capítulos para a avaliação pelos membros da banca durante exame de qualificação. A partir das considerações feitas por esses membros e com base em novas leituras sobre letramento literário e ADC, procurei articular a metodologia de uma sequência básica (COSSON, 2014a) com os pressupostos da

<sup>40</sup> O projeto foi aprovado pelo CEP-UFU em 06/12/2016, parecer número 1.864.930.

<sup>41</sup> Embora esta pesquisa seja de cunho qualitativo, os dados numéricos recolhidos no questionário aplicado foram importantes para compor um perfil da turma. As informações obtidas nesses questionários foram relevantes para traçar um perfil inicial dos/das participantes.

ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), em conformidade com os objetivos desta pesquisa.

O trabalho de elaboração da proposta didática de leitura e análise crítica envolveu, inicialmente, mais perguntas que respostas. Dessa maneira, nesse momento de construção da proposta, algumas indagações foram aparecendo, tais como: “De que maneira os objetivos propostos poderão ser alcançados?”; “O que os alunos e alunas sabem sobre o gênero diário?”; “É necessário que atividades envolvendo a escrita de si sejam realizadas anteriormente?”, dentre outras.

Na tentativa de responder as indagações que surgiram e com o intuito de conhecer as práticas de leitura e de escrita dos/das participantes e, se estes e estas já conheciam, mesmo que superficialmente, o gênero diário, a primeira ideia foi elaborar um questionário (Apêndice B) contendo nove (09) perguntas. Além disso, na tentativa de ampliar as respostas dadas no questionário aplicado e aproximar a turma, na prática, dos gêneros confessionais, a escrita de um relato autobiográfico<sup>42</sup> foi a opção considerada mais adequada. Essa parte foi organizada no primeiro bloco da proposta didática de leitura e análise crítica.

Para elaborar os blocos posteriores, a próxima etapa foi pensar qual a melhor maneira de aliar, na leitura e análise da obra, a teoria proposta pela ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), com a metodologia empregada para uma sequência básica de letramento literário (COSSON, 2014a), de modo a atingir os objetivos propostos. À vista disso, foi preciso considerar os passos de cada etapa da sequência básica proposta por Cosson (2014a), quais adaptações seriam necessárias para a realização de cada um desses passos e, de que maneira, os pressupostos teóricos fornecidos pela ADC poderiam ser utilizados.

Cada passo da sequência básica, exceto a interpretação, deu origem aos três próximos blocos da proposta didática de leitura e análise crítica. Na organização de cada um desses passos, parti do meu conhecimento empírico sobre a EJA e considerei pertinente adaptar a metodologia proposta por Cosson (2014a) às necessidades dos alunos e alunas. Essa adaptação permitiu que a quantidade de aulas utilizadas para a realização de cada passo se adequasse às atividades propostas.

---

<sup>42</sup> Utilizo o termo relato autobiográfico para definir uma produção escrita em que os alunos e alunas contam um pouco sobre a própria história de vida, sobre as vivências cotidianas, sobre os sonhos e expectativas futuras, enfim tudo que consideraram relevantes citar no momento. Essa atividade foi realizada logo no início da pesquisa, com o intuito de colher informações mais precisas sobre cada participante. Para auxiliar a turma nessa escrita, além dos questionamentos feitos oralmente em sala de aula, foi elaborado um roteiro disponível no Apêndice C.

Desse modo, na elaboração do segundo bloco da proposta didática de leitura e análise crítica - primeiro passo da sequência básica: a motivação para a leitura - o número de aulas previsto foi bem maior que aquele sugerido por Cosson (2014a). Essa ampliação foi necessária porque considerei ser esse o momento mais adequado para realizar uma atividade de reconhecimento do gênero e de organizar os diários de leitura orientados. Além disso, a exibição de um filme - que tivesse relação com o gênero trabalhado e com as temáticas abordadas - também foi considerada como relevante nesse momento da proposta.

O mesmo ocorreu com o terceiro bloco - segundo passo da sequência básica: a introdução. Apesar de Cosson (2014a) sugerir que esse passo não deva ser muito longo para não perder o seu propósito, ao elaborar as atividades ao serem realizadas nessa etapa da proposta houve a necessidade de levar em conta que os alunos e alunas da EJA possuem um ritmo diferenciado - seja pela faixa etária ou pelas dificuldades comuns a essa modalidade de ensino. Por isso, as atividades propostas para esse bloco demandaram um maior número de aulas.

Na elaboração do quarto bloco - terceiro passo da sequência básica: a leitura - foram selecionados alguns trechos do livro que considerei serem mais representativos e que provocariam maior identificação da turma. Essa seleção não causou prejuízos ao trabalho realizado, visto que graças a algumas particularidades do gênero diário como, por exemplo, escrita livre e recortada e sem obrigação de linearidade temporal, é possível realizar uma fragmentação da leitura sem prejudicar o entendimento daquilo que está sendo lido.

Cabe ressaltar que, como os alunos e alunas fariam registros nos diários de leitura orientados, a interpretação - quarto passo da sequência básica - foi inserida de maneira concomitante com os dois passos anteriores, no terceiro e quarto bloco.

Ainda, durante a elaboração da proposta, foi preciso pensar de que maneira os alunos e alunas avaliariam o trabalho realizado para que eu pudesse observar se as atividades realizadas contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo. Para isso, considerei mais adequado a elaboração de um novo questionário (Apêndice D) por dois motivos: a) o primeiro, é que esse tipo de atividade permite que cada aluno e aluna realize a avaliação de maneira mais individualizada, de acordo com as suas sensações em relação à proposta aplicada; b) o segundo é que os dados gerados por esse questionário seriam importantes para conseguir observar se a proposta didática de leitura e análise crítica que foi aplicada atingiu os objetivos propostos.

Elaborada a proposta didática de leitura e análise crítica era preciso pensar em sua aplicação<sup>43</sup>, de modo que o passo a passo, organizado em 05 (cinco) blocos de atividades, pudesse ser executado. Desse modo, no primeiro bloco cada participante respondeu a um questionário sobre as práticas de leitura e de escrita e produziu um relato autobiográfico; nos três blocos subsequentes foram organizados os 04 (quatro) passos da sequência básica; e no quinto e último bloco, foi realizada a avaliação da proposta didática de leitura e análise crítica pelos alunos e alunas.

Após a elaboração, a referida proposta foi apresentada à direção e à coordenação de uma escola pública onde a professora pesquisadora trabalha e a pesquisa foi aplicada. Nessa apresentação foram explicitados os objetivos do estudo e os procedimentos a serem utilizados em sua aplicação. Antes de dar início às atividades, a proposta também foi apresentada aos alunos e alunas e foram repassadas todas as informações e as orientações necessárias para a realização de cada etapa da pesquisa e quais objetivos se pretendia alcançar.

Como houve concordância tanto da direção e coordenação da escola como dos alunos e alunas com a realização deste trabalho, foram encaminhados aos responsáveis pelos/as menores de idade uma carta, explicitando o teor e objetivo da pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Anexo 1) para que estes (caso concordassem) pudessem realizar a assinatura do documento. Os alunos e alunas maiores de idade também assinaram o TCLE - Anexo 3.

Todos os pais/responsáveis pelos alunos e alunas menores assinaram o TCLE (Anexo 1) autorizando a participação. Após a entrega do TCLE (anexo 1) assinado pelos pais/responsáveis, os alunos e alunas menores de idade assinaram o Termo de Assentimento para o Menor (Anexo 2). Cabe salientar que todos/as os/as participantes autorizaram a gravação das aulas em fotos e vídeos e que a utilização dos materiais coletados preservou os princípios éticos garantidos pelo CEP.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 7º ano da EJA, no período de 24 aulas nos horários regulares de aula. Como a EJA é semestral, a proposta de intervenção foi aplicada durante o primeiro semestre de 2017. Na composição do *corpus* foram utilizados 10 (dez) exemplares impressos do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

---

<sup>43</sup> Conforme relato de aplicação disponível no capítulo 5, houve a necessidade de realizar pequenas alterações na execução da proposta em decorrência de alguns fatores como alteração de tempo previsto, acompanhamento da turma, ocorrência de atividades paralelas na escola, dentre outros.

Para a geração e coleta de dados constantes na pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos tais como questionários, diários de leitura orientados<sup>44</sup>, gravações e transcrições em áudio das discussões e exposições das aulas e exercícios (orais e escritos). Além disso, durante todas as etapas, para desempenhar as funções de professora e pesquisadora, fiz uso de um Diário de Campo<sup>45</sup> no qual registrei dúvidas, questionamentos, reflexões, fotos e análises do material coletado.

Por último, elaborei um caderno suplementar contendo a proposta didática de leitura e análise crítica para que outros professores e professoras, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, possam utilizá-la. Esse caderno está disponível como um apêndice deslocado desta dissertação (ver orientações no Apêndice E).

### **3.3 O contexto da pesquisa e os sujeitos participantes**

A pesquisa foi realizada pela professora pesquisadora, na sala de aula, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública Municipal de Uberlândia, Minas Gerais. Com o intuito de manter o anonimato dos sujeitos, seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Conforme os preceitos éticos assumidos, o nome da escola foi omitido na pesquisa realizada e cada participante recebeu um pseudônimo para preservar a sua identidade, sendo nomeados/as como aluno/a participante 1 (AP1), aluno/a participante 2 (AP2), e assim por diante, de acordo com a ordem alfabética dos nomes originais, até o número 14 (total de estudantes participantes da pesquisa).

Considerada como pertencente à zona rural, a escola está localizada nos limites do perímetro urbano da cidade - o que lhe dá características bem peculiares, pois alguns a definem como de zona rural, outros de zona urbana - em um conjunto de chácaras que, aos

<sup>44</sup> O diário de leitura é um recurso que pode ser utilizado em sala de aula para acompanhar os trabalhos com leitura literária. Por meio dele, os alunos e alunas podem se expressar com liberdade, expor as impressões sobre o texto lido e as dificuldades encontradas no processo de interação com o texto. Na realização da proposta didática de leitura e análise crítica, como as atividades ocorreram de maneira direcionada, foi acrescido o termo “orientado” aos diários de leitura produzidos. No segundo bloco da proposta didática de leitura e análise crítica, discorro um pouco mais sobre isso.

<sup>45</sup> Segundo Falkembach (1987, p. 21-22) “o diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...]”.

poucos, está se transformando em um bairro da cidade. Um grande número de alunos e alunas reside próximo à escola, mas há estudantes que moram em fazendas e chácaras vizinhas e, ainda, em assentamentos e, por causa disso, dependem do transporte escolar para terem acesso à instituição.

A escola atende a comunidade no período diurno e noturno e, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), ela procura basear-se:

na diversidade, pluralidade e refletir sua identidade composta pelos/as seus/suas alunos/as, famílias e funcionários/as, tendo como objetivo, um projeto cidadão. Trata-se de construir uma proposta político-pedagógica que dê visibilidade às práticas escolares e garanta a reflexão sobre o direito à educação de qualidade, bem como o respeito aos princípios que norteiam a elaboração das políticas públicas efetivadas pela SME (PPP escola participante, 2016, p. 15).

A infraestrutura oferecida pela escola onde a proposta foi aplicada pode ser considerada razoável, embora as dependências sejam bem antigas e as salas precisem de melhorias. O espaço conta com 01(uma) quadra de esportes, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) refeitório, 01 (uma) sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 22 salas de aulas. Há o empréstimo do espaço físico da escola nos fins de semana para realização de atividades por parte da comunidade como, por exemplo, feiras de roupas e verduras e alguns eventos religiosos. A clientela atendida é bastante heterogênea: há salas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (regular), de AEE e da EJA.

Quanto às especificidades da turma participante, a pesquisa foi desenvolvida com 14 (catorze) alunos, sendo 05 (cinco) pertencentes ao sexo masculino e 10 (dez) pertencentes ao sexo feminino, que estudam no horário noturno em uma turma de 7º período da EJA. Trata-se de uma turma bastante heterogênea tanto no que concerne à faixa etária - entre 16 e 73 anos - quanto à situação escolar, visto que há, dentre os/as estudantes, desde aqueles/as que pararam de estudar há vários anos, como os/as que vieram transferidos das turmas do período diurno (normalmente por problemas relacionados à disciplina) e, ainda, aqueles/as que não puderam frequentar o ensino regular por conta de alguma questão de ordem econômico-social.

De acordo com os critérios do programa Mestrado Profissional em Letras (Profletras) que estabelece, como um dos requisitos para participar do programa, a necessidade do/da professor/a pesquisador/a pertencer ao quadro permanente de servidores em uma escola da rede pública de ensino e de desenvolver a pesquisa com uma turma com a qual trabalha, a

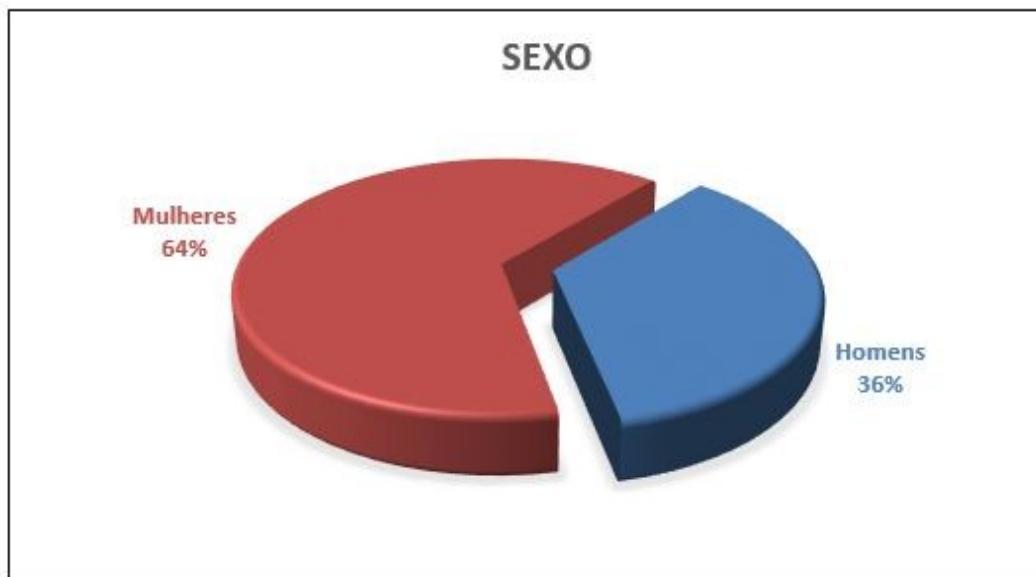
escolha pelos alunos e alunas participantes ocorreu em função de minha atuação como professora de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2017, na referida escola e turma.

Considerando que a EJA deve valorizar as histórias de vida de seus alunos e alunas e procurar vincular essas experiências aos conteúdos que são ensinados na escola e, na perspectiva de delinear um perfil dos alunos e alunas participantes, a primeira etapa da pesquisa teve como objetivo realizar uma sondagem inicial para coletar algumas informações acerca dos/das participantes, do espaço e das condições socioeconômicas em que vivem.

Assim, para melhor conhecer o perfil dos alunos e alunas participantes, recorri ao uso de dados numéricos, coletados a partir da aplicação de um questionário intitulado Levantamento preliminar sobre o/a aluno/a participante (Apêndice A) e composto por 14 (catorze) questões.

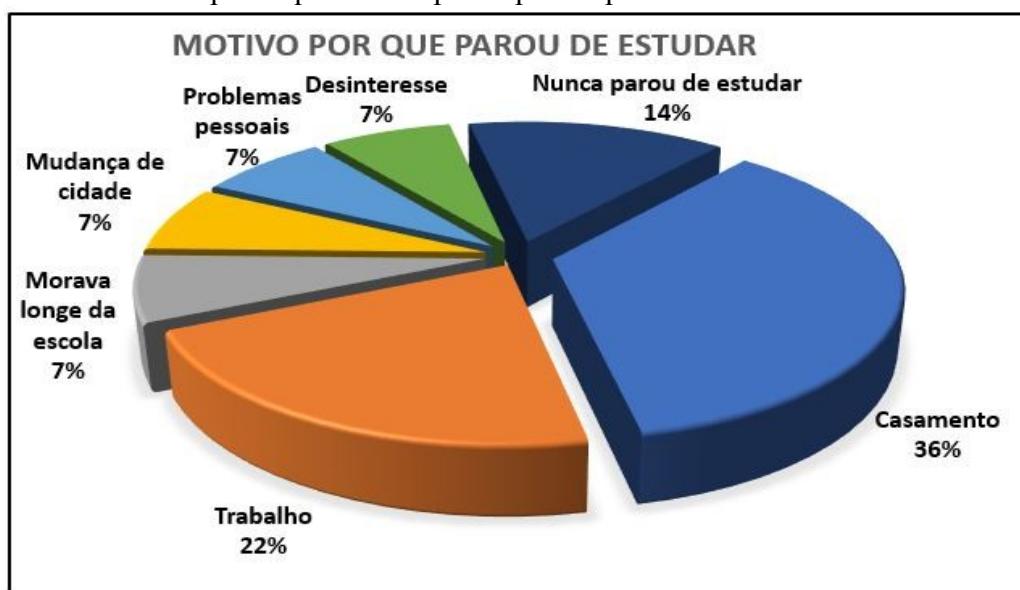
A seguir, pontuo alguns resultados obtidos a partir da aplicação desse questionário (Apêndice A). Aproveito para ressaltar que os gráficos foram organizados dois a dois e a ordenação numérica utilizada nessa organização não segue, necessariamente, a ordem das questões propostas no questionário (Apêndice A). Esse modo de organização justifica-se porque, para essa proposta, a relação que as questões apresentam entre si são relevantes para melhor visualizar o perfil da turma.

GRÁFICO 1: Sexo dos/as participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

GRÁFICO 2: motivos pelos quais os/as participantes pararam de estudar



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

A partir de alguns dados coletados no questionário (Apêndice A) e mostrados nos gráficos, algumas características da turma foram evidenciadas. A primeira característica aponta que 67% das participantes pertencem ao sexo feminino e 33% ao sexo masculino (Gráfico 1).

Esses dados, ao serem confrontados com as respostas dadas no Gráfico 2, trazem à tona uma outra questão que não pode ser deixada de lado quando trabalhamos com EJA: a quantidade de mulheres que se vê subjugada às responsabilidades com a casa, com os filhos e com o parceiro e coloca, em segundo plano, os próprios sonhos e desejos. Essa realidade aparece representada em 36% das respostas (todas de participantes pertencentes ao sexo feminino) que apontaram, em decorrência do casamento e da maternidade, as causas para terem se afastado da escola, conforme os excertos a seguir, retirados dos questionários de AP3, AP6, AP7 e AP9:

(1)

• Você já ficou algum tempo sem estudar?

Sim. Por qual razão? *Por que eu vim casar muito cedo  
tive 3 filhas seguidas uma das outras  
e não tinha com quem deixar.*

(Resposta dada por AP3, questionário *Levantamento preliminar sobre o/a aluno/a participante*)

(2)

**12.** Você já ficou algum tempo sem estudar?

( Sim. Por qual razão? eu me casei

(Resposta dada por AP6, questionário *Levantamento preliminar sobre o/a aluno/a participante*)

(3)

**12.** Você já ficou algum tempo sem estudar?

( Sim. Por qual razão? Porque tinha casado e meu ex marido era muito  
guerrento

(Resposta dada por AP7, questionário *Levantamento preliminar sobre o/a aluno/a participante*)

(4)

**12.** Você já ficou algum tempo sem estudar?

( Sim. Por qual razão? Por que meu marido não deixava eu  
estudar.

(Resposta dada por AP3, questionário *Levantamento preliminar sobre o/a aluno/a participante*)

Além do casamento e da maternidade, outro motivo que levou os/as estudantes a abandonar o contexto escolar está relacionado à necessidade de adentrar no mercado de trabalho (22% da turma). Esse percentual vem ratificar o que diz o Parecer CNE/CEB nº 15/98:

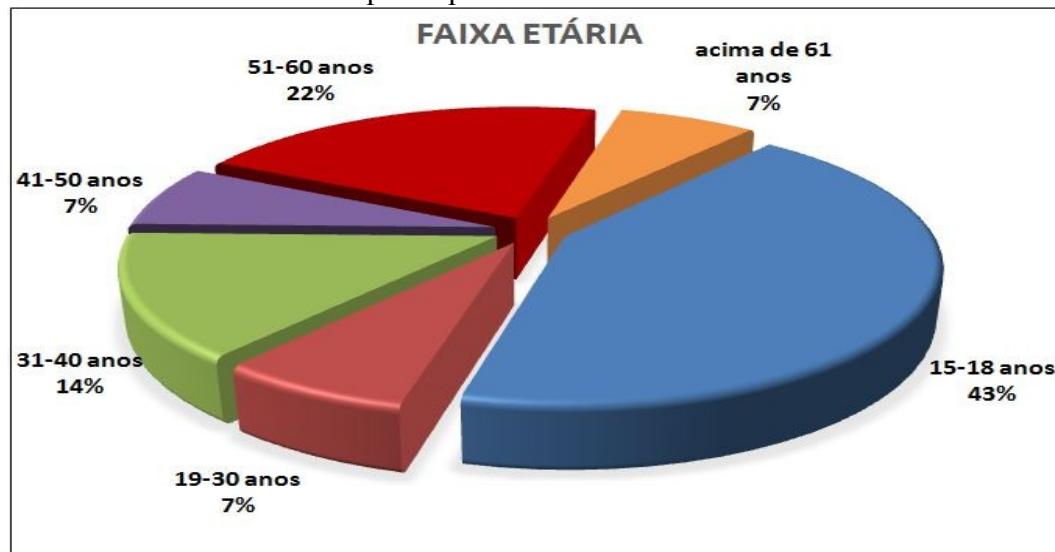
[...] são jovens que aspiram melhores padrões de vida e de emprego. No segundo são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2002b, p.8)

Essas representações do casamento e da figura feminina, assim como o afastamento do contexto escolar, são relevantes porque são temáticas que serão problematizadas durante a análise de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Em relação à faixa etária, 43% (4 mulheres e 2 homens) possuem menos de 18 anos; 7% (1 mulher) está na faixa etária entre 19 e 30 anos; 14% (1 homem e 1 mulher) têm entre 31 e 40 anos; 7% (1 homem) tem entre 41 e 50 anos; 14% (3 mulheres) possuem idade entre 51 e 60 anos; e 7% (1 homem) tem idade acima de 60 anos. Ao relacionar a faixa etária com a situação profissional dos/as participantes, é possível observar, ainda, que 46% dos alunos e

alunas encontram-se desempregados e somente 20% trabalham com carteira assinada, como podemos ver nos Gráficos 3 e 4:

GRÁFICO 3: Faixa etária dos/das participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

GRÁFICO 4: Situação profissional dos/das participantes



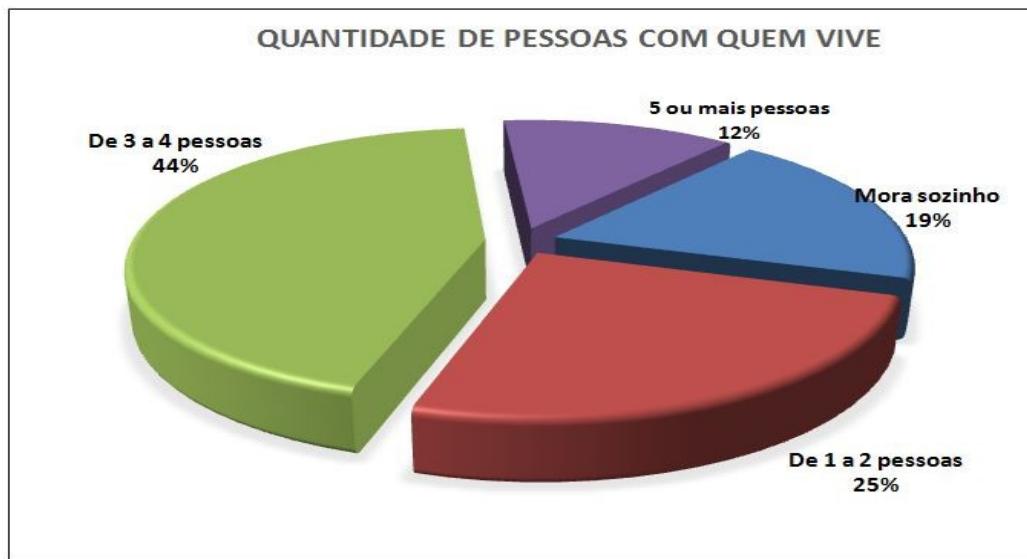
Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

Esse percentual de quase metade da turma ter faixa etária inferior a 18 anos vem corroborar o aumento de jovens que procuram concluir seus estudos na EJA. A busca pela escola no período noturno, de estudantes com menos de 18 anos, pode ter razões diversas e ocorre desde a mudança de alunos e alunas considerados “problemáticos” e/ou que estão fora da faixa etária e que estudam no turno diurno, à necessidade de muitos em ingressar cedo no mercado de trabalho com o objetivo de contribuir com o sustento familiar e/ou auxiliar no orçamento doméstico.

Observar questões relacionadas ao mundo do trabalho são relevantes no contexto desta pesquisa, visto que essa temática também é recorrente no diário de Carolina, onde ela relata a necessidade de trabalhar desde muito cedo e as dificuldades em conseguir emprego para sustentar os filhos.

A situação profissional retratada no Gráfico 4 está diretamente relacionada à renda familiar e à quantidade de pessoas que moram em uma mesma residência, conforme apontam os Gráficos 5 e 6:

GRÁFICO 5: quantidades de pessoas que vivem com os/as participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

GRÁFICO 6: Renda familiar dos/das participantes

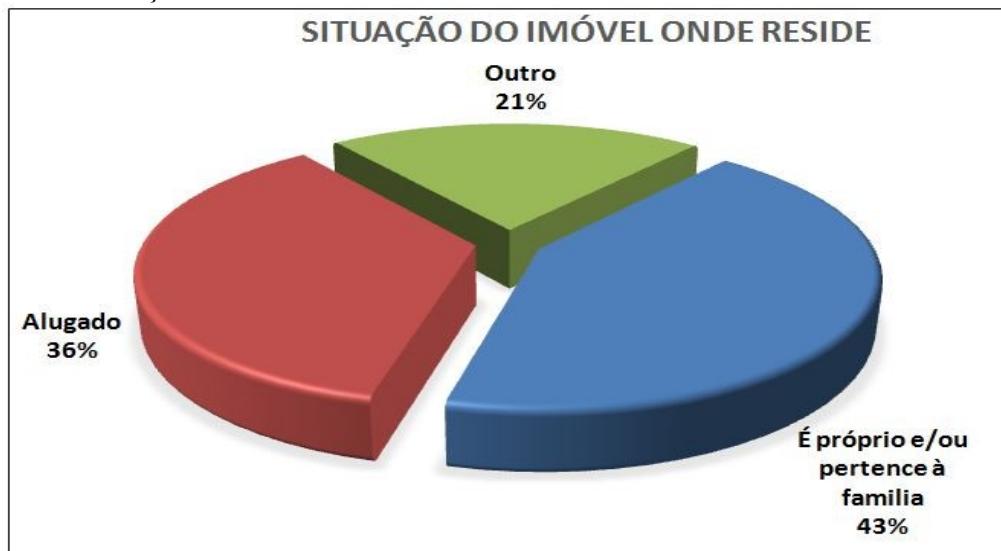


Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

No Gráfico 5 é possível perceber que mais de 50% dos/das participantes moram em imóveis com mais três pessoas. Em contrapartida, a renda familiar de 86% da turma gira em

torno de até dois salários mínimos, o que revela que as condições socioeconômicas podem ser consideradas como baixas, visto que as famílias de 50% dos/as entrevistados/as são compostas por mais de três pessoas. Essa questão aponta para dois outros pontos: a situação do imóvel onde residem e o estado civil dos/das participantes, conforme podemos ver nos Gráficos 7 e 8:

GRÁFICO 7: Situação do imóvel onde reside



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

GRÁFICO 8: Estado civil dos/das alunos/as participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

Os resultados obtidos revelam que a maioria mora em casa própria e/ou pertencente a algum membro da família. O número de participantes que se declarou como solteiro(a) ultrapassa 50% da turma, como demonstra o gráfico 08. A relação entre o estado civil e o número de filhos (Gráfico 09) é outro ponto que pode provocar identificação com a história de

Carolina, visto que ela teve três filhos, cada um de um progenitor diferente, mas preferiu nunca se casar.

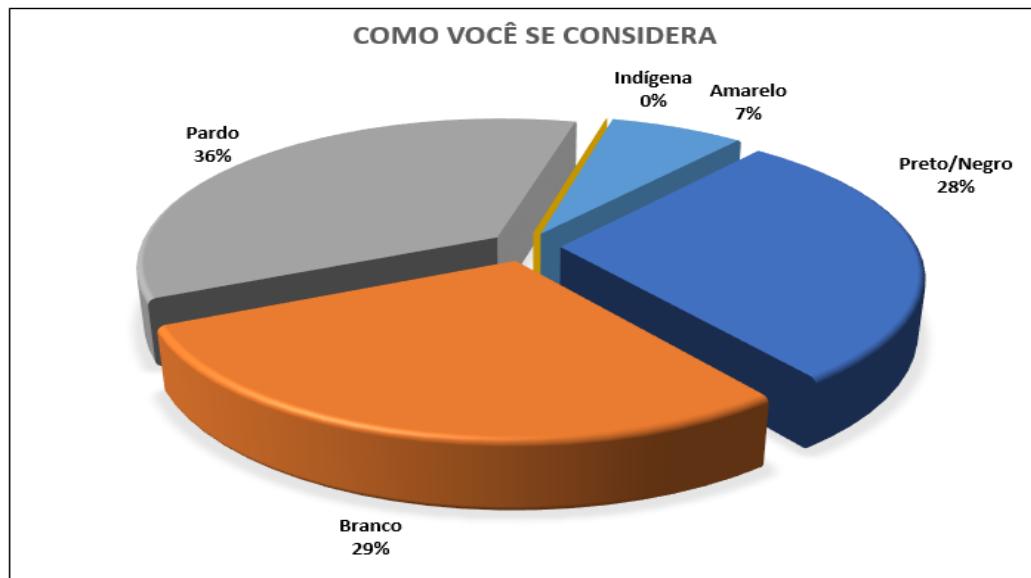
Ao serem perguntados sobre como se consideram em relação à cor da pele/raça<sup>46</sup>, outra temática importante abordada em *Quarto de despejo:diário de uma favelada*, 64% se autodeclararam como preto/negro ou pardo (Gráfico 10):

GRÁFICO 9: Número de filhos dos/das alunos/as participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

GRÁFICO 10: Cor da pele/raça dos/das participantes



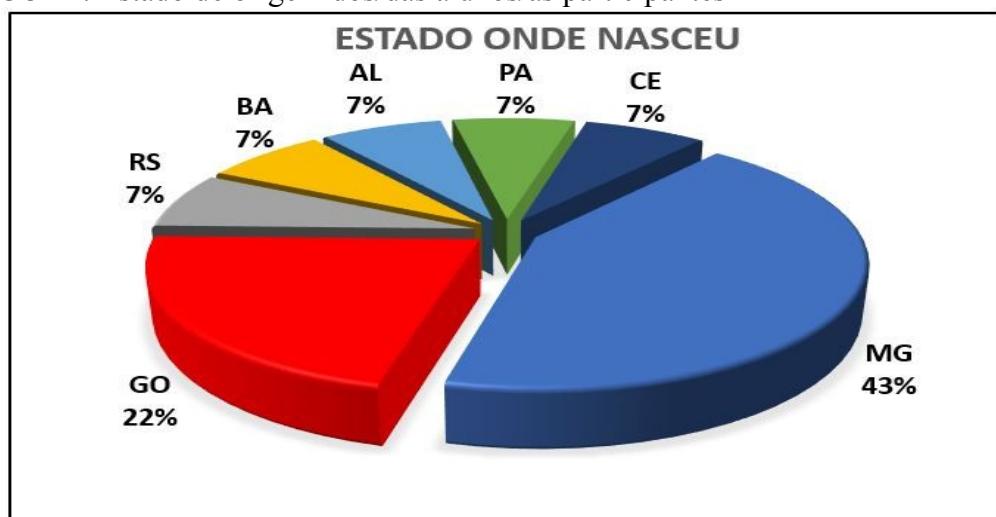
Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa

<sup>46</sup> Na elaboração do questionário, as referências à cor da pele/raça estão em consonância com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), à exceção do termo “preto/negro”, visto que o IBGE opta apenas pelo uso da palavra “preto”. Porém, embora este trabalho tenha como um dos objetivos discutir o uso do vocabulário, nesse momento da pesquisa não foi considerado pertinente levantar a discussão sobre essa ou aquela terminologia. Por essa razão, preferi utilizar os dois termos para evitar desconforto e/ou indecisão por parte dos alunos e alunas.

Ainda no que se refere à cor da pele/raça (Gráfico 10), chamou-me a atenção o fato de que um aluno preto/negro se considerou branco, o que aponta para uma representação de si não correspondente ao real<sup>47</sup> e que deve ser problematizado em sala de aula, visto que Carolina, por ser negra, também aborda em sua obra algumas questões envolvendo o preconceito racial vivido por ela.

Duas questões do questionário tinham como objetivo saber se os/as participantes da pesquisa migraram de um estado brasileiro para outro e qual era/é a escolaridade dos pais, conforme podemos ver nos Gráficos 11 e 12:

GRÁFICO 11: Estado de origem dos/das alunos/as participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa.

GRÁFICO 12: Escolaridades dos pais dos/das alunos/as participantes



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa.

<sup>47</sup> Durante o processo de aplicação do questionário procurei interferir o mínimo possível com o intuito de não condicionar as respostas dadas. Contudo, ao receber o questionário das mãos de um aluno preto/negro (AP11) percebi que ele havia se considerado branco. Achei que não deveria problematizar para não interferir nos resultados, mas o fato chamou a minha atenção.

A discussão sobre migração e escolaridade dos pais também é um ponto relevante, passível de identificação dos alunos e alunas com a autora, visto que Carolina era migrante e filha de pais com pouca escolaridade formal. O avô, uma referência em sua vida, é citado em *Diário de Bitita*<sup>48</sup> como analfabeto. A mãe de Carolina tentou, com os poucos recursos que tinha, colocar a filha na escola e sonhava que ela fosse professora.

Em linhas gerais, os pais e mães dos/das participantes possuem nenhuma ou pouca escolaridade e os resultados apontam que apenas 27% sabem ler e/ou escrever. O percentual de participantes que vêm de famílias nas quais os pais sabem ler nem escrever é alto: 57%. Essa é uma outra temática para se pensar sobre as dificuldades que as pessoas pertencentes a uma situação econômica mais baixa enfrentam para ter acesso à escola.

A quantidade de pais com pouca ou nenhuma escolaridade (Gráfico 12) também permite inferir se os/as alunos e alunas têm e/ou tiveram referências leitoras como estímulos para se transformarem em leitores. Assim, as questões 13 e 14 tinham como objetivo observar o acesso a livros, revistas, jornais e internet. Os gráficos a seguir apontam alguns resultados:

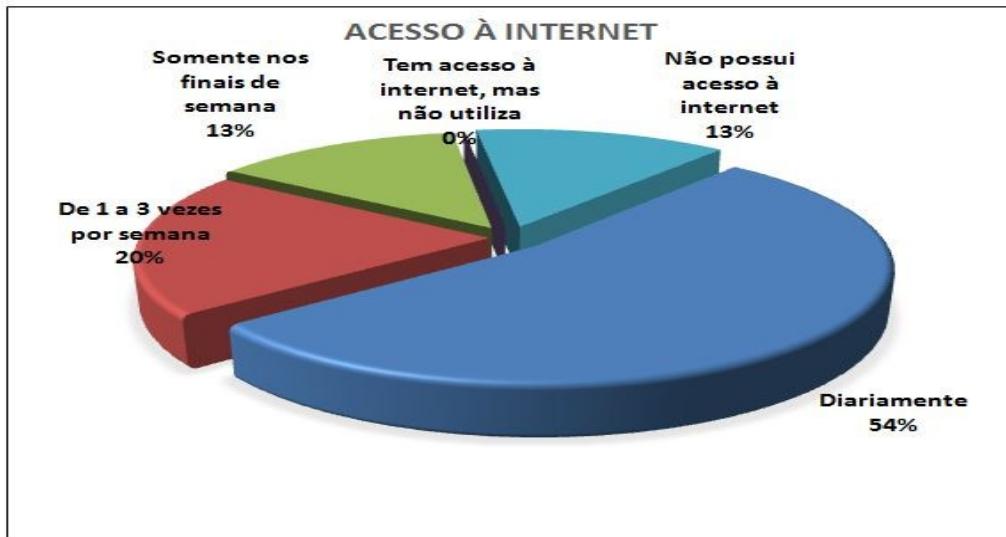
GRÁFICO 13: Acesso dos/das alunos/as participantes a livros, jornais e revistas



Fonte: Elaborada pela autora, com base em questionário aplicado na pesquisa.

<sup>48</sup> *Diário de Bitita* é um relato autobiográfico de Carolina Maria de Jesus. A obra foi publicada postumamente em 1982 e editada por duas jornalistas francesas, a partir de originais entregues pela autora. De acordo com Sousa (2012) é provável que muito do trabalho de linguagem da autora tenha se perdido nesse processo editorial.

GRÁFICO 14: Acesso dos/das alunos/as participantes à internet



Fonte: Elaborada pela autora, com bases em questionário aplicado na pesquisa.

Pela leitura dos gráficos é possível perceber que 53% dos entrevistados não possuem acesso contínuo a livros, revistas e/ou jornais (Gráfico 13). Contudo, em relação ao acesso à internet, 54% fazem uso diariamente (Gráfico 14).

É importante salientar que a aplicação desse questionário foi muito relevante para a realização desta pesquisa, à medida que os dados colhidos possibilitaram um maior conhecimento do perfil dos/as participantes e apontaram para algumas representações construídas sobre si mesmos/as, sobre os outros e sobre o modo e o lugar onde vivem. A proposta didática de leitura e análise crítica, contendo atividades relacionadas ao livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, foi executada após a aplicação do questionário e é sobre ela proposta que trataremos a seguir.

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA

Neste capítulo, apresento a proposta didática de leitura e análise crítica elaborada e que foi aplicada em uma turma de 7º ano da EJA, durante o horário regular das aulas de Língua Portuguesa. Essa proposta está em consonância com as orientações da PCEJA1 e PCEJA2 (BRASIL, 2002a, 2002b) e, em sua elaboração, foram articuladas as proposições de uma sequência básica para o ensino de leitura literária (COSSON, 2014a) com os pressupostos da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), em conformidade com os objetivos, a metodologia e o propósito desta pesquisa.

#### 4.1 A proposta didática de leitura e análise crítica

A escola - um dos espaços onde, normalmente, os alunos e alunas exercitam a sua capacidade de analisar, dialogar e refletir sobre o que leem e escrevem - deve incentivar as experiências linguísticas diversas, de maneira que os/as estudantes se sintam à vontade para experimentar e analisar as diferentes possibilidades de usos da língua. Também é função da escola contribuir para que seus alunos e alunas desenvolvam as suas competências discursivas<sup>49</sup> de maneira a posicionarem-se criticamente diante daquilo que leem e escrevem.

Por essa razão, as propostas didáticas de leitura e análise, elaboradas por professores e professoras para serem aplicadas em sala de aula, devem procurar contribuir para:

[...] reduzir a distância entre estudante e palavra, anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a

---

<sup>49</sup> De acordo com Luiz Carlos Travaglia, a competência linguística pode ser vista “como uma hipercompetência que engloba e afeta as competências linguística e textual, pois permite ao usuário da língua perceber que as sequências linguísticas tomadas como textos não significam por si só, mas em função também de elementos exteriores à sequência linguística, como, por exemplo, entre outros: quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto”. Para saber mais, ver glossário Ceale, disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>>. Acesso em 11 jan. 2018.

produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito (BRASIL, 2002a, p. 12).

Nessa perspectiva, a proposta didática de leitura e análise crítica apresentada neste trabalho tem o intuito de contribuir com as práticas leitoras dos alunos e alunas por meio da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, criando “possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade” (BRASIL, 2002b, p. 12).

Essa proposta está em consonância com a PCEJA2, que considera os processos de leitura e produção de textos como práticas sociais do uso da linguagem, práticas estas que podem promover um empoderamento por parte dos sujeitos participantes, visto que para podermos compreender e participar mais ativamente de tudo que está a nossa volta, é preciso “dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento”. (BRASIL, 2002b, p. 11).

Além disso, considera que um texto:

[...] é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares (BRASIL, 2002b, p. 24).

Ao compreender que os textos e, consequentemente, os discursos são produzidos dentro de um contexto - social, cultural e histórico - procuro, a partir da leitura e análise de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, contribuir para que os alunos e alunas mobilizem recursos e estratégias linguístico-discursivas, de modo a observar as diferentes representações que são construídas e quais marcas linguístico-discursivas materializam essas representações.

Essa capacidade de mobilizar recursos e estratégias linguístico-discursivas para compreender, dominar e interpretar tanto os nossos discursos como os alheios está de acordo com o que propõe a ADC pois, segundo Fairclough (2001), o discurso configura-se como um modo de representar a realidade e de agir sobre o mundo e, de acordo com Acosta (2014, p. 148), “em ADC, a atividade de produção de textos (em sentido amplo) é tanto um modo de representação da experiência no mundo quanto um modo de identificação e de ação do indivíduo em relação ao seu mundo e a outras pessoas”.

Dessa forma, essa proposta didática de leitura e análise crítica foi elaborada a partir dos pressupostos da ADC e procura contribuir para que os alunos e alunas da EJA sintam-se motivados/as a ler e a escrever de maneira atenta, crítica e reflexiva, de modo a observar as marcas linguístico-discursivas encontradas nos textos lidos, as representações construídas e a relacioná-las às representações que fazem de si mesmos/as e do mundo.

Para isso, retomo os objetivos específicos dessa proposta: a) Perscrutar como uma proposta didática de leitura e análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, pode contribuir para o desenvolvimento de um/a leitor/a mais crítico/a e reflexivo/a<sup>50</sup>; b) Analisar como a autora protagonista se representa e se identifica discursivamente e como representa o espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os sonhos e expectativas, as relações familiares, interpessoais e de gênero, a leitura e a escrita; c) Investigar quais marcas linguístico-discursivas materializam essas representações e identificações; d) Promover uma discussão sobre essas representações e sobre o modo como os alunos e alunas se representam e representam o mundo, estabelecendo relações entre o lido e o vivido.

Para a elaboração da proposta didática de leitura e análise crítica aqui apresentada, pautei-me: a) nas orientações da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental - Volumes 1 e 2 (BRASIL, 2002); b) na organização de uma sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2014a); c) e em uma perspectiva crítica do texto, a partir dos pressupostos teóricos da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), com foco nos significados representacional e identificacional e nas categorias analíticas do vocabulário e da avaliação.

É importante salientar a importância de realizar a leitura da obra na íntegra. Todavia, devido a algumas particularidades da EJA - número reduzido de aulas devido ao fato do curso ser semestral; alunos e alunas não disporem de tempo para realizar leituras extraclasse; a heterogeneidade da turma e as dificuldades de leitura e de escrita, dentre outras - para o trabalho de leitura e análise realizado em sala de aula, foi necessário selecionar<sup>51</sup> alguns

<sup>50</sup> Neste trabalho, a concepção de leitor/a crítico e reflexivo está associada ao que Freire (1997) define como “o ‘ato de ler’. Nesta concepção freiriana, o ato de ler implica sempre na percepção crítica, na interpretação e “reescrita” do que foi lido por parte dos sujeitos. É a leitura que vai além da palavra escrita no texto e possibilita que o leitor/a leitora estabeleça relações com as suas leituras de mundo.

<sup>51</sup> Conforme os objetivos desta pesquisa, a proposta didática elaborada não teve como foco um aprofundamento do estudo do gênero diário, mas provocar identificação por parte dos alunos e alunas com os textos escritos por Carolina Maria de Jesus de maneira que estabelecessem relação daquilo que vivenciam cotidianamente com aquilo que leram. Mesmo assim, para a realização da análise dos textos, foram consideradas as dimensões do gênero diário, a saber: seu conteúdo temático, sua construção composicional, seu estilo, suas condições de

trechos da obra em estudo. Conforme dito no capítulo 3, graças às especificidades que o gênero diário possui como, por exemplo, narrativa recortada e sem nenhuma obrigatoriedade de linearidade temporal, é possível realizar a leitura por partes sem que haja prejuízo de entendimento daquilo que está sendo lido.

Para realizar a seleção dos trechos a serem lidos e analisados, parti do meu conhecimento empírico e, dentre as temáticas abordadas em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escolhi algumas partes que considerei ter relação com algumas vivências dos alunos e alunas participantes. Essas partes estão relacionados às seguintes temáticas: a) o espaço e as condições socioeconômicas; b) as relações familiares, interpessoais e de gênero; c) os sonhos e expectativas; d) e a importância da leitura e da escrita na vida da protagonista.

Conforme dito nos capítulos 2 e 3, na elaboração desta proposta didática de leitura e análise, com o propósito de sistematizar a leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, fiz uso de uma sequência básica para o letramento literário (Cosson, 2014a). Originalmente, a sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura, interpretação. Contudo, esse tipo de sistematização da leitura literária não é fechado, permitindo que o/a professor/a organize as atividades que serão desenvolvidas de acordo com as particularidades de cada turma.

Desse modo, na elaboração da sequência básica utilizada nesta proposta, o quarto passo, a interpretação, caminha concomitante com o segundo e o terceiro passos: a introdução e a leitura. Assim, a sequência básica para a leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, inserida dentro desta proposta didática de leitura e análise, ficou estruturada da seguinte maneira: a) motivação para a leitura; b) introdução e interpretação; c) leitura e interpretação.

Para analisar os trechos de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, dentre as categorias linguístico-discursivas de análise textual propostas pela ADC, focalizo em duas, mais especificamente: a) no vocabulário, com o intuito de observar as escolhas lexicais feitas por Carolina em seu diário e analisar por quais razões essas escolhas foram utilizadas e com quais sentidos elas foram empregadas; b) e na avaliação, com o propósito de observar, com os alunos e alunas, os recursos por meio dos quais Carolina constrói avaliações de si mesma, das condições socioeconômicas em que vive, do espaço que a rodeia, dos filhos e dos vizinhos, das relações de gênero e da importância da leitura e da escrita em sua vida.

---

produção e propósitos com base na perspectiva baktiniana de gênero, sobre a qual discorri no capítulo 2 e da qual Fairclough também parte.

O quadro 4 mostra como esta proposta didática de leitura e análise crítica está organizada:

QUADRO 4: Organização das atividades a serem desenvolvidas na proposta

BLOCO	FOCO DO BLOCO	NÚMERO DE AULAS
<b>BLOCO 1</b> Sondagem inicial sobre algumas práticas de leitura e de escrita dos/das participantes e sensibilização para a proposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicação de um questionário sobre as práticas de leitura e escrita dos/das participantes.</li> <li>Escrita de um relato autobiográfico.</li> </ul>	03 aulas
<b>BLOCO 2</b> 1º passo da sequência básica: Motivação para a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Re)conhecimento do gênero “diário”, a partir da leitura e análise de alguns exemplos da escrita diarística com base na perspectiva bakthiniana de gênero e faircloughiana.</li> <li>Exibição do filme escritores da liberdade.</li> <li>Organização dos diários de leitura orientados<sup>52</sup>.</li> </ul>	06 aulas
<b>BLOCO 3</b> 2º passo da sequência básica: Introdução e interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação do livro <i>Quarto de Despejo</i> e o registro no diário de leitura das primeiras impressões.</li> <li>Levantamento de hipóteses sobre o livro.</li> <li>Pesquisa biobibliográfica sobre Carolina Maria de Jesus.</li> </ul>	06 aulas
<b>BLOCO 4</b> 3º passo da sequência básica: Leitura e interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização da leitura e análise dos trechos escolhidos e discussões sobre o que foi lido, com base em pressupostos da ADC, com foco especial nos significados representacional e identificacional e nas categorias analíticas do vocabulário e da avaliação.</li> <li>Socialização dos diários de leitura orientados.</li> </ul>	08 aulas
<b>BLOCO 5</b> Avaliação da proposta pelos/as alunos e alunas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicação de um questionário para avaliar a proposta aplicada.</li> </ul>	01 aula

Segue, então, a proposta:

<sup>52</sup> Ver explicação sobre o que são diários de leitura orientados no terceiro capítulo desta dissertação e no box explicativo, terceiro momento deste bloco.

**PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA  
QUARTO DE DESPEJO - DIÁRIO DE UMA FAZELADA**

- Público-alvo: Alunos e alunas do 7º período da EJA. (Pode ser adaptado para qualquer outro período da EJA ou outro ano do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio).
- Quantidade de aula: 24 (vinte e quatro) aulas<sup>53</sup>.
- Quantidade de blocos: 05 (cinco) blocos.

**BLOCO 1**

*Sondagem inicial sobre as práticas de leitura e de escrita dos/das participantes  
e sensibilização para a proposta didática de leitura e análise*

**Duração das atividades (h/a):** 03 aulas de 50 minutos cada

**Objetivo do bloco 1:**

- a) Realizar uma sondagem inicial sobre algumas práticas de leitura e de escritas dos/das participantes.
- b) Conhecer, por meio da produção de um relato autobiográfico, um pouco sobre o perfil dos/das participantes e verificar algumas representações e identificações que os alunos e alunas da EJA fazem sobre si mesmos/as e sobre o espaço e as condições socioeconômicas em que vivem, os sonhos e expectativas, as relações familiares e interpessoais, a leitura e a escrita.

Este bloco contempla 02 (dois) momentos: a) a aplicação de um questionário sobre algumas práticas de leitura e de escrita dos/das participantes; b) a escrita de relatos autobiográficos.

***Primeiro momento (01 aula): Aplicação de questionário sobre as práticas de  
leitura e escrita dos/das participantes***

Antes de dar início as atividades da proposta didática de leitura e análise crítica é importante que o/a professor/a repasse aos alunos e alunas algumas orientações sobre os

---

<sup>53</sup> A proposta didática de leitura e análise crítica aqui apresentada traz uma sugestão da quantidade aulas a serem utilizadas, de acordo com os objetivos de cada bloco e os passos de cada atividade. Fica a critério do/a professor/professora, de acordo com seu planejamento e das especificidades de cada turma, definir qual é a melhor distribuição da quantidade de aulas.

objetivos do trabalho que será desenvolvido e como ele será feito, com o intuito aproximá-los/las da proposta didática de leitura e análise crítica que será aplicada.

Com o intuito de coletar algumas informações sobre as práticas de leitura e de escrita dos alunos e alunas participantes, sugiro que o trabalho seja iniciado com a aplicação de um questionário (ver Apêndice B).

### ***Segundo momento (02 aulas): Escrita dos relatos autobiográficos<sup>54</sup>***

Após a aplicação do questionário inicial, em uma conversa informal com a turma, o/a professor/a poderá realizar uma sondagem com o propósito de verificar *in loco* o que os alunos e alunas têm a dizer sobre si mesmos/as e sobre o seu próprio cotidiano, como por exemplo “Quem nasceu aqui?”, “Quem veio de outro estado ou município?”, “Como é a rotina de cada um/a?”, “O que fazem para se divertir?”, “O que mais gostam de fazer?”, “Se fizessem um retrato verbal de si mesmos/as, o que escreveriam?”, dentre outras perguntas que julgar necessário).



**Professor/professora:** Em sala de aula, estimular conversas que estejam relacionadas às experiências de vida cotidiana dos alunos e alunas que frequentam a EJA, pode ser um momento para mostrar que essas experiências têm valor no contexto escolar e pode contribuir para estreitar os laços entre o/a professor/a e os alunos e alunas por permitir que falem das próprias vivências, de como observam a si mesmos/as e as outras pessoas e de como se representam e se identificam. Para Freire (2015), esses momentos de reflexão e “desvelamento da realidade”, permitem que os indivíduos percebam, “criticamente, como *estão sendo* no mundo, *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 2015, p. 100. Grifos do autor).

Essa dinâmica também está de acordo com o que propõe a PCEJA2 (2002b, p. 56) ao dizer que resgatar as “experiências pessoais e coletivas - tanto as dos alunos quanto as dos professores - em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica”.

---

<sup>54</sup> Os textos denominados relatos autobiográficos foram produzidos a partir de uma discussão oral realizada em sala de aula e de um roteiro com algumas questões norteadoras que está disponível no Apêndice C dessa dissertação.

Após essa conversa informal, com o objetivo de estimulá-los/as a perceber que além de falar, escrever sobre si mesmos/as pode ser um momento simbólico de representação de si e dos outros, o/a professor/a deverá pedir para que os alunos e alunas produzam um relato autobiográfico, no qual devem falar sobre a sua trajetória pessoal, as vivências, as preferências, os projetos futuros e/ou o que mais sentirem vontade de escrever. É importante enfatizar que o propósito por trás dessa atividade é conhecê-los/as melhor e que não é necessário, nesse momento, preocupação com o tamanho do texto ou com os aspectos linguísticos, pois isso não será avaliado na atividade.

## BLOCO 2

### *Primeiro passo da sequência básica: motivação para a leitura*

**Duração das atividades (h/a):** 06 aulas de 50 minutos cada

**Objetivos do bloco 2:**

- a) Explorar o conhecimento prévio dos alunos e alunas acerca do gênero “diário” e (re)conhecer as especificidades desse gênero;
- b) Identificar, juntamente com a turma, algumas características estruturais, funcionais e estilísticas do gênero diário, a partir da leitura de exemplos retirados da internet.
- c) Organizar, em conjunto com a turma, os diários de leitura orientados.

De acordo com a proposta da sequência básica sugerida por Cosson (2014, p. 54) “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. A motivação<sup>55</sup> é um momento de preparação para a leitura do texto e pode ser feita a partir de uma dinâmica, de uma temática e/ou de qualquer outro elemento que estreite os laços com o texto a ser lido (COSSON, 2014a, p. 51-57). Para isso é importante que o/a professor/a possibilite, dentro da sala de aula, possíveis interações - orais e/ou escritas - com aquilo que será lido.

Assim, este bloco foi estruturado em três momentos: a) leitura e análise de alguns exemplos da escrita diarística, com o intuito de (re)conhecimento do gênero; b) exibição do filme *Escritores da liberdade*; c) organização dos diários de leitura orientados.

---

<sup>55</sup> Cosson (2014a) sugere que o tempo dedicado à motivação não seja muito longo ou demorado para que esse momento não se torne cansativo ou perca o seu propósito. Contudo, considerando os objetivos a serem atingidos e as particularidades de cada turma, cabe aos professores e professoras definirem se uma motivação mais curta contemplará aquilo que se pretende alcançar. No caso desta proposta, devido à grande heterogeneidade da turma e as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos e alunas, a motivação foi realizada de maneira gradativa e demandou uma quantidade maior de aulas em sua realização.

**Primeiro momento (01 aula): Reconhecimento do gênero “diário” a partir da leitura e análise de alguns exemplos da escrita diarística**

Em uma conversa inicial, com o propósito de familiarizar e de ativar os conhecimentos prévios da turma a respeito do gênero “diário”, pode-se perguntar aos alunos e alunas se costumam fazer registros de alguns momentos do dia a dia, como esses registros são feitos e o que acham de realizar um trabalho em sala de aula que tenha a ver com esses registros.

Após essa conversa, o/a professor/a poderá escrever na lousa a palavra “diário” e pedir aos alunos e alunas que, em um jogo de associação, citem todos os termos que vem à memória e/ou que acharem ter relação com o vocabulário. À medida que a turma for falando, é interessante listar na lousa todas as palavras que forem ditas pelos alunos e alunas e, oralmente, realizar uma breve discussão sobre a escolha de cada termo. Como esta proposta está relacionada ao uso do vocabulário, esse é um bom momento para explicar que a significação das palavras vai muito além daquilo que está expresso nos dicionários.

A partir da discussão provocada acerca do termo “diário”, com o intuito de promover o acesso a diferentes exemplares e discutir com os alunos e alunas alguns elementos que compõem um diário, é pertinente mostrar no *data show* alguns exemplos retirados da internet e/ou de livros para que a turma se familiarize com o gênero.



**Professor/professora:** Veja algumas sugestões de sites que podem ser úteis:

- 1-Para saber mais sobre o gênero, acesse: [https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/queridos-diarios?utm\\_term=.dd5pp9jGPv#.cynnna5w7O](https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/queridos-diarios?utm_term=.dd5pp9jGPv#.cynnna5w7O).
- 2- Sugestões de como escrever um diário pessoal: <http://nataliarosin.com/modelo-diario/> e <<https://pt.wikihow.com/Escrever-um-Di%C3%A1rio-Pessoal>
- 3 - Sugestões de atividades com diários:  
<https://novaescola.org.br/conteudo/3465/convide-a-turma-para-organizar-um-diario>  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28411>

No quadro 5, apresento alguns exemplos retirados da internet e que podem ser utilizados para suscitar algumas discussões e reflexões sobre o gênero:

## QUADRO 5: Exemplos de diários

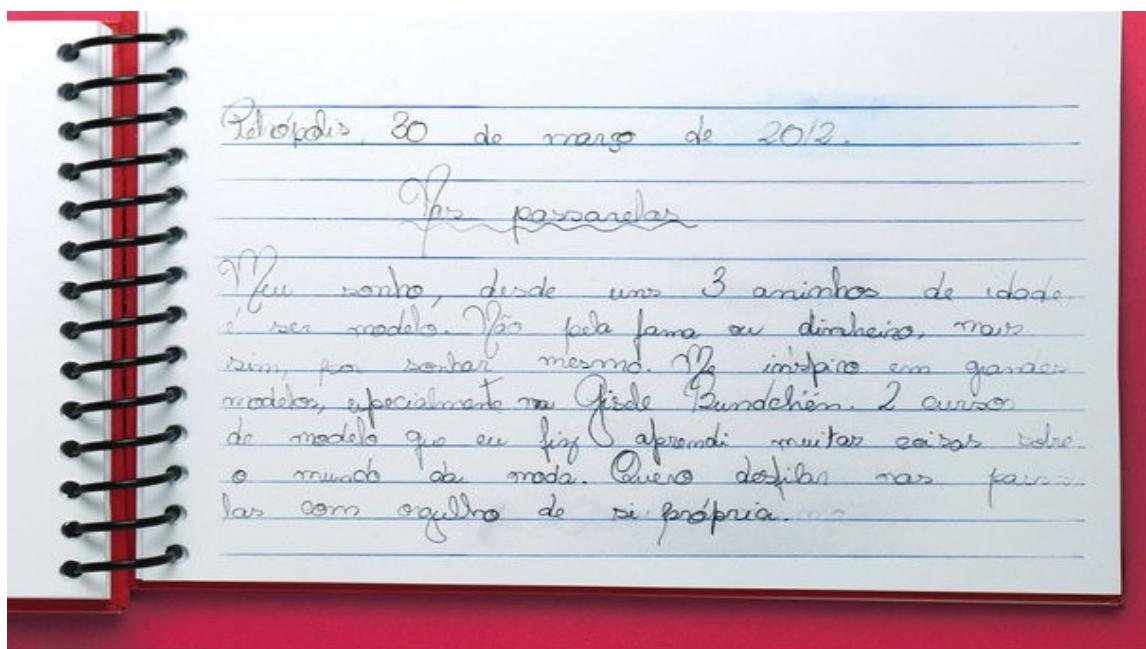
### Exemplo 1:

**Sábado, 20 de junho de 1942** Faz alguns dias que não escrevo porque eu quis, antes de tudo, pensar neste diário. É estranho uma pessoa como eu manter um diário; não apenas por falta de hábito, mas porque me parece que ninguém — nem eu mesma — poderia interessar-se pelos desabafos de uma garota de treze anos. Mas que importa? Quero escrever e, mais do que isso, quero trazer à tona tudo o que está enterrado bem fundo no meu coração. Há um ditado que diz: "O papel é mais paciente que o homem". Lembrei-me dele em um de meus dias de ligeira melancolia, quando estava sentada, com a mão no queixo e tão entediada e cheia de preguiça que não conseguia decidir se saía ou ficava em casa. Sim, não há dúvida de que o papel é paciente, e como não tenho a menor intenção de mostrar a ninguém este caderno de capa dura que atende pelo pomposo nome de diário - a não ser que encontre um amigo ou amiga verdadeiros -, posso escrever à vontade. Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro. Vou explicar isso melhor, pois ninguém há de acreditar que uma menina de treze anos se sinta sozinha no mundo.

[...]

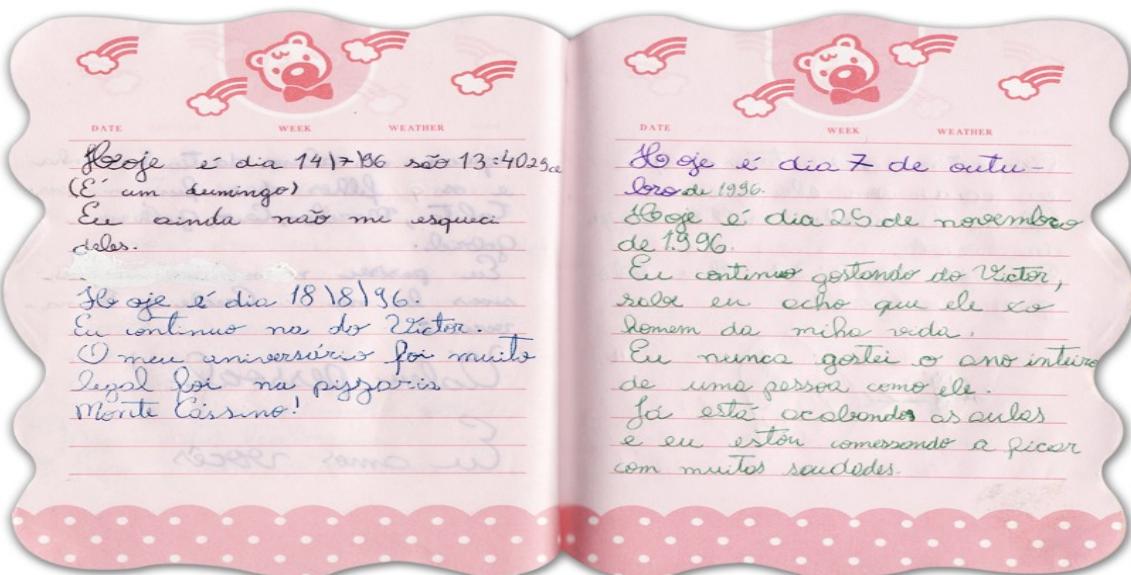
FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. São Paulo: Círculo do livro,s/d. Disponível em <[http://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o\\_diario\\_de\\_anne\\_frank\\_-portuguese.pdf](http://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-portuguese.pdf)> . Acesso em 20 nov.2016

### Exemplo 2:



Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=diario&rlz=1C1PRFC\\_enBR657BR657&espv=2&biw=1745&bih=864&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjAmcL50avQAhWBx5AKHbY3AnkQ\\_UIBG#imgrc=nt3suU0TvjaAQM%3A](https://www.google.com.br/search?q=diario&rlz=1C1PRFC_enBR657BR657&espv=2&biw=1745&bih=864&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjAmcL50avQAhWBx5AKHbY3AnkQ_UIBG#imgrc=nt3suU0TvjaAQM%3A)>. Acesso em: 06 nov.2016

### Exemplo 3:



Disponível em: < [https://www.google.com.br/search?q=genero+textual+diario+pessoal&biw=1745&bih=819&espvbiw=1745&bih=819&espv=2&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi2pZ-lqaHQAhXDipAKHfbtAxYQ\\_AUIBigB#tbo=isch&q=diario+pessoal+exemplo&imgrc=jq2uo86PFIn7CM%3a](https://www.google.com.br/search?q=genero+textual+diario+pessoal&biw=1745&bih=819&espvbiw=1745&bih=819&espv=2&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi2pZ-lqaHQAhXDipAKHfbtAxYQ_AUIBigB#tbo=isch&q=diario+pessoal+exemplo&imgrc=jq2uo86PFIn7CM%3a)

### Exemplo 4:

## Meu Diário (Pessoal) Online

Olá!!! Me chamo Nathy, e neste #Blog  
vou falar um pouco sobre tudo.



Visualizar meu perfil completo

#### Arquivo do blog

- 2015 (3)
- ▼ 2014 (26)
- ▼ Outubro (26)

Nova Eu...

Night out with my girls

quinta-feira, 23 de outubro de 2014

#### Nova Eu...

Apesar do meu dia de ontem, e de tudo o que tem acontecido em minha vida, estou feliz e a partir de hj vai ser TUDO diferente, TUDO novo, absolutamente tudo, e as pessoas que hj me humilham e me pisam ainda vão me ver mais feliz ainda é muito bem. Então não adianta tentar me rebaixar, pq estou em um momento só meu agora e não pretendo sair daqui tão cedo - haha!. Minha noite ontem foi ótima e abençoadas, culto muito bom com #MeuAmorEterno #MinhaMãe, um final de culto então, muito divertido com #MinhaQueridaMadrinha. Estava mesmo precisando dar umas boas risadas. Hj cheguei a urna conclusão, vou cuidar de mim que ganho mais, vou me arrumar pra mim, me maquiar pra mim, o que vier depois é lucro, e quem quiser estar do meu lado, quem quiser conviver com o meu novo Eu, vou adorar, quem não quiser, paciência, não vou morrer por causa disso...

Boa noite!!!

Disponível em: [http://meudariomeumundominhavida.blogspot.com.br/2014\\_10\\_01\\_archive.html](http://meudariomeumundominhavida.blogspot.com.br/2014_10_01_archive.html). Acesso em: 06 nov.2016

 **Professor/professora:** Caso a escola disponha de laboratório de informática com acesso à internet, pode-se pedir aos alunos e alunas que pesquisem essas páginas na rede. Pode-se também comentar com a turma que, nos dias de hoje, quem quer tornar públicos (ou não) os registros que realiza de si ou do cotidiano tem a sua disposição uma grande variedade de páginas na internet, gratuitas, que oferecem uma diversidade de serviços e recursos (como inserir vídeos e fotos ou produzir um diário coletivo, por exemplo). Os sites a seguir são exemplos disso e, caso alguém tenha interesse, pode ser sugerido o acesso a essas páginas:

[www.meuqueridodiario.com.br](http://www.meuqueridodiario.com.br) e <http://www.meudiariosecreto.com/>

Outra possibilidade é imprimir o material, disponibilizar para a turma e realizar a atividade em duplas. Assim que os alunos e alunas se organizarem, o/a professor/a poderá entregar-lhes as folhas com os exemplos de diários para que possam fazer o reconhecimento do gênero e explicar que, para cada exemplo lido, as duplas deverão responder por escrito a 10 (dez) questões referentes aos exemplos dados. Após dar um tempo para que os alunos e alunas leiam, discutam e respondam as questões, é pertinente solicitar a cada grupo que comente as respostas obtidas, de modo a socializar com toda a sala as reflexões feitas.

Uma observação importante: Essa aula tem o intuito de introduzir breves noções sobre o gênero e não trabalhar características mais aprofundadas. Espera-se que, no decorrer das atividades, os alunos/as percebam essas características gradativamente.

Após a observação, leitura e discussão de cada exemplo, é pertinente que o/a professor/a, em conjunto com a turma, discuta oralmente algumas questões relativas ao gênero:

- 1- É possível saber quem está falando nos textos?
- 2- Quais são as pistas presentes nos textos que permitem construir essa identificação?
- 3- Quais assuntos são tratados nos textos?
- 4- Quanto à linguagem utilizada para escrever os textos, é possível classificá-la como mais ou menos formal? Justifiquem com exemplos dos textos.
- 5- Os textos estão escritos em primeira ou em terceira pessoa do discurso? Comentem.

- 6- Há elementos que são comuns a todos os textos lidos? Se sim, quais?
- 7- Em todos os textos, quem é o/a narrador/a?
- 8- A partir dos exemplos lidos, é possível saber que tipo de acontecimento é registrado em um diário?
- 9- Dentre os exemplos vistos, quais vocês acham que foram feitos para serem publicados na internet?
- 10- E quais provavelmente foram publicados em livros, cadernos e/ou agendas?
- 11- E sua opinião, quais são os propósitos de escrever um diário?
- 12- A partir dos textos lidos, é possível perceber quais são as principais características de um diário?

**Professor/professora:** Considerando que os gêneros são modos de agir e de interagir no curso de eventos sociais e que um gênero implica não apenas em um tipo particular de texto, mas também em processos particulares de produção e consumo (Fairclough, 2003), esse é um bom momento para comentar com a turma sobre como os diários (manuscritos ou virtuais) são produzidos, como são distribuídos e como são consumidos. Para isso, é importante citar que a destinação dos diários passou por mudanças no decorrer da história: já foram coletivos e públicos, depois tornaram-se íntimos e, com advento da internet, retomaram algumas das características iniciais e passaram a ser publicizados e lidos por um grande número de pessoas. Também cabe chamar a atenção para a grande liberdade estrutural que o gênero possui, podendo trazer tanto o registro do cotidiano, como trechos de livros, uma foto ou qualquer outro elemento que reflita o que o autor quis “guardar” de determinado momento. Lembrar que a marcação de data é de suma importância nesse tipo de registro (LEJEUNE, 2014, p. 300-301).

Mais adiante, no bloco 3, é importante retomar esses conceitos com os alunos e alunas, visto que por meio de seu diário, Carolina age e interage nos eventos sociais e constrói representações de si, dos outros e do espaço onde vive. Também é importante comentar que ao transformar o seu diário em um livro para ser publicado, Carolina torna a sua escrita pública e a produção do diário, antes individual e íntima, torna-se pública e coletiva.

Após essa discussão, com o intuito de investigar se os conceitos discutidos foram apreendidos, o/a professor/a poderá entregar a pergunta a seguir para que os alunos e alunas respondam individualmente e por escrito:

### **Vamos refletir?**

1- A história de vida de cada pessoa está no cotidiano, no dia a dia, no seu modo de viver. Você acredita que a partir da escrita de um diário podemos representar um pouco daquilo que somos e vivemos? Justifique.

É pertinente que, após dar um tempo para os alunos e alunas respondam à questão, seja feita, em sala de aula, uma breve discussão sobre as respostas de cada um/a.

### ***Segundo momento (03 aulas): Exibição do filme Escritores da liberdade***

No segundo momento, o/a professor/a deverá convidar os alunos e alunas para assistir ao filme *Escritores da liberdade* um drama dirigido pelo diretor estadunidense Richard Lagravenes, produzido em 2007, com duração de 123 minutos. É importante perguntar se alguém já viu essa produção audiovisual e, mesmo tendo alguma resposta positiva, a sinopse do filme poderá ser contada no intuito de aguçar a curiosidade da turma acerca da temática e das personagens que aparecem na narrativa. No quadro 6, apresento uma breve sinopse sobre o filme:

#### **QUADRO 6: Sinopse sobre o filme *Escritores da Liberdade***

O filme *Escritores da liberdade* (Freedom Writers, EUA, 2007) é baseado no aclamado best-seller *O Diário dos Escritores da Liberdade*. Este livro narra a história real vivida pela professora Erin Gruwell e uma turma de alunos e alunas tidos como “problemáticos”. A história se passa em 1994 e narra, de maneira emocionante, os desafios enfrentados pela jovem professora que, mesmo sem apoio da direção e dos colegas professores, utiliza a literatura, a partir da leitura do livro *O diário de Anne Frank*, para provocar transformações na vida de seus alunos e alunas. Com o apoio da professora Erin, os/as estudantes vão, aos poucos, retomando a confiança em si mesmos/as, rompendo estereótipos e ganhando novas perspectivas de vida.

Entre as músicas incluídas na trilha sonora estão *A Dream*, uma colaboração do rapper Common e que foi inspirada no histórico discurso de Martin Luther King, *Eu Tenho Um Sonho*, e *Keep Ya Head Up*, uma canção de Tupac Shakur.

É possível baixar o filme gratuitamente no *Youtube*: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UCQENEI51Gg>. Acesso em 03 jan.2018.



Fonte:[https://www.google.com.br/search?q=escritores+da+liberdade&rlz=1C1PRFC\\_enBR733BR733&source=nms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipo6uz8r7YAhVCIJAKHSeqCxwQ\\_AUICygC&biw=892&bih=873](https://www.google.com.br/search?q=escritores+da+liberdade&rlz=1C1PRFC_enBR733BR733&source=nms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipo6uz8r7YAhVCIJAKHSeqCxwQ_AUICygC&biw=892&bih=873). Acesso em 03 jan. 2018.

Após a exibição, com o propósito de relacionar aquilo que foi exibido no filme às vivências dos alunos e alunas, sugiro que algumas questões sejam problematizadas e discutidas oralmente com a turma, como os exemplos a seguir:

- 1 - Do que o filme trata?
- 2 - Onde se passa a história narrada no filme? Quando ela acontece? Quem são os personagens envolvidos?
- 3 - Quais problemas são abordados na história contada? Há alguma identificação com os problemas enfrentados em nossa escola?
- 4 - Depois do que leram e viram, vocês acham que escrever pode permitir que lidemos melhor com nossos dramas e nossos problemas? Será que escrever sobre nós mesmos pode ser uma maneira de tornar as nossas experiências de vida mais amplas e mais humanas, por meio do autoconhecimento e das reflexões que essa escrita pode provocar?

### ***Terceiro momento (02 aulas): Organização dos diários de leitura orientados***

Inicialmente, como forma de envolver a turma na proposta e deixá-la bem à vontade para realizar a preparação dos cadernos que serão utilizados como diários de leitura orientados, sugiro que o/a professor/a retome com a turma os conhecimentos construídos no momento anterior acerca do gênero diário, tais como por que e para que são produzidos, como são distribuídos e como são consumidos.

Após essa retomada, é interessante convidar os alunos e alunas para, assim como no filme, também realizarem a escrita de um diário. Explicar que esse terá algumas particularidades, visto que será construído a partir da leitura de um outro diário e servirá para que cada um/a possa fazer o registro das impressões individuais sobre a leitura que será feita. Por causa disso, será chamado de diário de leitura orientado. Além dos registros sobre o livro que será lido, quem se sentir à vontade poderá também fazer registros do próprio cotidiano.

Em seguida, o/a professor/a poderá entregar para a turma os cadernos a serem utilizados como diários de leitura orientados e explicar que é interessante que cada um/a personalize esse material. É importante ressaltar que, como as turmas de EJA normalmente não dispõem de muito tempo livre em casa, é pertinente que o/a professor/a realize a atividade em sala de aula e, durante todo o processo de personalização dos cadernos, aja como um/a mediador/a, circulando pela sala, ajudando e/ou dando sugestões àqueles/as que encontrarem maiores dificuldades ou se sentirem mais inibidos/as, de forma a auxiliar e a envolver a turma durante o desenvolvimento da atividade.

Uma sugestão para deixar a aula mais dinâmica e relaxante, e que pode contribuir para aguçar as ideias da turma e tornar o ambiente mais acolhedor, é organizar as carteiras da sala em círculos e colocar uma música instrumental de fundo. Levar a turma para outro espaço da escola, como a biblioteca, por exemplo, também pode ser uma possibilidade de tornar esse momento mais agradável e descontraído.

 **Professor/professora:** O diário de leitura é instrumento importante para o trabalho com leitura na escola, especialmente com leitura literária, e pode ser definido, de acordo com Machado (2005, p. 64), como “um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva”.

Cosson (2014, p. 122) o define como “um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro”. Para este autor, fazer uso de diários de leitura permite aos leitores e leitoras dialogar com o texto lido, cabendo a estes e estas definir como fará o registro da leitura feita, “podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos [...]”, dentre outros. Desse modo, fazer uso dessa ferramenta pode trazer bons resultados nas atividades com leitura realizadas na escola.

É importante lembrar que a escrita dos diários de leitura pelos alunos e alunas também pode ocorrer como uma atividade extraclasse e o suporte pode ser variado, como blocos de papel previamente organizados para isso, folhas soltas, agendas, dentre outros. Para a proposta aqui sugerida foram oferecidos cadernos do tipo “brochurão”. A escolha fica a critério do/da professor/a.

Os diários de leitura podem ser uma ferramenta por meio da qual o aluno/a aluna pode se expressar com liberdade, expor suas impressões sobre o texto lido, suas dificuldades no processo de interação com o texto. Contudo, dependendo do seu propósito e das particularidades de cada turma, a escrita desse diário poderá ser orientada pelo/a professor/a. É o caso da proposta aqui apresentada em que os diários de leitura seguiram um roteiro previamente organizado. Por causa disso, receberam o nome de diários de leitura orientados.

### **BLOCO 3**

#### ***Segundo passo da sequência básica: Introdução e interpretação***

**Duração das atividades (h/a):** 06 aulas de 50 minutos cada.

**Objetivos do bloco 2:**

- a) Apresentar para os alunos e alunas o livro que será objeto de estudo para que registrem as primeiras impressões e levantem hipóteses a respeito de seu conteúdo;
- b) Validar ou reformular as hipóteses levantadas anteriormente, para saber se essas hipóteses condizem ou não com as informações extraídas do texto;
- c) Conhecer a autora Carolina Maria de Jesus.

De acordo com a orientações de Cosson (2014a, p. 57) “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Assim como a motivação, a introdução é um momento muito importante e alguns cuidados devem ser tomados - como, por exemplo, não transformar a apresentação do autor em uma longa aula expositiva - para que se mantenha, por parte dos alunos e alunas, o desejo pelo texto. A apresentação física da obra, o levantamento de hipóteses e a observação dos elementos paratextuais como a capa, o título, o prefácio, dentre outros, pode (e devem) ser analisados em conjunto com a turma com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos e alunas acerca do conteúdo a ser lido e de quem o escreveu.

A introdução, assim como a motivação, também não deve se estender em excesso, uma vez que “sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, (2014a, p. 61). Contudo, como a história de vida de Carolina possui grande relevância e será apresentada para os alunos e alunas neste passo da sequência básica, faz-se necessário ampliar essa etapa para que haja tempo de realizar todas as atividades que foram propostas para este bloco.

Considerando os objetivos desta proposta didática de leitura e análise, no desenvolvimento das atividades desse bloco, a interpretação<sup>56</sup> caminhará paralelamente com a introdução, visto que é o momento para que os alunos e alunas “tenham a oportunidade de

---

<sup>56</sup> Segundo Cosson (2014a, p. 41), “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. Para isso, os leitores e leitoras devem “entretecer as palavras com o conhecimento que têm de mundo”. (COSSON, 2014a, p. 40) em uma relação dialógica que envolve leitores/as, autores/as e comunidade. A interpretação deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior possui caráter individual e acontece quando o/a leitor/a, ao se encontrar com a obra, realiza, segundo Cosson (2014a, p. 65) a “decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo” do que será lido. O momento exterior é a “materialização da interpretação, como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014a, p. 65), isto é, a externalização do que foi lido, de modo a compartilhar com outras pessoas os sentidos que foram construídos no momento interior.

fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2014a, p. 68). A reflexão sobre a obra lida e a externalização dessa reflexão para outros leitores e leitoras podem ser feitas de várias maneiras, em diferentes registros como, por exemplo, através de uma resenha, de uma paródia, de um desenho ou em um diário de leitura orientado, material utilizado nesta proposta.

Assim, esse bloco contempla 03 (três) momentos: a) apresentação do livro *Quarto de Despejo* e o registro no diário de leitura orientado das primeiras impressões; b) levantamento de hipóteses sobre o livro; c) pesquisa biobibliográfica sobre Carolina Maria de Jesus.

***Primeiro momento (01 aula): Apresentação do livro Quarto de despejo: diário de uma favelada e registro no diário de leitura das primeiras impressões***

Para um primeiro contato com a obra, o/a professor/a poderá levar alguns exemplares<sup>57</sup> de *Quarto de Despejo: diário de favelada* para a sala e entregá-los para a turma. Antes de realizar a leitura compartilhada do livro e/ou fazer quaisquer comentários, pedir que cada aluno e aluna manuseie o livro, observando o título, a capa e a contracapa, como o texto está organizado no papel, em especial que fiquem atentos às marcações de datas e às imagens que ilustram o livro.



**Professor/professora:** Segundo Kleiman (2016), Solé (1998) e Cosson (2014a, 2014b), esse primeiro contato individual com o livro é uma estratégia de leitura importante para ativar os conhecimentos prévios e para observar quais inferências cada aluno e aluna fará da obra a ser lida. É o momento para “sentir” o livro sem interferências externas.

Também é importante ressaltar que as atividades de leitura podem ser realizadas seguindo as três etapas propostas por Cosson (2014a) e apresentadas no capítulo 2 desta dissertação: a antecipação, a decifração e a interpretação.

<sup>57</sup> Caso o acesso ao livro impresso não seja possível, pode-se fazer cópias da internet, uma vez que toda a obra de Carolina está acessível na rede. O site a seguir traz a obra completa em PDF, inclusive a versão original de 1960: <https://www.dropbox.com/sh/e67jbpvtzv3azi/AABpolBjwhfawXw8LbXG8Koaa?dl=0>. Acesso em 11 jan. 2018.

Após esse primeiro contato, é pertinente pedir aos alunos e alunas que registrem nos diários de leitura orientados as primeiras impressões que tiveram. Esse registro deve ser livre e poderá ser feito de acordo com as sensações que o livro provocou em cada um/a.

 **Professor/professora:** É interessante que após os registros nos diários de leitura, os alunos e alunas possam compartilhar esse material com os/as colegas e, se possível, levantar discussões sobre os registros feitos. Essas discussões são importantes à medida que “as associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações poderão se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados” (BAJOUR, 2012, p. 22). Por isso, especialmente em turma de EJA, é importante que os/as professores/as estimulem essas práticas de compartilhamento.

Assim, as atividades da proposta didática de leitura e análise crítica foram organizadas no intuito de promover discussões e a socialização dos textos escutados ou lidos, visto que de acordo com a PCEJA2 (2002b, p. 19) esse é um momento para que os alunos e alunas “possam compartilhar percepções, e criar situações significativas para que exponham suas ideias oralmente ou por escrito”.

#### **Segundo momento (01 aula): Discussão sobre o título e levantamento de hipóteses sobre o livro**

Para esse momento, após análise inicial que foi feita individualmente, sugiro que o/a professor/a leve novamente os exemplares de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* para a sala, entregue para a turma e, antes de realizar a leitura de trechos do livro, faça oralmente alguns questionamentos sobre alguns elementos paratextuais presentes na obra com o intuito de levantar mais algumas hipóteses acerca do livro.

Sugestão de perguntas para levantar hipóteses, ativar conhecimentos prévios e fazer inferência sobre o livro e a autora:

- a) Observando a capa do livro que vocês têm em mãos, sobre o que vocês acham que ele fala? Qual é o título? O que esse termo sugere?
- b) Na opinião de vocês é um homem ou uma mulher que escreveu o livro? Sobre o que ou quem vocês acham que ela escreve?
- c) Observem os tipos de letras, cores e imagens que aparecem na capa. Como vocês interpretam o uso desses elementos?
- d) E na contracapa, o que costuma vir escrito? Quais informações aparecem na contracapa do livro *Quarto de despejo*?
- e) Você já leram e/ou escreveram textos escritos que trazem marcações de data? (Espera-se que a turma associe com os exemplos mostrados no passo anterior).
- f) A partir das observações feitas, é possível saber mais informações sobre a autora? Se sim, quais são as pistas que lhes permitiram colher essas informações?
- g) Você acham que o que está escrito aconteceu de verdade ou são fatos inventados? Por quê?

Finalizada a discussão, caso considere pertinente e/ou necessário, o/a professor/a poderá realizar, no diário de leitura, um exercício de imaginação com a turma. Para isso, deverá pedir aos alunos e alunas para imaginarem que o espaço da folha do caderno é um quarto de despejo e questioná-los/as sobre o que cada um/a colocaria nesse quarto imaginário. É importante dar um tempo para que os alunos e alunas escrevam as suas reflexões no diário de leitura e possam socializar os cadernos entre si e/ou, quem se sentir à vontade, poderá também comentar sobre o próprio texto e/ou sobre os textos dos/das colegas.

 **Professor/professora:** Essas reflexões são importantes, pois permitem que os conhecimentos de mundo entrem em ação, de modo que se estabeleçam relações entre as experiências de vida de cada estudante e os textos. De acordo com Kleiman (2016), Solé (1998) e Cosson (2014a, 2014b), ativar esses conhecimentos prévios permite que alunos e alunas tenham papel ativo na leitura. A PCEJA2 está em consonância com essa ideia ao dizer que esse processo permite que os alunos, ao fazer uso dessa leitura “inspecional”, antecipem ou especulem a respeito dos sentidos daquilo que foi lido. Isso contribuirá para que a turma perceba que “a compreensão não depende só do que está escrito, mas também do que já se sabe a respeito do assunto do texto antes de ler” (BRASIL, 2002b, p. 40).

**Terceiro momento (02 aulas): Pesquisa biobibliográfica sobre Carolina Maria de Jesus**

Esse momento é destinado à leitura compartilhada das páginas finais do livro. É importante que o/a professor/a explique que essa parte traz algumas informações sobre a autora e que isso é relevante para que haja uma maior compreensão da obra. A leitura dessas páginas pode ser feita de maneira individual e silenciosa e/ou compartilhada pelo grupo.

FIGURA 4: Páginas finais do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

**A literatura e a fome**

Ao escrever um diário, Carolina Maria de Jesus acabou por traçar um painel da luta dos moradores das favelas pela sobrevivência. Mais do que isso, com sua linguagem simples e objetiva, a que os erros gramaticais apenas conferem maior realismo, atingiu momentos de grande lirismo e força expressiva, inscrevendo-se, sem sombra de dúvida, na história da literatura brasileira.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais, por volta de 1914. Foi empregada doméstica em São Paulo, onde, mais tarde, passou a catar papel e outros tipos de lixo reaproveitáveis para sobreviver. Em reportagem sobre a favela do Canindé, onde vivia Carolina, o repórter Audálio Dantas a conheceu e descobriu que ela escrevia um diário.

Surpreso com a força do texto, o jornalista mostrou-o a um editor. Uma vez publicado, o livro trouxe fama e algum dinheiro para Carolina. O suficiente para deixar a favela, mas não o bastante para escapar à pobreza. Quase esquecida pelo público e pela imprensa, a escritora morreu em um pequeno sítio na periferia de São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977. A seguir foram organizados em temáticas alguns depoimentos e textos da autora, reproduzindo fielmente a linguagem dos originais.

**Por que Carolina começou a escrever**

"Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário."

**O sentimento ao ver o livro Quarto de despejo pronto**

"Fiquei alegre olhando o livro e disse: 'O que eu sempre invejei nos livros foi o nome do autor'. E lá o meu nome na capa do livro, 'Carolina Maria de Jesus. Diário de uma favelada. Quarto de despejo'. Fiquei emocionada. É preciso gostar de livros para sentir o que eu senti."

**A ideia para o título**

"É que em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres, que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos."

**O significado da literatura**

"A transição de minha vida foi impulsionada pelos livros. Tive uma infância atribulada. É por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter. Se não fosse por intermédio dos livros que deu-me boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos mesclada com os marginais."

**A publicação de sua obra**

"Cansei de suplicar às editoras do país e pedi à editora Seleções [do Reader's Digest] nos Estados Unidos se queria publicar meus livros em troca de casa e comida e enviei uns manuscritos para eles ler. Devolveram-me... Depois que conheci o repórter [Audálio Dantas] tudo transformou-se."

**O sucesso de público de Quarto de despejo**

"Eu não sei o que eles acham no meu diário. Escrevo a miséria e a vida infesta dos favelados. Fico

Fonte: Versão impressa de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

Após a leitura, é pertinente buscar mais informações sobre a escritora. Essas informações podem ser encontradas em livros, revistas e/ou sites na internet como, por

exemplo, o *Google*. Posteriormente, podem ser organizadas e registradas nos diários de leitura orientados e socializadas entre os/as participantes.



**Professor/professora:** Como muitos alunos da EJA possuem algumas dificuldades para manusear o computador e há muito material sobre Carolina Maria de Jesus na internet, é muito importante orientá-los nessa etapa, com sugestões de páginas, imagens e vídeos. Sugestões de sites que podem ser úteis:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina\\_de\\_Jesus](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_de_Jesus)

<http://www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras>

<https://belezablackpower.com.br/2016/04/19/leia-autores-negros-carolina-maria-de-jesus/>

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1550499-escritora-carolina-maria-de-jesus-viveu-do-caos-ao-caos.shtml>

<http://www.vidaporescrito.com/about1-ctqi>

Caso a escola não possua laboratório de informática e/ou acesso à internet, outra sugestão é gravar o material sobre a autora em um *pendrive* e apresentar no *data show* para a turma.

Finalizada a realização da pesquisa no laboratório, é relevante que o/a professor/a convide os alunos e alunas para assistirem a vídeos nos quais se falem sobre a escritora. Como sugestão, indico dois curtas: *Heróis de todo o mundo* (2 minutos) e *Vidas de Carolina* (9'51" minutos).

 **Professor/professora:** O vídeo *Heróis de todo o mundo* faz parte de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira chamado *A Cor da Cultura*. O material foi produzido em 2010 e é resultado de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Para saber mais, acesse: <http://www.acordacultura.org.br/>.

Já o vídeo *Vidas de Carolina* é um documentário lançado em 2014, sobre duas catadoras que vivem atualmente da venda de materiais recicláveis e foi inspirado em Carolina Maria de Jesus. Embora tenham vivido em épocas distintas, o filme procura conectar as histórias das três mulheres. Vera Eunice de Jesus (filha de Carolina) e Audálio Dantas (jornalista que organizou a publicação de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*) participam da produção audiovisual. O documentário está disponível na internet, na página:

<https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0&t=55s>.

Além dos vídeos sugeridos aqui, há muitos outros disponíveis na internet que podem ser utilizados nessa etapa da proposta, como por exemplo:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZqKv7suSbRw>

<https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2lI>

<https://www.youtube.com/watch?v=Chl-lg87LVQ&t=386s>

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

<https://www.youtube.com/watch?v=73cWnIOfZXM&t=222s>

Após a visualização, proponha à turma o registro dessas impressões no diário de leitura. Caso queiram, os alunos e alunas também podem incluir imagens da autora nesse registro, quer seja por meio de desenhos ou por colagem de fotos. Posteriormente, esses registros podem ser compartilhados entre os/as estudantes.

## BLOCO 4

### *Terceiro passo da sequência básica: Leitura e interpretação*

**Duração das atividades (h/a):** 08 aulas de 50 minutos cada.

**Objetivos do bloco 3:**

- a) Analisar como a autora protagonista se representa e se identifica discursivamente e como representa o espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os sonhos e expectativas, as relações familiares, interpessoais e de gênero, a leitura e a escrita;
- b) Discutir essas representações e identificações, a partir das marcas linguístico-discursivas que as materializam no texto;
- c) Promover uma discussão sobre essas representações e sobre o modo como os alunos e alunas se representam e representam o mundo, estabelecendo relações entre o lido e o vivido.
- d) Trocar impressões e compartilhar as reflexões produzidas, posicionando-se a respeito daquilo que foi lido, dito e visto.

Com o intuito de permitir que a turma interaja com o livro de maneira prazerosa e reflexiva, de modo que amplie o olhar para as práticas de leitura, esta etapa contemplará 03 (três) momentos: a) leitura compartilhada e análise de alguns trechos de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*; b) discussão de algumas questões gerais sobre a obra lida; c) avaliação da proposta e socialização dos cadernos de leitura orientados.

#### *Primeiro momento (06 aulas): Leitura compartilhada e análise de alguns trechos de Quarto de despejo: diário de uma favelada*

Esse momento é destinado à leitura compartilhada dos trechos<sup>58</sup> selecionados<sup>59</sup> para leitura e análise. Sugiro que, para a realização da proposta aqui apresentada o processo de

---

<sup>58</sup>Conforme dito anteriormente, embora a leitura da obra na íntegra seja o ideal, devido a algumas especificidades da EJA como, por exemplo, o tempo mais curto para a aplicação desta proposta em vista do curso ser semestral, foram selecionadas apenas algumas partes para leitura e análise. Cabe ressaltar que graças a algumas características específicas do gênero diário como, por exemplo, a narrativa recortada e sem uma linearidade temporal obrigatória, a leitura realizada de maneira fragmentada não interfere no resultado final. Todavia, é importante destacar que o/a professor/a deve incentivar a ler da obra completa.

<sup>59</sup> Como em *Quarto de despejo: diário de uma favelada* é abordada uma série de temáticas que estão presentes no cotidiano de um grande número de alunos/as da EJA, para a seleção de trechos a serem trabalhados em sala de aula é interessante que o/a professor/a siga critérios que leve em conta os objetivos propostos e as características da turma. Nesta proposta didática de leitura e análise, quatro temáticas foram abordadas, de acordo com algumas características da turma: a) o espaço e as condições socioeconômicas em que Carolina vive;

leitura seja realizado em sala de aula. Para facilitar o trabalho, pode-se também xerocar as partes que serão lidas e entregar cópias aos alunos e alunas. Esse material pode ser colado no diário de leitura orientado e, à medida que a leitura e as discussões aconteçam, a turma poderá ir fazendo marcações/anotações do que julgar necessário.

Antes de realizar a leitura propriamente dita dos trechos escolhidos, o/a professor/a também deve comentar com os alunos e alunas que registrar a própria história, com suas memórias, acontecimentos, particularidades é um exercício realizado por muitos autores e autoras, em diferentes gêneros, de forma a situar-se no presente, a relembrar e reviver aquilo que vivenciou e que foi significativo no passado e a criar expectativas para o futuro.



**Professor/professora:** Neste momento é relevante apontar o contexto de produção do diário de Carolina e explicar que a escrita de um diário, normalmente, é de foro íntimo, mas no caso da Carolina ela já escrevia com intenção de publicar. Cabe também comentar que a escrita desses registros foi feita na década de 1950, em cadernos e folhas soltas, encontrados por Carolina nas lixeiras do centro de São Paulo, em meio às suas andanças em busca de sustento para si e para seus três filhos e somente em 1960 os escritos foram organizados no formato de livro pelo jornalista Audálio Dantas.

É importante também comentar como os registros estão organizados no livro (tem início em julho de 1955 e vai até janeiro de 1960, com falhas entre os períodos). Carolina gostava de escrever à noite ou durante a madrugada quando queria registrar algo que considerava importante e/ou “escapar” da realidade.

A partir dessas explicações, pode ser produtivo que o/a professor/a sugira aos alunos e alunas que, também realizem registros do dia a dia nos diários de leitura, caso sintam o desejo de fazê-los.

---

b) as relações familiares, interpessoais e de gênero; d) os sonhos e expectativas; e) e a importância da leitura e da escrita na vida da protagonista.

Após as explicações, o/a professor/professora deverá iniciar a leitura dos trechos selecionados com a turma. Para isso, deve entregar os exemplares dos livros para os alunos e alunas e explicar que, embora no diário de Carolina muitos temas sejam abordados, os trechos a serem lidos foram escolhidos com ênfase em temáticas previamente selecionadas.

 **Professor/professora:** Como, normalmente, os alunos e alunas que frequentam a EJA não gostam muito de se expor, sugiro que a leitura seja feita de maneira compartilhada. Para isso, pode-se organizar as carteiras em círculo e/ou agrupar os alunos e alunas dois a dois/duas a duas. Também é possível, a cada nova temática, variar a maneira de realizar a leitura: ora ser compartilhada, ora ser individual e silenciosa.

Nesse momento de aplicação da proposta didática, sugiro que seja registrado na lousa as páginas dos trechos que serão lidos e qual a temática a ser discutida em cada etapa. Também sugiro que o/a professor/a explique que após a leitura oral e compartilhada será feita uma discussão tendo como referência algumas questões norteadoras sugeridas pelo professor e outras que forem apresentadas pelos alunos no decorrer da discussão.

Depois, cada estudante poderá registrar no diário de leitura das impressões sobre aquilo que foi lido e discutido. As partes que serão lidas também poderão ser xerocadas e entregues cópias para os alunos e alunas. Esse material pode ser colado no diário de leitura orientado e, à medida que a leitura e as discussões aconteçam, a turma poderá ir fazendo marcações/anotações do que julgar necessário.

A seguir apresento os trechos selecionados para leitura e análise. Eles estão organizados em quatro grupos, e tem como foco<sup>60</sup> a discussão da temática abordada. As questões abordadas sobre os textos lidos foram elaboradas com foco nas categorias analíticas do vocabulário e da avaliação (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). É importante ressaltar que essas questões são apenas norteadoras e outras podem ser elaboradas, de acordo com os objetivos e as necessidades de cada turma.

---

<sup>60</sup> Na narrativa de Carolina, todas as temáticas abordadas se relacionam e se entrecruzam. Por causa disso, apesar de cada conjunto de trechos ter como foco uma determinada temática, nada impede que durante as discussões outros temas sejam abordados.

**Trechos para leitura e análise: O espaço e as condições socioeconômicas em que Carolina vive<sup>61</sup>**

**15 de julho de 1955** Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

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

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

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorável e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslizava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: – Vai buscar água mamãe! (p.11)

**16 de julho de 1955** Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comessem carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu saí e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. (p.12)

**17 de julho de 1955** Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O sol está tepido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar agua. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espírita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou imprimar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um nucleo mais decente.

Fui na D. Florela pedir um dente de alho. E fui na D. Analia. E recebi o que esperava:  
— Não tenho!

Fui torcer as minhas roupas. A D. Aparecida perguntou-me:

---

<sup>61</sup>Todos os trechos utilizados e transcritos nesta proposta respeitam o padrão ortográfico da autora.

\_ A senhora está grávida?

\_ Não senhora — respondi gentilmente. E lhe chinguei interiormente. Se estou grávida não é de sua conta. Tenho pavor destas mulheres da favela. Tudo quer saber! A língua delas é como os pés de galinha. Tudo espalha. Está circulando rumor que eu estou grávida! E eu, não sabia! [...] (p. 14)

**10 de maio de 1958...** O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. (p. 29)

**19 de maio de 1958** Deixei o leito as 5 horas. Os pardais já estão iniciando a sua sinfonia matinal. As aves deve ser mais feliz que nós... Deixei de meditar quando ouvi a voz do padeiro:

\_ olha o pão doce, que está na hora do café!

\_ Mal sabe ele que na favela é a minoria quem toma café. Os favelados come quando arranjam o que comer.[...]

\_ ... Havia pessoas que nos visitava e dizia:

\_ Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo.

\_ ... Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar-me. E a minha revolta é justa.

... As oito e meia da noite eu estava na favela respirando o dor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estamos na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (p. 35-37).

**22 de maio de 1958...** Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro [...].

...os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

... o dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E pede:

\_ Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa. [...] (p. 41-42)

**23 de maio de 1958...** Levantei de manhã triste porque estava chovendo. O barraco está numa desordem horrível. É que eu não tenho sabão para lavar louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se eu tivesse sabão eu ia lavar roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar pra cima. É igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela. (p. 42-43)

**03 de setembro de 1958...** ontem comemos mal. E hoje pior. (p.120)

**07 de outubro de 1958** Morreu um menino aqui na favela. Tinha dois meses. Se vivesse ia passar fome. (p. 124)

Para discussão desses trechos, sugiro algumas questões como as disponíveis a seguir:

- 1 - O diário tem início com o aniversário da filha. Como Carolina se sente em relação ao fato?
- 2 - Quais são as pistas presentes no texto que lhes permitem construir essa representação e identificação?
- 3 - Quando afirma que “Atualmente somos escravos do custo de vida”, de quem Carolina está falando?
- 4 - Ao registrar cenas de sua vida, Carolina faz isso com um olhar que analisa não somente a situação em que ela vive, mas a de outras pessoas a seu redor. Segundo a autora, o que faz parte do cotidiano de quem vive na favela, e como ela representa e identifica o lugar onde mora e as condições socioeconômicas em que vive?
- 5 - Ao retornar a favela, ela respira o “odor dos excrementos que mescla com o barro podre” e faz um contraponto com o centro da cidade. Como estão representados esses dois espaços no trecho lido? Quais palavras indicam a diferença que há entre o espaço da favela e o centro da cidade?



**Professor/professora:** Após a discussão é pertinente aos alunos e alunas que comparem as condições socioeconômicas e o espaço onde vivem com as condições socioeconômicas e o lugar onde Carolina vive.

#### Trechos para leitura e análise: As relações familiares, interpessoais e de gênero

**18 de julho de 1955** Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no deposito receber...60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacau para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho João Carlos começou a imprimar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com uma criança! As vezes eu saio e ela vem até minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro do que ela.

Surgiu a D. Cecília. Veio repreender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. Eu disse:

Tem mulher que diz saber criar os filhos, mas alguns tem filhos na cadeia classificado como mau elemento.

Ela retirou-se. Veio a indolente Maria dos Anjos. Eu disse:

Eu estava discutindo com a nota, já começou a chegar os trocos. Os centavos. Eu não vou na porta de ninguém. É vocês quem vem na minha porta aborrecer-me. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças. [...]

[...] Veio o peixeiro Senhor Antonio Lira e deu-me uns peixes. Vou fazer almoço. As mulheres saíram, deixou-me em paz por hoje. Elas já deram o espetáculo. A minha porta atualmente é teatro. Todas as crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatórios. Ela tem marido. Mas são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade.

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sozegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles impunham eram horríveis [...]. (p. 16-17)

**19 de maio de 1958** [...] Deitei o João e a Vera e fui procurar o José Carlos. Telefonei para a Central. Nem sempre o telefone resolve as coisas. Tomei o bonde e fui. Eu não sentia frio. Parece que meu sangue estava a 40 graus. Fui falar com a Policia Feminina que me deu a notícia do José Carlos que estava lá na rua Asdrubal Nascimento onde funcionava o Juizado e Menores). Que alívio! Só quem é mãe é que pode avaliar.

... Eu dirigi para a rua Asdrubal Nascimento. Eu não sei andar a noite. A fusão das luzes desviam-me do roteiro. Preciso ir perguntando. Eu gosto da noite só para contemplar as estrelas sutilantes, ler e escrever. Durante a noite há mais silêncio.

Cheguei na rua Asdrubal Nascimento, o guarda mandou-me esperar. Eu contemplava as crianças. Umas choravam, outras estavam revoltadas com a interferência da lei que não lhes permite agir a sua vontade. O José Carlos estava chorando. Quando ouviu a minha voz, ficou alegre... Percebi o seu contentamento. Olhou-me. E foi olhar mais terno que eu já recebi até hoje. (p. 36-37).

**20 de julho de 1955** [...] Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. (p. 21-22)

**26 de julho de 1959**... Era 19 horas quando o senhor Alexandre começou a brigar com a sua esposa. Dizia que ela havia deixado o seu relógio cair no chão e quebrar-se. Foi alterando a voz e começou a espancá-la. Ela pedia socorro. Eu não imprecionei, porque já estou acostumada com os espetáculos que ele representa. A Dona Rosa correu pra socorrer. Em um minuto, a notícia circulou que um homem estava matando a mulher. Ele deu-lhe com um ferro na cabeça.

O sangue jorrava. Fiquei nervosa. O meu coração parecia a mola de um trem em movimento. Deu-me dor de cabeça.

Os homens pularam a cerca par impedir-lo de bater na pobre mulher. Abriram a porta da frente e as mulheres e as crianças invadiram. O Alexandre saiu de lá de dentro enfurecido e disse:

Vão embora, cambada! Estão pensando que aqui é a casa da sogra.

Todos correram. Era uns 20 querendo passar na porta. As crianças ele chutou. A Vera recebeu um chute e caiu de quatro. Os filhos da Juana foram chutados. Os favelados começaram a rir.

A cena não era para rir. Não era comédia. Era drama. (p. 184-185).

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: editora Ática, 2015.

Para discussão desses trechos, sugiro algumas questões como as disponíveis a seguir:

- 1 - De que forma Carolina avalia os vizinhos? Justifique a sua resposta com exemplos.
- 2 - No trecho lido, Carolina diz que a vizinha Maria dos Anjos é **indolente** e diz que “estava discutindo com a **nota** e já começou a chegar os **trocos**”. Quais representações discursivas da vizinha são construídas por Carolina? E o que elas revelam acerca do modo como as duas se relacionam?
- 3 - Como ela representa os próprios filhos e os filhos dos vizinhos? E como os filhos de Carolina são representados pelos vizinhos?
- 4 - Ao dizer que “é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar”, Carolina aponta para a sua condição feminina. Como ela se vê nessa situação?
- 5- Qual avaliação Carolina faz do casamento?



**Professor/professora:** Após a discussão o/a professor/a pode solicitar aos alunos e alunas que comparem as experiências vivenciadas por Carolina e as suas próprias relações familiares, interpessoais e de gênero.

### Trechos para leitura e análise: Os sonhos e expectativas de Carolina

**20 de julho de 1955** Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia. Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Coloquei o mesmo trecho. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.

**27 de julho de 1955** [...] Seu Gino veio dizer-me para eu ir no quarto dele... Que eu estou lhe desrespeitando. Disse-lhe: Não!

É que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela. Não tenho tempo para ir a casa de ninguém, Seu Gino insistia. Ele disse:

\_Bate que eu abro a porta. Mas o meu coração não pede pra eu ir no quarto dele. (p. 27).

**02 de maio de 1958** Eu não sou indolente... Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo.

... Eu fiz uma reforma em mim. Quero tratar as pessoas que eu conheço com mais atenção... Quero enviar um sorriso amável as crianças e aos operários. (p. 28)

**09 de maio de 1958**... Eu cato papel mas não gosto. Então eu penso: faz de conta que eu estou sonhando. (p. 29).

**21 de maio de 1958** Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residivel, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lirio.

Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas... (p. 39)

**16 de janeiro de 1959** ... Fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. (...) cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado os meus membros. O *The Reader Digest* devolvia os originais. A pior bofetada para quem escreve é a devolução de sua obra. minha alma, eu fui falar com o cigano. Peguei os cadernos e o tinteiro e fui lá. Disse-lhe que tinha retirado os originais do Correio e estava com vontade de queimar os cadernos[...] (p.154).

Questões para discussão:

- 1 - Quais são os sonhos e expectativas de Carolina?
- 2 - Você conhece alguém que traz consigo problemas, sonhos e desejos parecidos com os de Carolina? Justifique a sua resposta.



**Professor/professora:** Como o foco desta proposta é associar leitor e contexto (COSSON, 2014), é importante, após a leitura associar com as vivências dos alunos. Para isso, pode-se perguntar aos alunos e alunas sobre os próprios sonhos e expectativas

**Trechos para leitura e análise: A importância da leitura e da escrita**

**18 de julho de 1955** [...] Veio a D. Sílvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal educados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus, nem nos delas. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborreço-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior. (...) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar os meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade. (p. 16)

**20 de julho de 1955** Aqui todos imprimam comigo. Dizem que falo bem. Que sei atrair os homens (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo (p. 22).

**21 de julho de 1955** [...] Passei o resto da tarde escrevendo. As quatro e meia o senhor Heitor ligou a luz. [...] Fui catar papel mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22,30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear o livro. O livro é a melhor invenção do homem. (p. 24)

**22 de julho de 1955**... Eu gosto de ficar dentro de casa, com as portas fechadas. Não gosto de ficar nas esquinas conversando. Gosto de ficar sozinha e lendo. Ou escrevendo! (p. 25)

**12 de junho de 1958** Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.

Fiz o café e fui carregar a agua. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários. (p.58).

**13 de junho de 1958** [...] Hoje estou lendo. E li o crime do deputado do recife, Nei Maranhão. (...) li o jornal para as mulheres da favela ouvir. Elas ficaram revoltadas e começaram a chingar o assassino. E lhe rogar praga. Eu já observei que as pragas dos favelados pegam (p. 60).

**16 de junho de 1958** Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele preta, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de preto mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reincarnações, eu quero voltar sempre preta.

**06 de janeiro de 1959** [...] Fui no empório. Comprei arroz, café e sabão. Depois fui no açougue Bom Jardim comprar carne. Cheguei no Açougue, a caixa olhou-me com um olhar descontente:

— Tem banha?

— Não tem.

— Tem carne?

— Não tem.

Entrou um japonês e perguntou:

— Tem banha?

Ela esperou eu sair pra dizer:

— Tem.

Voltei pra favela furiosa. Então o dinheiro do favelado não tem valor? Pensei: hoje eu vou escrever e vou chingar a caixa desgraçada do Açougue Bom Jardim. (p. 151).

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: editora Ática, 2015. 199 p.

Questão para discussão:

1- Com base nos trechos lidos, como Carolina representa a leitura e a escrita em sua vida?



**Professor/professora:** Após a discussão feita, sugiro que também seja comentado sobre as práticas de leitura e de escrita dos alunos e alunas, de modo a relacionar essas práticas com às de Carolina.

***Segundo momento (01 aula): Discussão de algumas questões gerais sobre  
Quarto de despejo: diário de uma favelada***

Considerando que um dos focos desta proposta é a análise da representação discursiva e da identificação na obra de Carolina, para finalizar sugiro entregar mais algumas questões como fechamento de tudo que foi lido e discutido. Essas questões podem ser respondidas individualmente e por escrito nos diários de leitura orientados e depois socializadas e discutidas no grupo.

Sugestão de perguntas sobre o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*:

- 1 - Como você descreveria Carolina e como ela é representada a partir dos comentários que ela tece sobre si mesma nos trechos lidos?
- 2 - De maneira geral, comente sobre o posicionamento e as avaliações da autora, em relação ao lugar e às condições socioeconômicas em que vivia, aos filhos, aos vizinhos, a ela mesma, aos sonhos e às expectativas e à leitura e à escrita.
- 3 - À medida que a leitura foi sendo feita, houve algum momento em que você se identificou com alguma passagem? Comente.
- 4 - Que sentimentos a leitura do livro provocou em você?
- 5 - Conhecer a história de vida de Carolina e analisá-la contribuiu para mudar o seu jeito de ver a si mesmo/a e o mundo? Se sim, de que maneira?



**Professor/professora:** Ao discutir as respostas, o/a professor/a poderá destacar como as pistas linguístico-discursivas são fundamentais para perceber como a autora se representa e se identifica, bem como ela a representa o mundo e os outros e como avalia pessoas, fatos, lugares, dentre outros.

Também poderá explicar que o discurso é um modo de representar diferentes aspectos do mundo e que o gênero é um modo de (inter)ação. Assim o diário é um modo de Carolina agir e interagir no mundo e, por meio do diário, ela se representa, representa a favela, os outros, revela seu modo de ser e agir, como ela se identifica e é identificada pelos outros. Destacar que os alunos também realizam esses processos quando produzem diferentes textos.

**Terceiro momento (01 aula): Socialização dos diários de leitura orientados**

Nessa atividade, o/a professor/a poderá retomar a interpretação com uma socialização dos diários de leitura orientados. Para isso, poderá convidar a turma para trocar entre si os registros que foram produzidos, pedir que façam uma leitura silenciosa e individual e depois compartilhem com o grupo as impressões que tiveram dos registros feitos.



**Professor/professora:** Para evitar constrangimentos, é importante deixar os/as alunos e alunas bem à vontade para decidirem se gostariam de realizar ou não essa atividade. Como os alunos e alunas vão ler as produções dos/das colegas e analisar os diferentes discursos, é fundamental o exercício do diálogo e do respeito ao trabalho alheio, permitindo formas de reflexão que respeitem a diversidade da sala.

**BLOCO 5: Avaliação da proposta didática de leitura e análise**

**Duração das atividades (h/a):** 01 aula de 50 minutos.

**Objetivo do bloco 5:**

- Observar se as atividades realizadas contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo a partir da aplicação de um questionário.

**Primeiro momento (01 aula): Aplicação de um questionário**

Para finalizar a execução da proposta, o/a professor/a deverá entregar o questionário final (Apêndice D) e pedir que os alunos e alunas registrem como foi a experiência de participar da proposta. Solicitar aos alunos que comentem sobre as atividades realizadas, as dificuldades, as facilidades e do que gostaram mais. Após a aplicação dos questionários, o/a professor/a pode convidar a turma para trocá-los entre si, pedir que façam uma leitura

silenciosa e individual e depois socializem com o grupo as impressões que tiveram dos registros feitos.

Finalizada e apresentada a proposta didática de leitura e análise crítica, relato, no capítulo a seguir, a sua aplicação juntamente com a análise dos dados gerados e teço algumas reflexões sobre o trabalho realizado.

## CAPÍTULO 5

### A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE: UM OLHAR SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Este capítulo está dividido em duas seções e apresenta: a) o relato de aplicação da proposta didática de leitura e análise crítica e a análise dos resultados; b) uma reflexão de minha prática pedagógica e da pesquisa realizada.

#### **5.1 O relato de aplicação da proposta didática e análise dos resultados**

Nesta seção, proponho-me a relatar como se deu o passo a passo de aplicação da proposta didática e a análise dos resultados obtidos. Cabe salientar que essa aplicação ocorreu em uma turma de 7º período da EJA, durante o primeiro semestre de 2017, e todas as atividades realizadas aconteceram durante os horários regulares das aulas de Língua Portuguesa e foram ministradas por mim, professora da turma e pesquisadora. Para a aplicação dessa proposta foram utilizadas 24 horas/aula.

O relato da aplicação da proposta ora apresentado, assim como a análise dos resultados obtidos, está organizado de acordo com cada bloco da proposta, conforme disposto a seguir.

##### ***5.1.1 Sondagem inicial sobre algumas práticas de leitura e de escrita dos/das participantes e sensibilização para a proposta***

Com intuito de conhecer as práticas de leituras e de escritas dos/das participantes, o bloco 1 foi iniciado com a aplicação de um questionário intitulado *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/das participantes* (Apêndice B). Esse questionário é composto por 09 (nove) perguntas, sendo a maioria das questões de caráter dissertativo.

A primeira pergunta teve como objetivo verificar a idade na qual os/as participantes aprenderam a ler e a escrever. De acordo com os dados coletados, dos 14 (catorze) respondentes, a maioria (11 participantes) disse ter aprendido a ler e a escrever ainda criança, entre os sete e oito anos. Apenas duas pessoas disseram ter aprendido a ler mais tarde, com 11 (onze) e 16 (dezesseis) anos e um/uma colaborador/a não lembrava como isso ocorreu.

A segunda pergunta teve como propósito saber quem foram os primeiros professores e professoras desses/as participantes. Dentre todos os/as respondentes, apenas um participante disse não ter iniciado os estudos na escola e que o pai foi a pessoa responsável pela sua alfabetização.

Já a terceira questão procurou sondar quais transformações a leitura e a escrita proporcionaram ou proporcionam na vida dos/das participantes da pesquisa. Pelas respostas, é possível perceber que todos os alunos e alunas representam discursivamente a leitura e a escrita como algo muito relevante e permite que eles e elas participem mais ativamente de diferentes práticas sociais, como é possível verificar nos excertos<sup>62</sup> a seguir:

(5)

*Todas! Se não soubece ler e escrever, não roboria nem tomar um remédio, não teria um trabalho. Por isso voltei para escola para realizar meu sonho de concluir meus estudos.*

(Resposta dada por AP3, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

(6)

*Melhorou tudo, tirei habilidades*

(Resposta dada por AP4, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

(7)

*me ajudou a ler os planos dos meus trabalhos, e a calcular o trabalho certo*

(Resposta dada por AP11, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

(8)

*A minha leitura é a minha vida e da minha filha porque eu posso ajudá-la e no meu trabalho.*

(Resposta dada por AP13, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

<sup>62</sup> Neste trabalho, procurei, nos excertos tomados como exemplos, utilizar a escrita original dos alunos e alunas visto que essa escrita é uma marca identitária e representativa desses sujeitos.

(9)

Ajuda eu para mim ir na cidade, comprar os medicamento certo; para viajar

(Resposta dada por AP14, questionário *Leyantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

As respostas dadas apontam para o fato de que os alunos e alunas da EJA reconhecem a importância que a leitura e a escrita possuem em suas vidas, seja para se medicarem, conforme disse AP3 e AP14 (excertos 5 e 6); seja para melhorarem a vida profissional e pessoal, de acordo com AP6 e AP8 (excertos 7 e 8); seja para transitarem por outros espaços e ganharem mais autonomia, conforme AP11 e AP14 (excertos 8 e 9). Esse uso que fazem da leitura e da escrita aponta para um dos conceitos de letramento definido por Soares (2014, p. 74) como “o uso dessas habilidades [leitura e escrita] para atender às exigências sociais”.

Cabe observar que ao serem questionados sobre as leituras e escritas que fazem rotineiramente, na quarta questão, os/as participantes citaram a Bíblia, as tarefas escolares, placas de ônibus e mensagens de celular e das redes sociais. Nenhum/a participante citou a leitura de livros e revistas como parte de seus hábitos cotidianos.

A quinta pergunta teve por finalidade sondar se essas leituras feitas de maneira rotineira contribuem para ampliar os conhecimentos sobre o mundo e sobre si e, caso a resposta fosse positiva, em que aspecto essa contribuição acontece. Dentre as respostas dadas, apenas dois estudantes demonstraram ter dúvida quanto a contribuição dessas leituras em suas vidas. Os/as outros/as doze participantes disseram que essas leituras contribuem para deixá-los/as mais informados/as, para desenvolver o raciocínio e para escrever melhor.

Sobre as dificuldades para realizar atividades que necessitam da leitura e da escrita, sexta pergunta do questionário, 09 (nove) participantes assinalaram a opção “às vezes” e cinco responderam que sim. Essa resposta demonstra que os alunos e alunas da EJA reconhecem as próprias dificuldades em relação às suas práticas leitoras e escritoras.

As três últimas perguntas do questionário eram mais específicas sobre as escritas confessionais e/ou diarísticas. Assim, a sétima pergunta teve o intuito de saber se os/as participantes possuem o hábito de registrar por escrito as experiências do cotidiano, os sentimentos, as emoções, os sonhos e frustrações. Caso a resposta fosse afirmativa havia necessidade de justificar o suporte utilizado para realizar esses registros.

Dos 14 (catorze) respondentes, 08 (oito) responderam negativamente; um respondeu que faz isso esporadicamente; e cinco disseram que costumam realizar registros do dia a dia. Os/as participantes AP4, AP5 e AP10 responderam que escrevem em um caderno; AP2 disse que utiliza o celular; e AP8 justificou que escreve “no primeiro pedaço de papel que encontrar”.

A oitava questão teve por finalidade sondar se os/as participantes sabiam o que é um diário. Todos/as os/as participantes responderam afirmativamente a essa pergunta. Para confirmar se ao responder à questão anterior, os/as participantes tinham convicção do que estavam afirmando ou negando, questionei, na nona pergunta, se eles e elas sabiam o que normalmente se escreve em um diário. As respostas foram variadas, conforme os excertos a seguir:

(10)

*Tudo que acontece no dia a dia*

(Resposta dada por AP4, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

(11) ~ que você acha que, em geral, se escreve em um diário?

*Emoções, segredos, desabafe, tarefas do dia-dia  
Poesia, músicas, sonhos, lembranças.*

(Resposta dada por AP6, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

(12)

*os meus sentimentos.*

(Resposta dada por AP11, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

(13)

*História da minha vida amorosa e muitos segredos.*

(Resposta dada por AP13, questionário *Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/as participantes*)

Dentre todas as respostas dadas, cinco participantes concordaram com o posicionamento de AP4 (excerto 10) e responderam que um diário serve para fazer registro do dia a dia, do cotidiano; uma estudante apresentou resposta parecida com a dada por AP6 (excerto 11), de que em um diário podemos registrar, além das nossas emoções, sonhos e lembranças, também letras de música, poemas e as tarefas do dia a dia; três estudantes relacionaram a escrita de um diário ao registro de sentimentos como fez AP11 (excerto 12); e três participantes, dentre eles AP13 (excerto 13), disseram que um diário serve para fazer registros da vida amorosa e guardar segredos.

Após a aplicação desse questionário e na intenção de obter o maior número possível de informação sobre as representações e identificações dos alunos e alunas, optei também pela elaboração de um pequeno relato autobiográfico, que foi produzido pelos/as participantes a partir de alguns questionamentos orais e escritos feitos por mim.

A produção do relato autobiográfico foi muito bem recebida pelos alunos e alunas. Na tentativa de envolver a turma, iniciei a aula contando um pouco sobre mim. Aproveitei o fato de ser migrante e relatei para a turma sobre minha infância pobre no estado onde nasci, as dificuldades que passei quando adolescente, a mudança para a cidade grande. À medida que íamos conversando, fui fazendo algumas perguntas, como por exemplo, “Qual a sua história de vida?”, “De onde vocês são?”, “Com quem vocês moram?”, “Quais são os sonhos para o futuro?”, na tentativa de estimulá-los/as a falarem de si. Nesse momento de trocas, subjetividades foram sendo reveladas, visto que alguns alunos e alunas, especialmente os/as de maior faixa etária, relataram algumas experiências vividas.

Todavia, como a sala possui uma grande heterogeneidade relacionada à faixa etária, alguns alunos e alunas mais jovens reagiram com ironia ou escárnio ante alguns fatos relacionados à infância e/ou à adolescência que foram relatados por mim e pelos/as colegas, o que provocou, por parte de alguns/as estudantes mais velhos/as, uma reação de desconforto. Procurei intervir no sentido de fazer esses alunos e alunas perceberem a importância de se respeitar a história do outro, mas não consegui fazê-los/as mudar de atitude. Apesar disso, achei que o objetivo da atividade foi atingido e que esse foi um momento que trouxe maior aproximação e interação entre mim e os/as participantes de maior faixa etária.

Após essa conversa inicial, com o objetivo de mostrar que, além de falar, escrever a própria história pode ser um espaço simbólico de representação de si e dos outros, pedi que produzissem um texto no qual deveriam descrever a sua trajetória pessoal, as vivências, as preferências, os projetos futuros e/ou o que mais sentissem vontade de escrever, ou seja, um

relato de cunho autobiográfico. Com o objetivo de ajudá-los/as a pensar sobre o que poderiam escrever, entreguei algumas questões já prontas, conforme Apêndice C.

Em seguida, expliquei que ninguém precisava se preocupar em responder todas as questões propostas no roteiro e que elas serviam como um caminho para ajudá-los/as a pensar sobre a escrita do texto, de maneira a refletir sobre si, suas vivências, suas subjetividades. Reforcei também que a escrita era livre, por isso não era necessário se preocupar nem com o tamanho do texto nem com os aspectos linguísticos, pois esse não era o foco da atividade. Conforme citado anteriormente, nomeei esse texto de relato autobiográfico.

Cada relato trouxe muito ou pouco de cada um/a. Como eu não havia delimitado um limite mínimo ou máximo de linhas para a escrita do texto, cada participante realizou a atividade conforme julgou pertinente. Assim, alguns/algumas participantes escreveram poucas linhas; outros/as uma página inteira; e teve ainda o caso da AP2 e AP5 que escreveram duas páginas completas.

Todos os alunos e alunas presentes na aula<sup>63</sup> realizaram a atividade. Esses relatos permitiram que cada um/a uma falasse de si com espontaneidade, conforme exemplos dados nos excertos 14 e 15:

(14)

Eu tenho três filhos e tenho quatro Netos e uma esposa Ana Lucia. Já passamos muitas dificuldades de trabalho e falta de dinheiro e falta de Alimentação e Remedio e até de roupas e calçados Hoje Melhorou Muito como os avos rete- ta, A chuva faltava e perdia as planta- ções. Então Hoje em dia Melhorou mais

(Excerto do relato autobiográfico escrito por AP4)

Nesse excerto é possível observar que AP4 se representa e se identifica como um pai, avô e esposo que faz um contraponto entre o passado e o presente. As suas condições socioeconômicas, as dificuldades que enfrentou no espaço rural onde vivia e as relações familiares estão representados em seu texto por meio de expressões como “falta de dinheiro e falta de alimentação”, “passamos”, “perdia as plantações”. Já o relato de AP7 (excerto 15) traz uma representação de si como mulher migrante e mãe sozinha, que teve de abrir mão de seus sonhos em função da gravidez, do casamento e/ou do modo de ser do companheiro:

<sup>63</sup> Todos os relatos autobiográficos produzidos estão disponíveis no Apêndice F.

(15)

Meu nome, [REDACTED] Tenho 28 anos sou de uma cidade do estado do Pará. Mais moro em Imanlândia a 5 km. Tenho uma filha de 10 anos. Aos 10 anos fui para o ensino médio infelizmente tive que parar de estudar. Por motivo de ciúme do meu ex-marido.

Na época eu tinha meus 18 anos e foi muito difícil para mim para o estudo. Hoy com meus 28 anos decidi volta pro escola. Para concluir meus estudos e realizar o sonho de fazer um curso técnico.

(Excerto do relato autobiográfico escrito por AP7)

Alguns termos e expressões utilizados por AP7 (excerto 15) como, por exemplo, “infelizmente”, “tive que parar por ciúme do meu ex-marido” e “muito difícil” denotam que as situações vividas por AP7 carregam consigo conotações negativas ligadas ao discurso tradicional sobre o papel da mulher na sociedade de abrir mão dos próprios sonhos em para assumir o papel de mãe e esposa submissa ao marido. É importante observar que, assim como Carolina relata em seu diário, apesar das dificuldades enfrentadas, AP7 não desiste de concluir os estudos, visto que isso servirá de passaporte para realizar o sonho de fazer um curso técnico.

A decisão de voltar a estudar deixa aflorar, em alguns desses relatos, representações sobre como esses alunos e alunas veem as mudanças que a educação formal pode proporcionar e como se veem e se sentem em relação às mudanças que a leitura e a escrita podem provocar em suas vidas. Essas representações afloram nos escritos, a partir do uso do vocabulário empregado por cada participante, conforme podemos ver nos excertos 16 e 17:

(16)

Eu queria aprender a escrever e a ler para eu trabalhar e saber falar com as pessoas porque eu falava muito errado tem muitas vez que eu fico com vergonha de falar com as pessoas porque elas ri de mim. Eu só estude a tem 2º Séria meu pai falava que eu era burra e eu chorava muito a noite ate mesmo tinha da 17 anos.

(Excerto do relato autobiográfico escrito por AP9)

(17)

*Eu fiquei uns 15 anos sem estudo, agora eu voltei porque sem estuda na vida nós não somos ninguém.*

*Eu trabalho com pintura e preciso ler e escrever para entender os projetos de obra que chama na obra. Isso ai é um pouco da minha storia.*

(Excerto do relato autobiográfico escrito por AP1)

No excerto 16, AP9 se representa como alguém que não sabe ler nem escrever, envergonhada por falar “muito errado” e que isso a impede de se comunicar com outras pessoas como ela gostaria. É possível perceber que a participante, de certo modo, sente-se discriminada e/ou excluída linguisticamente, ao dizer que “queria aprender a ler e a escrever” para mudar essa situação.

Ao considerar que para se comunicar bem é necessário dominar a norma padrão da língua, AP9 chama a atenção para o cuidado que a escola deve ter em não estigmatizar os alunos e alunas em função dos traços que marcam sua fala e de conscientizá-los/as de que “as variedades linguísticas usadas pelo falante revelam sua história: sua origem, as experiências culturais que teve, sua inserção social” (BRASIL, 2002a, p. 21) e que, por serem marcas de identidade e de representação de si não devem ser motivo de vergonha ou de discriminação.

A escola - representada como um espaço capaz de expandir as diferentes possibilidades de uso da linguagem e, com isso, ampliar as possibilidades de mudança social - aparece em outros relatos, como no texto de AP1 (excerto 17). Ao dizer que “sem estudo na vida nós não somos ninguém”, o participante reconhece na educação formal uma possibilidade de “tornar-se alguém” e, ao voltar à escola depois de “15 anos sem estudar”, visualiza nesse espaço a possibilidade de desenvolver as habilidades de ler e escrever para ascender profissionalmente.

Ainda é possível perceber nos relatos, algumas representações discursivas e identificações se sobressaem, especialmente em relação aos sonhos e expectativas. Muitos desses sonhos estão relacionados às mudanças que a educação formal pode proporcionar como, por exemplo, “fazer um curso”, “terminar os estudos”, “formar em Direito”, dentre outros, como é possível ver em outro trecho de AP5 (excerto 18):

(18)

*Não é por causa que tudo que vivi na vida que eu vou parar de viver ou sonhar, fui só porque sempre fui uma menina alegre e sonhadora, sempre sonhei em terminar os estudos e me formar em Direitos, sei que vou conseguir e é por isso que não vou parar de lutar nunca pelo meu objetivo.*

(Excerto do relato autobiográfico escrito por AP5)

Apesar das dificuldades vividas, os sonhos de mudança permanecem na maioria dos relatos. Essa mudança está atrelada ao fato de continuarem lutando por aquilo que acreditam, como é possível ver no exemplo de AP5 (excerto 18). Expressões parecidas com “não é por causa do que eu vivi na vida que eu vou parar de viver ou sonhar”, “sei que vou conseguir”, “não vou parar de lutar nunca” aparecem em outros relatos e demonstram que a maioria desses alunos e alunas podem ser representados como pessoas fortes, batalhadoras e que, apesar das dificuldades, lutam por aquilo em que acreditam.

Percebi que a escrita do relato autobiográfico foi um momento bem significativo para os alunos e alunas, visto que expuseram seus sonhos, as expectativas, as dificuldades do dia a dia, as memórias da infância, os desalentos cotidianos. E, quando perguntei, oralmente, o que sentiram ao escrever sobre si, houve respostas como:

- (19) “Foi muito bom” (AP1, registro do diário de campo);
- (20) “Fiquei com medo no começo, mas fui escrevendo, escrevendo” (AP2, registro do diário de campo);
- (21) “Fez eu lembrar de coisa que nem lembrava mais” (AP4, registro do diário de campo).

A avaliação positiva da atividade feita é perceptível no comentário de AP1 (excerto 19) ao classificá-la como “muito bom”, ou em AP2 ao dizer que apesar do medo inicial, a escrita fluiu naturalmente e ele foi “escrevendo, escrevendo”. Já para AP4, a escrita permitiu um reavivamento da memória permitindo que lembresse de “coisa que nem lembrava mais”.

Além dessa avaliação oral, que demonstra o envolvimento com a atividade, alguns alunos e alunas quisessem ler seus textos para a classe. Era o momento de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1997, p. 26). Durante o processo de leitura foi possível perceber uma

mudança em relação aos relatos orais que havíamos feito anteriormente, visto que até os/as mais irrequietos/as fizeram silêncio.

Esse momento me fez perceber que abrir espaço para que os jovens e adultos falem sobre si pode render boas experiências e trocas em sala de aula. Além disso, permite que a turma observe que produzir um texto, de qualquer gênero é agir e interagir consigo mesmo/a e com os outros e que esse movimento de escrita/escuta deve ser parte constitutiva do processo.

### **5.1.2 Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 2**

O segundo bloco da proposta didática de leitura e análise corresponde primeiro ao passo da sequência básica sugerida por Cosson (2014), a motivação. Iniciei com uma conversa informal, falando brevemente sobre as leituras e escritas que fazemos no dia a dia. Fiz alguns questionamentos como, por exemplo, “Quem aqui gosta de ler”?, “Alguém aqui já leu algum livro este ano? Qual?”, “Quais outras leituras vocês fizeram recentemente?”, “Além das escritas que são realizadas aqui na escola, que mais vocês escreveram?”.

Deixei que os alunos e alunas fossem falando e aproveitei essa conversa para comentar a importância de se vincular as leituras e escritas que fazemos na escola às nossas experiências cotidianas, e de como falar e escrever sobre aquilo que vivemos diariamente pode contribuir para ampliar competências e saberes sobre o mundo e sobre nós mesmos/as.

Após essa conversa inicial e com o intuito de familiarizar a turma com o gênero a ser trabalhado, escrevi na lousa a palavra “diário” e perguntei quais termos vinham à memória relacionados à palavra em questão. À medida que a turma ia falando, eu fui anotando na lousa as palavras citadas - lembranças, caderneta, críticas, sorriso, poesia, alegria, sonhos, segredos, anotações, caderno, desabafo, tristeza, dia a dia – e, embora, dentre aquelas faladas, algumas aparentemente parecessem não ter nenhuma relação, os próprios alunos e alunas foram comentando e justificando as escolhas feitas por si e pelos/as colegas.

Em seguida, apresentei no *data show* os exemplos de textos diarísticos. À medida que os exemplos iam sendo apresentados, fui levantando em conjunto com a turma, oralmente, algumas questões<sup>64</sup> relativas ao gênero, conforme consta na proposta disponível no capítulo 4.

A turma participou ativamente da discussão e, durante esse momento, comentei sobre como os diários (manuscritos ou virtuais) são produzidos, como são distribuídos e como são consumidos. Também chamei a atenção para a grande liberdade estrutural que o gênero

---

<sup>64</sup> Estas perguntas fazem parte do primeiro passo da proposta, presente no bloco 1.

possui, podendo trazer tanto o registro do cotidiano, como trechos e /ou citações de livros, uma foto ou qualquer outro elemento que reflita o que o autor quis “guardar” de determinado momento. Ressaltei a importância da marcação de data nesse tipo de registro. Essas explicações foram dadas levando em conta os exemplos apresentados no *data show* anteriormente.

Ao analisar esta parte, considerei que os gêneros são modos de agir e de interagir no curso de eventos sociais (Fairclough, 2003). Nesse sentido, o diário de Carolina é um modo de ação e de interação, por meio do qual a escritora age, interage, constrói representações e identificações de si mesma, dos seus sonhos e expectativas, de outros atores sociais e do lugar onde vive.

À medida que as explicações foram sendo dadas, alguns/algumas estudantes narraram as próprias experiências com o gênero. A participante AP6 disse que escreveu um diário para o filho desde que este tinha três meses até fazer quinze anos. AP2 comentou que utiliza o celular para escrever e AP8 disse que possuía um diário impresso. AP9 se emocionou. Quando perguntei o porquê disse que sempre teve vontade de ter um, mas nunca se propôs a fazer porque não sabia escrever corretamente. Questionei o que ela entendia por “escrever corretamente” e ela justificou que tinha muita dificuldade em escrever as palavras de acordo a grafia da norma padrão e de colocar no papel aquilo que pensava.

O comentário feito por AP9 chama a atenção para o fato de que, ao retornar à escola, “jovens e adultos têm de romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender” (BRASIL, 2002a, p. 89). Essa concepção internalizada por muitos alunos e alunas de que só se pode escrever quando se domina a gramática normativa é prejudicial à prática de produção de textos. Daí a necessidade de “Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos”. (BRASIL, 2002a, p. 89).

A discussão feita possibilitou a troca de ideias e que fossem observados alguns conhecimentos sobre o gênero, como se pode ver nas falas<sup>65</sup> a seguir:

(22)

PROFESSORA “(...) O que vocês sabem sobre esse gênero? Alguém aqui já teve um diário? Vocês gostam de registrar o que vivem no dia a dia?”.

AP2: “Eu gosto de escrever no celular. Depois eu apago tudo”.

---

<sup>65</sup> As falas apresentadas, frutos das anotações no diário de campo e transcrições das conversas realizadas em áudio durante as aulas utilizadas para aplicação da proposta, foram transcritas pela professora pesquisadora, que procurou ser o mais fiel possível às expressões orais utilizadas pelos alunos e alunas.

AP11: “Ah, eu não gosto de escrever não. Vai que alguém lê!” .

AP4: “Eu ‘trabaiava’ no trecho. Daí eu tinha que anotar tudo que chegava na obra... O patrão só confiava em mim para registrar. Eu registrava tudo numa caderneta. Ponhava dia, a hora, anotava tudo. Era um diário”.

(Registros retirados do diário de campo e da transcrição de áudio de uma das aulas)

Visto que, na EJA, considerar as diferentes experiências vividas por cada um/a é de suma importância, esse momento, além de possibilitar a troca de ideias e de averiguar quais conhecimentos os alunos e alunas já tinham sobre o gênero, também permitiu que os alunos e alunas tivessem um momento para falar de si e de suas experiências com a escrita.

Assim, com o objetivo de registrar alguns resultados das discussões feitas, entreguei a questão a seguir e pedi que cada um/a respondesse individualmente:

A história de vida de cada pessoa está no cotidiano, no dia a dia, no nosso modo de viver. Você acredita que a partir da escrita de um diário podemos representar um pouco daquilo que somos e vivemos? Justifique.

De maneira geral, toda a turma considerou que na escrita de um diário podemos representar um pouco daquilo que somos e vivemos e que, ao registrar, por meio da escrita, nossos problemas, dores, dificuldades sonhos e desejos, podemos “desabafar”, “melhorar nossos pontos negativos”, “contar a nossa história”, “dividir a nossa história com outras pessoas”. Os excertos a seguir, são exemplos de algumas respostas dadas:

(23)

Sim! através de um registro diário, conseguimos dizer nossas emoções, nossos projetos e até nossos desejos registrados, com isso podemos melhorar nossos pontos negativos através de uma reflexão de novo em interior.

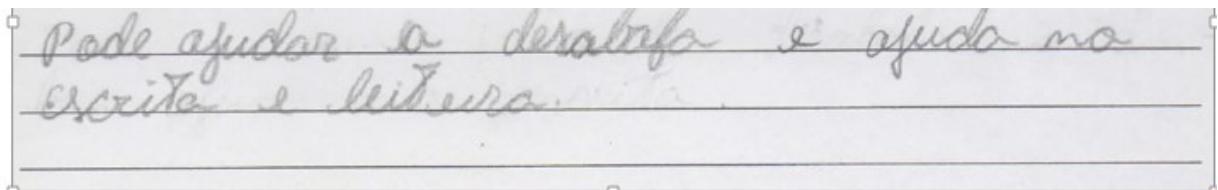
(Resposta dada por AP3 sobre a escrita diarística)

(24)

Sim, porque é o jeito de colocar no papel o que a gente vive e sente.

(Resposta dada por AP9 sobre a escrita diarística)

(25)



(Resposta dada por AP13 sobre a escrita diarística)

É possível observar que a resposta dada por AP3 (excerto 23) demonstra que o/a participante compreendeu que utilizar a escrita para registrar “nossas emoções, nossos projetos e até nossos segredos” pode ser uma maneira de refletir e representarmos sobre quem somos, visão compartilhada por AP9 (excerto 24). Já AP13 (excerto 25) considerou que escrever em um diário, mais que um registro de nossas experiências, é também ter a possibilidade de ampliar práticas de leitura e escrita e desabafar.

Assim que concluímos essa atividade, partimos para o segundo momento da motivação. Iniciei perguntando à turma se gostaria de, na próxima aula, assistir ao filme *Escritores da liberdade*, que trata sobre a escrita diarística e se alguém já tinha visto esse longa-metragem. Como a resposta da turma foi negativa, discorri sobre a trama do filme, com o intuito de aguçar a curiosidade de cada um/a.

A ideia inicial era exibir o filme por partes, que seriam divididas em três aulas. Contudo, ao término da primeira parte, a turma pediu que eu conversasse com o professor de História e a professora de Matemática para que eles cedessem os horários, pois não queriam interromper a sessão. As aulas foram cedidas e foi possível assistir ao filme até o final, mas a discussão ficou para a próxima aula.

Na aula seguinte, levantei, oralmente, com a turma algumas questões apresentadas na proposta didática de leitura e análise crítica (disponível no segundo momento do bloco 2) referentes à temática abordada, ao espaço da narrativa, às personagens e às representações construídas pelas personagens no filme. Durante essa discussão, pelos comentários feitos ficou perceptível que houve identificação da turma com o espaço onde a narrativa acontece, com as personagens do filme e com suas histórias de vida. É possível fazer essa afirmação porque alguns alunos e alunas (especialmente os/as mais jovens) teceram alguns comentários como:

(26) “A escola deles parece com nossa sala” (AP2, registro do diário de campo).

(27) “Quando a professora pergunta sobre quem já foi preso, eu gostei dela ter se preocupado com os alunos” (AP5, registro do diário de campo).

(28) “Os meninos lá são muito doidos, parece com nós” (AP14, registro do diário de campo).

Além disso, alguns/as participantes também vieram me perguntar se na biblioteca havia exemplares do livro *Diário de Anne Frank*, obra muito comentada no filme. Fiz questão de levá-los à biblioteca para procuramos, mas infelizmente, não havia nenhum exemplar disponível. Como sugestão, disse à turma que era possível baixar o livro na internet e, embora duas alunas dissessem que iriam realizar a leitura posteriormente<sup>66</sup>, isso não aconteceu.

Passada essa discussão sobre o filme, um comentário feito por uma aluna destacou-se entre os demais e cabe destaca-lo aqui:

(29) “Professora, achei muito doido esse filme... a gente podia fazer que nem ela e escrever uns diários... o que você acha?” (AP10, transcrição de áudio de uma das aulas).

Este comentário foi acompanhado da aprovação de outros alunos e alunas e foi relevante para eu perceber o interesse da turma em realizar as atividades da proposta didática. Assim, expliquei que, como a professora do filme, eu também tinha um presente para cada um/a e entreguei os cadernos que eu havia comprado para a produção dos diários de leitura orientados. Diante da empolgação e da cara de espanto de alguns/as ao receberem os cadernos, comentei novamente sobre a proposta e ressaltei que eles/elas poderiam escrever no caderno o que sentissem vontade, mas que, além disso, também precisariam realizar alguns registros a partir de algumas orientações que seriam dadas por mim.

Expliquei, também, que nas próximas aulas iríamos realizar a leitura de um diário - que não era o diário de *Anne Frank*, mas de uma escritora brasileira - e falei que antes de iniciarmos a leitura, seria interessante que cada um/a personalizasse o caderno recebido, visto que ele seria utilizado para realizar alguns registros que faríamos no decorrer da leitura do diário que eu havia escolhido para lermos de maneira compartilhada.

Alguns/as estudantes ficaram curiosos/as para saber qual seria o diário lido e quem seria o autor ou a autora. No intuito de aguçar a vontade de realizar as atividades, preferi manter o suspense e comentei com os alunos e alunas que registrar a própria história, com suas memórias, acontecimentos, particularidades é um exercício realizado por muitos autores e que o livro que iríamos ler era um exemplo disso.

---

<sup>66</sup> Alguns dias depois questionei as alunas se a leitura havia sido feita, mas a resposta foi negativa.

Para a personalização dos diários de leitura orientados, considerei que o espaço da biblioteca era mais adequado, visto que esta dispõe de mesas e cadeiras próprias para o trabalho em grupo. Por isso, conversei antecipadamente com a bibliotecária e fiz a reserva do espaço. Dispusei sobre a mesa várias revistas, papéis coloridos, colas, tesouras, canetinhas, fitas e outros materiais que considerei serem úteis para que os alunos e alunas pudessem deixar a criatividade falar mais alto.

Houve, por parte de alguns alunos e alunas, receio de realizar um trabalho mais artesanal, mas expliquei que essa era uma atividade que não tinha certo ou errado. O mais importante era que cada um/a desse a “sua cara” ao caderno recebido e que de agora em diante o chamaríamos de diário de leitura. A partir do conhecimento que os alunos e alunas já tinham sobre o gênero diário, questionei se alguém sabia o que era um diário de leitura.

As respostas dadas variaram. Alguns/as alunos/as partiram dos conceitos discutidos nas atividades anteriores e não fizeram diferenciação do diário pessoal; outros, no entanto, atentaram para o uso da locução adjetiva “de leitura” e me perguntaram se esse tipo de diário era igual ou diferente aos exemplos que havíamos visto na atividade anterior. Em função desses questionamentos, expliquei que o diário de leitura, diferente do diário pessoal, funcionava como um apoio para leituras feitas em sala de aula e que seria uma ferramenta para que eles e elas pudessem expor as impressões sobre o texto que iríamos ler e as dificuldades encontradas. Expliquei, ainda, que a escrita em um diário de leitura é livre e, quem sentisse vontade, poderia também realizar outros tipos registros como, por exemplo, escrever sobre si mesmo/a.

Após essas explicações, partimos para a personalização dos diários de leitura orientados. À medida que os alunos e alunas foram realizando as atividades de construção dos diários de leitura orientados, percebi que essa atividade mais lúdica proporcionou momentos de descontração e trocas entre os/as participantes, especialmente, entre os/as mais velhos/as. Alguns/algumas comentaram que acharam a atividade muito prazerosa e divertida e quando a aula terminou, muitos me pediram para eu conversar com o professor da próxima aula para deixá-los/las dar continuidade à atividade. Não foi possível isso acontecer, mas eu expliquei que a nossa próxima aula seria para concluirmos os trabalhos.

As fotos a seguir foram tiradas durante esse processo de elaboração e retratam a concentração e as trocas estabelecidas:

QUADRO 7: Fotos da personalização dos diários de leitura orientados



Fonte: Diário de campo da professora pesquisadora

É importante salientar que durante todo o processo de personalização dos diários circulei pela sala, ajudando e/ou dando sugestões àqueles/as que apresentavam maiores dificuldades e/ou se sentiam mais inibidos/as. À medida que alguém ia produzindo algo que chamava a minha atenção, eu ia compartilhando com a turma, de maneira a valorizar o trabalho de cada um/a.

Por propiciar uma dinâmica mais lúdica, as duas aulas utilizadas para a personalização dos cadernos foram extremamente descontraídas e leves. Depois do trabalho finalizado, perguntei quem gostaria de apresentar para a turma o resultado do trabalho. Apenas dois alunos preferiram não se manifestar. As imagens a seguir apresentam alguns resultados dos trabalhos dos alunos e alunas:

QUADRO 8: Fotos dos diários de leitura orientados



Fonte: Diário de campo da professora pesquisadora

Como é muito comum vários alunos e alunas “se esquecerem” de levar material para sala, expliquei que eu guardaria os cadernos no armário e que, à medida que as atividades fossem sendo realizadas, quem quisesse levá-lo para casa era só solicitar.

Dando continuidade aos passos da sequência básica sugerida por Cosson (2014a), partimos para o segundo passo: a introdução e a interpretação, das quais falarei a seguir.

### **5.1.3 Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 3**

Conforme organizado na proposta didática de leitura e análise crítica, tanto nesse bloco quanto no próximo, julguei pertinente que a interpretação fosse realizada de maneira conjunta com a introdução, visto que faríamos as leituras dos trechos escolhidos, as discussões e os registros nos diários de leitura orientados concomitantemente.

Para realizar a introdução da obra e permitir um primeiro contato com o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, levei para a sala dez exemplares impressos, previamente comprados para esse fim. Como o número de alunos e alunas era maior que a quantidade de exemplares disponíveis, algumas pessoas sentaram-se em duplas. O contato com o material impresso provocou empolgação na turma e houve perguntas como:

- (30) “A gente vai poder levar pra casa, professora?” (AP12, registro do diário de campo)
- (31) “É presente pra nós?” (AP2, registro do diário de campo)
- (32) “Nós vamos ler o livro inteiro? (AP11, registro no diário de campo)

Expliquei que, por causa do tempo que dispúnhamos, faríamos a leitura de apenas alguns trechos, mas caso houvesse interesse, quisesse poderia pegar emprestado para lê-lo em casa.

Em seguida, com o intuito de observar como cada participante recebeu a proposta de leitura da obra a ser lida, pedi que manuseassem o livro, observando o título, a capa e a contracapa e como o texto estava organizado no papel, em especial que ficassem atentos às marcações de datas e às ilustrações e lessem alguns trechos que achassem interessantes. Comentei que daria de 20 a 30 minutos para que cada um/a fizessem as observações pedidas.

Após esse primeiro contato, orientei que registrassem no diário de leitura as primeiras impressões que tiveram. Expliquei que esse registro deveria ser feito de acordo com as sensações que o livro provocara em cada um/a e que, quem sentisse vontade, teríamos um momento na aula para a socialização dos diários de leitura orientados.

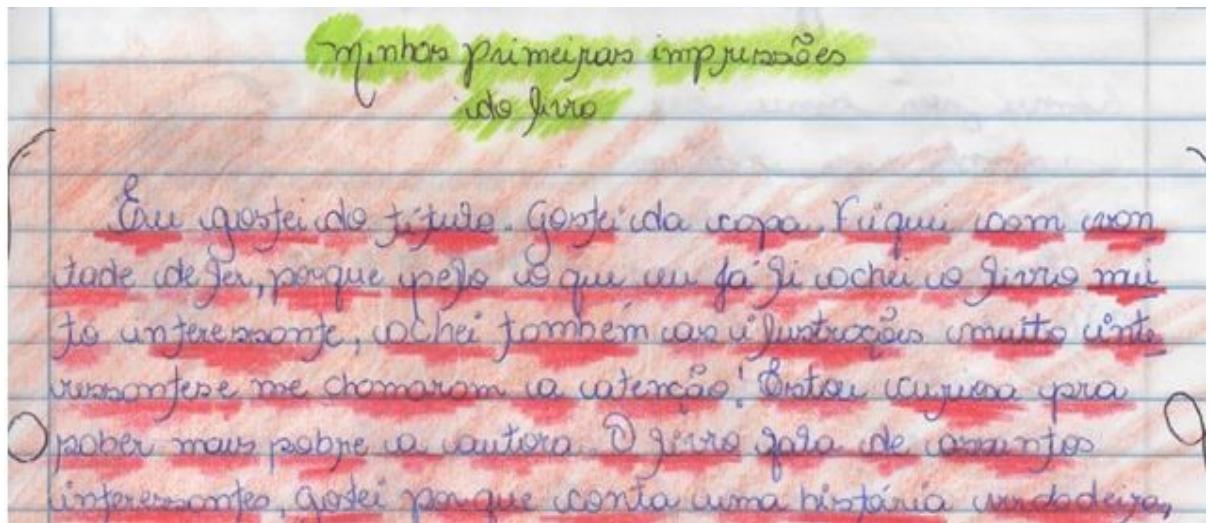
As impressões registradas nos diários de leitura orientados demonstraram que, de maneira geral, esse primeiro momento inspecional<sup>67</sup> - que Cosson (2014a) chama de antecipação - contribuiu para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas, bem como

---

<sup>67</sup> Conforme box disponível no segundo momento do bloco 3 da proposta de leitura e análise crítica apresentada no capítulo 4, a realização dessa leitura inspecional confirmou alguns posicionamentos teóricos apontados por Solé (1988, Kleiman (2016), Cosson (2014a, 2014b) e a PCEJA2 (2002b) que discorrem sobre a importância de ativar alguns conhecimentos prévios nas atividades que envolvem leitura.

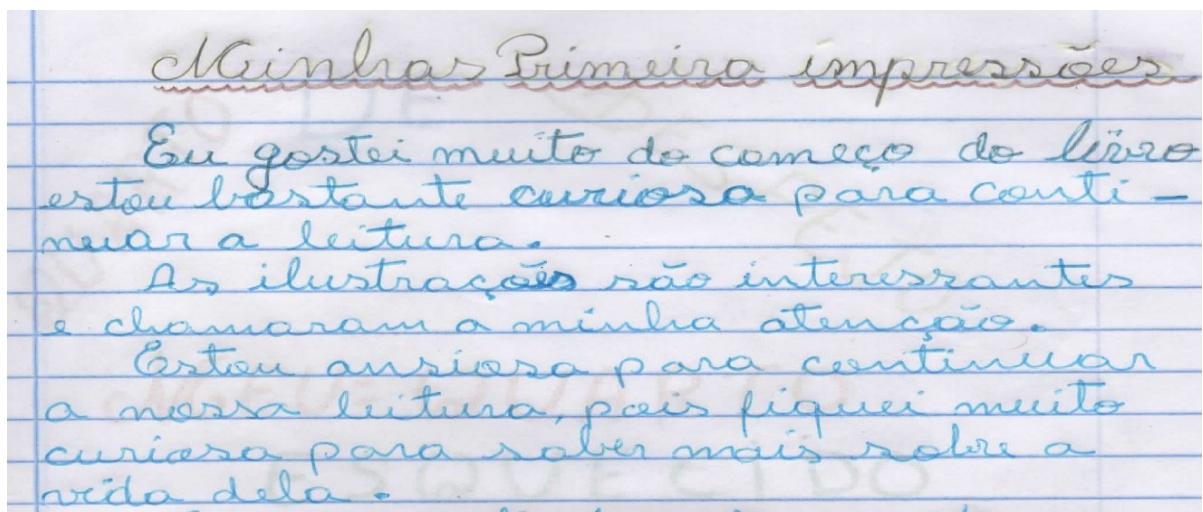
para demonstrar o interesse pela obra, pela autora e permitiu que a turma identificasse pontos em comum entre a narrativa de Carolina e suas próprias histórias de vida, conforme pode ser demonstrado nos exemplos a seguir:

(33)



(Excerto do diário de leitura de AP5)

(34)



(Excerto do diário de leitura de AP6)

Nos dois registros feitos, as afirmações avaliativas explícitas, materializadas por meio de algumas escolhas lexicais – verbos e advérbios como, por exemplo, “**gostei**” e “**Fiquei com vontade**”, e advérbios, “**muito curiosa**”, “**gostei muito**” -, permitem inferir que essa primeira leitura, feita de maneira individual, despertou em AP5 e AP6 (exertos 33 e 34) a vontade de realizar a leitura da obra. Além disso, ao relatarem que “as ilustrações são muito interessantes”, percebe-se que ao realizarem essa leitura inspecional sobre o livro, os textos não verbais presentes na obra também foram lidos e considerados.

Um ponto que chamou a minha atenção, e que está perceptível nos registros feitos pelas alunas, especialmente por AP5 (excerto 33), foi o cuidado com a organização do texto no papel, o que torna possível inferir que o processo de escrita nessa atividade foi um exercício aparentemente leve e prazeroso. Acredito que o fato de ter um diário para registrar as atividades feitas motivou tal atitude.

Além dessas identificações, a vontade de ler a obra por inteiro que aparece no registro de AP6 também é comentada em outros diários, como no de AP3:

(35)

A capa, as cores das páginas são muito lindas gostei do tom e do destaque dado aos dotos dos acontecimentos, me fiz sentir vontade de ler tudo.

(Excerto do diário de leitura de AP3)

Mais uma vez, assim como no registro de AP5 e AP6 (excertos 33 e 34), AP3 (excerto 35) também demonstra que a multimodalidade presente na obra contribuiu para despertar a vontade de ler.

As identificações com a autora, a partir da leitura do título, também aparecem, como é possível ver no relato de AP9:

(36)

Minhas primeiras impressões  
do Livro

Eu gastei muito do título por que ele mexeu muito comigo. fala de uma pobreza parecida com a minha. Eu já cortei papel na sua com a minha mãe tinha que vender caixa de ovos, e latas de doces e raquinhos.

(Excerto do diário de leitura de AP9)

É possível perceber no registro feito no diário de leitura orientado de AP13 (excerto 36) que ela constrói algumas representações, como por exemplo, o fato de ser pobre e de ter que trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas da casa. Além disso, a representação de Carolina que aparece no texto provoca identificação da participante em relação à autora, como é possível perceber na comparação que estabelece entre a pobreza de Carolina e a sua própria pobreza e nas experiências que ambos vivenciaram de catar papel. Todos esses registros

foram importantes porque permitiram observar como os alunos e alunas “sentiram” o livro e quais conhecimentos prévios foram ativados nesse processo.

Após a leitura individual, o próximo passo foi feito de maneira conjunta. De início, fui fazendo algumas indagações orais sobre o título, tais como: “Como ele está disponibilizado na página?”, “Vocês observaram as cores utilizadas (metade em letras brancas e metade em letras menores)?”, “Essas cores possuem alguma significação pra vocês?”, “Vocês observaram qual foi o tipo de fonte utilizada para escrever o título?”.

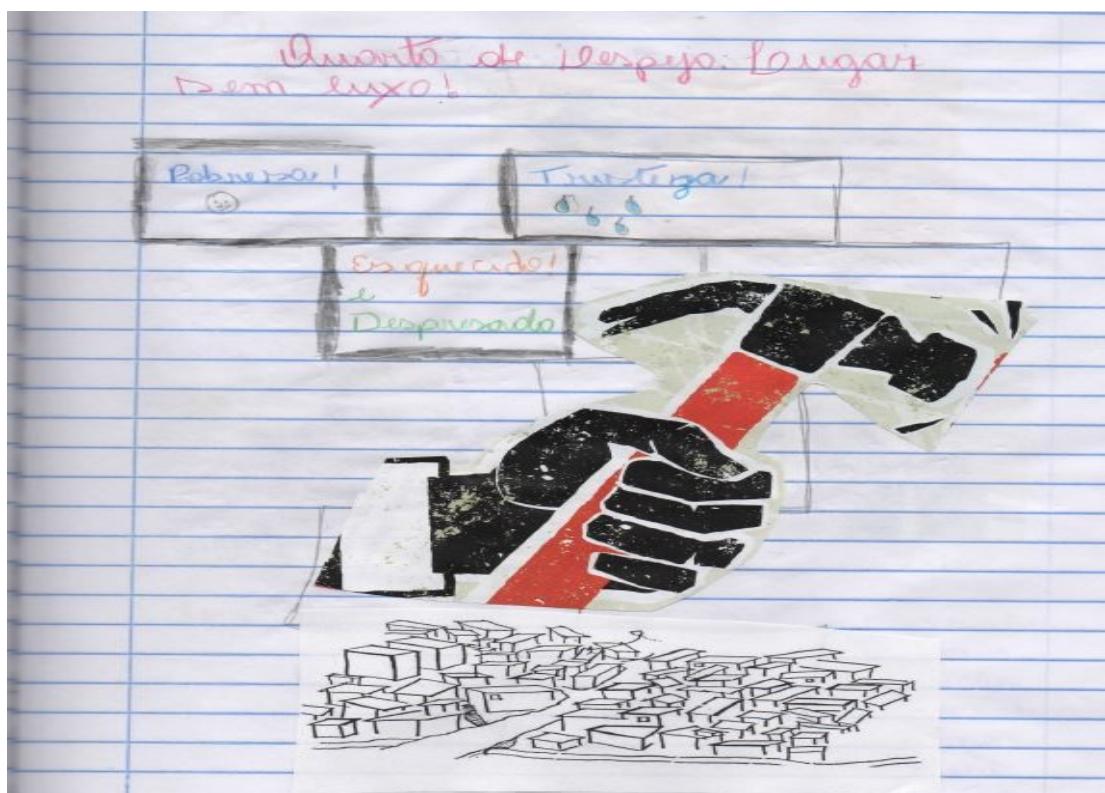
À medida que a discussão foi ocorrendo, surgiram alguns comentários bem interessantes. Dentre estes, destaco o comentário feito por AP1. O aluno relatou que trabalha com pintura e chamou a atenção da turma para o fato do título dar a impressão de ter sido escrito com uma brocha, embebida em tinta branca. Essa observação abriu caminho para que outros alunos e alunas também se posicionassem em relação à imagem presente na capa.

Acredito que a discussão levantada por AP1 aguçou mais ainda o olhar da turma sobre o significado - real e metafórico - do título. Esse momento foi significativo porque foi possível perceber que a turma se atentou para o fato de que “os efeitos sociais dos textos vão muito além dos simples pontos de vista - [pois] são partes de práticas sociais situadas e podem influenciar, para além dos modos de compreensão da realidade, forma de ação social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 62-63).

Para finalizar as discussões, convidei a turma para realizar o exercício de imaginação, disponível neste bloco da proposta. Para a realização da atividade, dispus algumas revistas para recorte sobre a mesa, canetinhas, lápis de cor, cola e tesoura. No final da aula, cada aluno apresentou o seu “quarto de despejo” para os colegas e teceu comentários sobre o porquê de ter colocado esse ou aquele elemento.

Os quartos de despejos elaborados trouxeram algumas representações mais concretas relacionadas à materialidade do quarto, como espaço físico, e algumas representações mais subjetivas, relacionadas a representação metafórica do que o quarto representava para cada um/a. Algumas dessas representações estão associadas às representações que Carolina constrói do seu “Quarto de despejo” como, por exemplo, “pobresa”, “esquecido”, “despresado”, conforme está representado no registro de AP3:

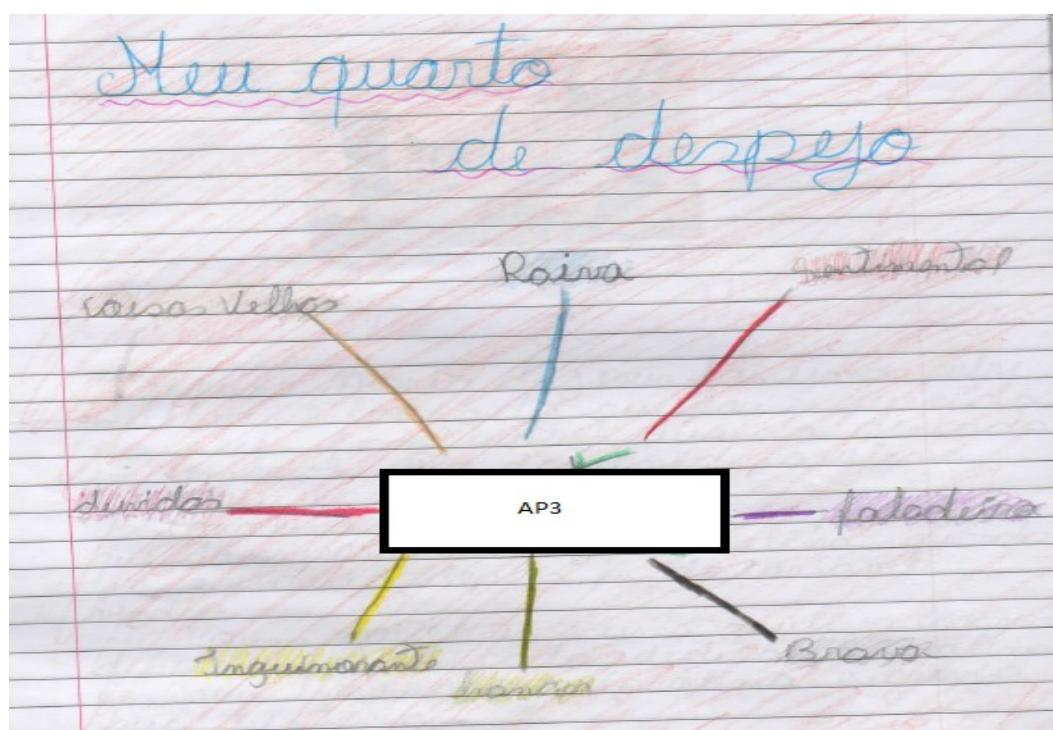
(37)



(Registro no diário de leitura de AP3 - representação do quarto de despejo)

Outros quartos foram representados de maneira mais metafórica, associados a sentimentos ou características do aluno ou aluna, como podemos ver no registro de AP3:

(38)



(Registro no diário de leitura de AP2 - representação do quarto de despejo)

Nesse registro, AP3 (excerto 38) tece algumas afirmações avaliativas e materializa algumas representações de si ao associar seu nome com os termos “sentimental”, “faladeira”, “brava”, Inguinorante”. Além disso, o uso dos termos “dúvidas”, “raiva” e “rancor” constituem elementos avaliadores implícitos que permitem perceber algumas presunções valorativas que a aluna faz de si mesma.

Toda a turma foi convida a compartilhar com os/as colegas os quartos de despejos construídos. Infelizmente, enquanto todos estavam comentando sobre o que haviam colocado em seus quartos de despejo, o sinal bateu e a conversa teve que ser interrompida. Apesar da interrupção, a partir da análise de alguns registros feitos nos diários de leitura orientados, foi possível perceber uma prática social da escrita, visto que a atividade possibilitou uma reflexão desses sujeitos sobre si mesmos/as e suas subjetividades.

Após essa análise inicial sobre o título e com o intuito de levantar mais hipóteses acerca do livro, realizei o segundo momento deste bloco. Para isso, convidei a turma para observar a capa, contracapa e fui fazendo alguns questionamentos no intuito de acionar alguns conhecimentos prévios. Alguns/as estudantes chamaram a atenção para as marcações de datas, fazendo referência aos exemplos de diários que havíamos visto em aulas anteriores.

Também discorri sobre o contexto da época em que o diário foi escrito, comentei sobre a situação em que foi produzido e como se deu o processo de produção e divulgação da obra à época de sua escrita. Além disso, chamei atenção para alguns registros de datas e como estão organizadas no livro, com início em julho de 1955 e vai até janeiro de 1960, com falhas entre os períodos.

Perguntei se, a partir das atividades feitas, já era já é possível formar uma imagem mental da autora. A turma foi citando algumas características para compor um retrato verbal de Carolina, como é possível perceber em alguns comentários feitos:

- (39) “Ela é pobre e gosta de escrever” (AP1, registro do diário de campo)
- (40) “Ela mora na favela e cata papel” (AP4, registro do diário de campo)
- (41) “Ela tem uma filha que fez aniversário” (AP8, registro do diário de campo)
- (42) “Ela é uma mãe zelosa” (AP10, registro do diário de campo)

A partir das representações discursivas de Carolina construídas pelos alunos e alunas após a leitura feita e, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca da história de vida da autora, realizei, em conjunto com a turma, a leitura compartilhada das páginas finais do livro, na qual consta uma breve biografia e algumas informações sobre Carolina. Expliquei

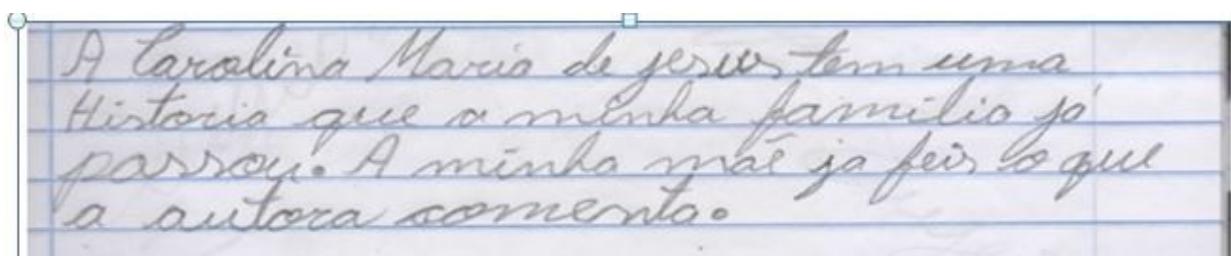
à turma a importância de, ao leremos uma obra, conhecermos a história de vida dos seus autores ou autoras e que, especialmente na leitura dessa obra, isso era muito relevante.

Para finalizar essa parte de pesquisa sobre Carolina, a ideia original era levar a turma para realizar uma pesquisa na internet; porém, como a maioria dos computadores do laboratório de informática estava com problemas e sem acesso à rede, pesquisei antecipadamente no *Google* algumas páginas sobre a autora, salvei em um *pendrive* e apresentei no *data show* para a turma. Também fiz a impressão de fotos variadas, disponíveis na internet, e levei para a sala.

Apresentei o material para a turma e, no final, convidei-a para assistir comigo dois vídeos bem curinhos: *Heróis de todo o mundo* (2 minutos) e *Vidas de Carolina* (9'51" minutos). Após a exibição dos vídeos, como o tempo da aula já havia se estendido e ainda faríamos os registros nos diários de leitura orientados, não houve tempo para discutir os vídeos vistos.

Assim, após exibir os vídeos, convidei a turma para registrar no diário de leitura as primeiras impressões sobre a escritora. Nessa etapa, disponibilizei para os alunos e alunas várias imagens da autora que eu havia trazido impressas para que, quem quisesse, as acrescentasse a seu texto. Os registros feitos demonstram que houve, por parte dos alunos e alunas, identificação com a história de Carolina, seja por terem vivido ou terem conhecido alguém que tenha tido experiências parecidas, conforme se pode ver no excerto a seguir:

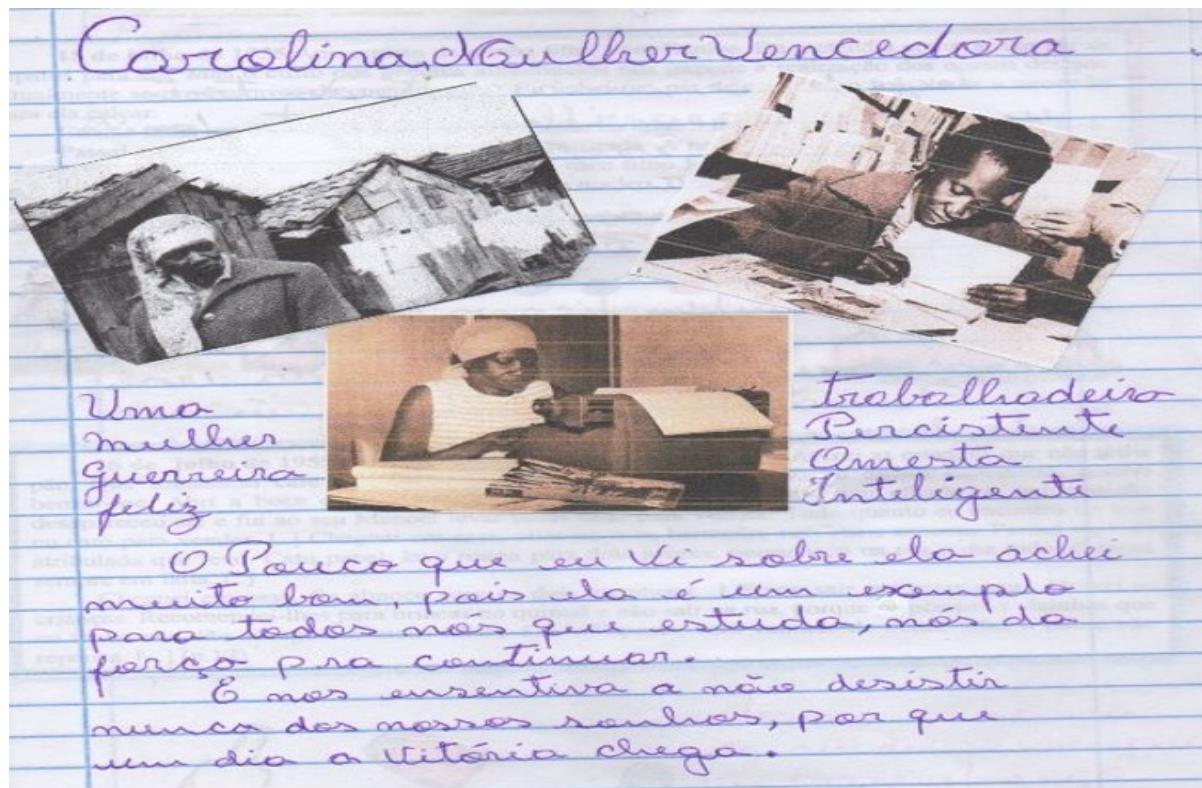
(43)



(Excerto do diário de leitura de AP13 - Representação de Carolina Maria de Jesus)

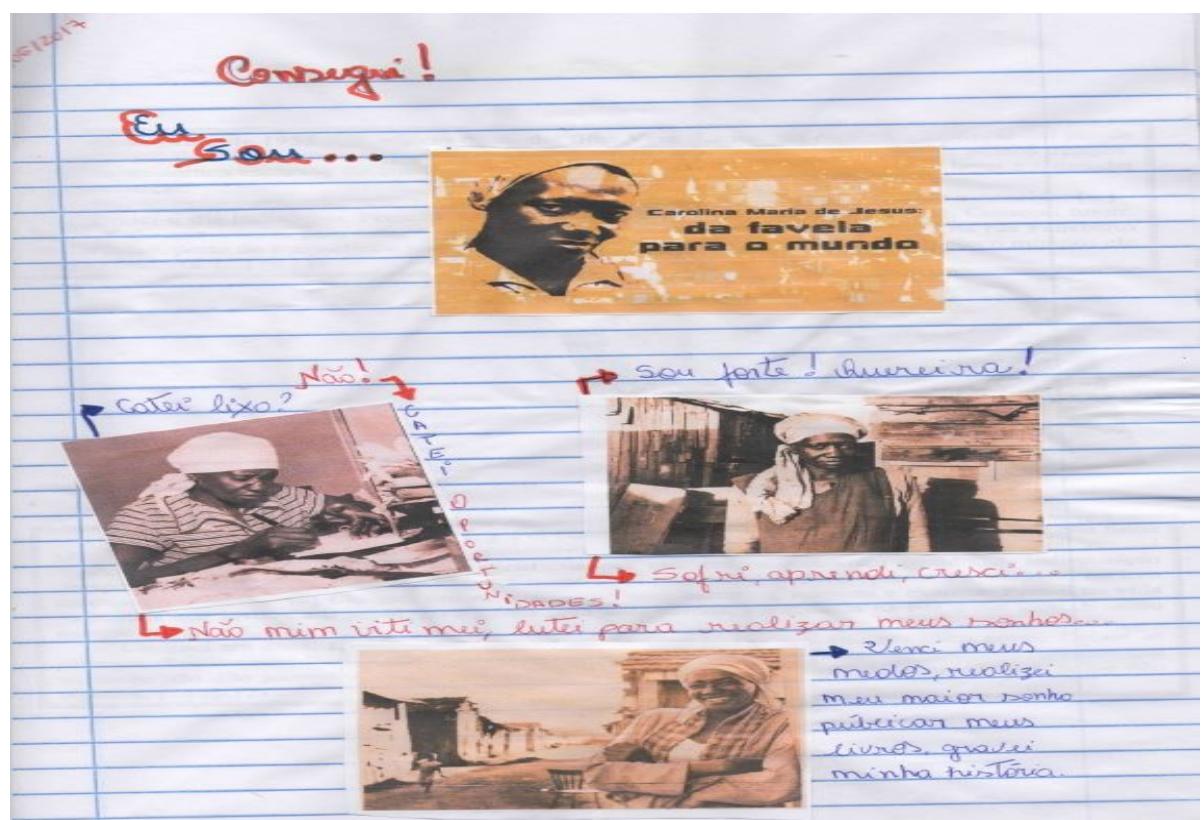
É possível perceber no registro feito por AP13 (excerto 43) que a representação construída de Carolina provoca identificação por parte do participante e faz com que esse também construa uma representação de si. Também é perceptível como a história de Carolina e as dificuldades enfrentadas por ela ressoam nas escritas dos/as participantes e como as leituras feitas permitiram que avaliações sobre a personalidade e o caráter da autora aparecessem. Dois trechos dos registros feitos nos diários de leitura orientados por AP6 e P13 (exertos 44 e 45) são bem representativos quanto a isso:

(44)



(Registro no diário de leitura de AP6- representação de Carolina Maria de Jesus)

(45)



(Registro no diário de leitura de AP13- Representação de Carolina Maria de Jesus)

Por meio da escolha de recursos verbais e não verbais, os alunos e alunas construíram uma representação identitária de Carolina, evidenciando alguns atributos, tais como: “guerreira”, “inteligente”, “trabalhadeira”, “persistente”, “onesta”, “forte”. Para representar Carolina, AP6 e AP13 (excertos 44 e 45) tecem avaliações afetivas e a representam como uma mulher forte e batalhadora. É possível perceber no registro de AP6 (excerto 44) que essa representação construída, a partir da avaliação positiva que a aluna fez da escritora, possibilita enxergar Carolina como uma referência, um exemplo a ser seguido. Além disso, o uso de alguns verbos, como “consegui” e “venci”, demonstram as afirmações avaliativas construídas a respeito da autora.

Um ponto que não posso deixar de comentar foi o cuidado que as duas alunas tiveram em realizar a atividade, permitindo inferir, mais uma vez, de que sentiram prazer em realizar a atividade.

Concluídos os três momentos da introdução (bloco 3), parti para a realização do quarto bloco da sequência, conforme relatado a seguir.

#### ***5.1.4 Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 4***

Todo o processo de leitura e interpretação dos trechos selecionados foi realizado por etapas de acordo com as temáticas selecionadas. Por causa da carga horária, que na EJA é reduzida, expliquei para a turma que não faríamos a leitura do livro na íntegra e que eu havia selecionado algumas partes considerando algumas temáticas que julguei pertinentes. Também expliquei que quem sentisse vontade de ler o livro na íntegra, os 10 (dez) exemplares estavam disponíveis e que cada um/a poderia levar emprestado para casa.

Para a realização dessas atividades, organizei os trechos selecionados em 04 (quatro) agrupamentos que fiz a partir de trechos do diário de Carolina. Cada um com foco em uma das temáticas escolhidas: a) o espaço e as condições socioeconômicas em que Carolina vive; b) as relações familiares, interpessoais e as relações de gênero; d) os sonhos e expectativas; e) e a importância da leitura e da escrita na vida da protagonista.

Para facilitar a leitura e permitir que os alunos e alunas dispusessem dos trechos nos diários de leitura orientados, à medida que a leitura foi sendo feita, xeroquei os trechos que seriam lidos e entreguei cópias para que todos/as pudessem colar nos diários de leituras orientados. Expliquei que, após a leitura, seguiríamos sempre um esquema: faríamos a

discussão oral tomando por base algumas perguntas entregues e, depois da discussão, cada um/uma deveria registrar no diário de leitura as suas impressões.

Assim, os primeiros trechos a serem lidos estavam relacionados à primeira temática: **representação do espaço e das condições socioeconômicas em que Carolina vivia**. Para a leitura desses primeiros trechos, dispus a turma em um círculo e falei que a leitura seria feita de maneira compartilhada, em voz alta. Comentei que ler implica, antes de tudo, prazer e interação com texto e que o ideal seria que todos/as participassem, mas ninguém deveria se sentir obrigado a fazer isso. Assim, eu iria iniciar a leitura da primeira parte do trecho e, quando eu parasse, alguém deveria dar continuidade.

A turma pareceu concordar com a proposta e, assim, iniciei a leitura dos primeiros parágrafos. Uma vez que ninguém se manifestou, li mais um pouco e parei novamente. As participantes AP3 e AP5 começaram a ler juntas o que provocou risos na sala. Expliquei que não havia problema e que ambas poderiam ler o mesmo trecho, mas como percebi que o fato tirou a atenção do grupo, resolvi refazer o percurso novamente e retomar a leitura do início.

Ao fazer essa retomada, considerei como mais importante, nesse momento, que a turma percebesse como seria a dinâmica de leitura. Percebi que a tática de voltar ao início funcionou, pois, ao fazer a primeira pausa, a participante AP5 deu continuidade, tendo sido seguida por outros/as participantes.

Gostaria de ressaltar que todo esse movimento de leitura permitiu que eu observasse como o medo de se expor em sala de aula ainda está arraigado nas turmas de EJA. Daí a necessidade de professores e professoras, que atuam nessa modalidade de ensino, procurarem maneiras de romper essa barreira.

Também, durante a leitura, houve a necessidade de que alguns conceitos da gramática normativa fossem explicados. Por exemplo: percebi que a maioria dos alunos e alunas não tinha noção do que era um parágrafo. Assim, durante a leitura compartilhada, dei algumas explicações para mostrar, no texto, o que eram parágrafos. Comentei também algumas noções de período e expliquei sobre o uso de letra maiúscula inicial e de alguns sinais de pontuação usados para delimitar sua extensão.

Não quis me aprofundar demais nessa questão, visto que não é o foco dessa pesquisa. Contudo, como as atividades envolvendo leitura demandam esse olhar por parte do/da leitor/a, achei pertinente ir reforçando esses pontos. Esse foi um momento importante, pois permitiu que eu mostrasse para os alunos e alunas que a gramática, a leitura e a escrita estão

interligadas. Dessa maneira, realizar atividades de leitura em sala de aula significa olhar para a tessitura do texto.

Para ampliar as discussões, entreguei à turma algumas perguntas, tal como consta no primeiro momento do terceiro bloco para serem discutidas oralmente. À medida que fui questionando a turma, fomos, de maneira coletiva, procurando as pistas oferecidas pelo texto a partir das questões propostas. Para responder as duas primeiras questões, ressaltei que por se tratar de um diário, a narrativa de Carolina é carregada de subjetividade e que, por isso, representa a maneira dela se enxergar e enxergar os outros e o lugar onde vive. Alguns comentários a seguir exemplificam a discussão feita:

(46)

AP2: “Ela parece gostar muito da filha. Eu observei a preocupação em dar um presente pra ela”.

PROFESSORA: “E o quais foram as pistas no texto que lhes permitem chegar a essa conclusão?”.

(AP2) Ela achou o sapato no lixo, mas se preocupou em lavar antes de dar para a filha”.

(AP10) “não só lavou, ela remendou também!”.

(AP4) “Coitada. Ela trabaia e todo dia está sem nada... Parece eu”.

(AP5) “Professora, ela usa umas palavra que não entendi: ablui, aleitei, excrementos”.

(AP14) “Aleitei é que tomou leite, eu acho”.

(AP4) “excrementos eu entendi... acho que é uma coisa nojenta”.

(Transcrição de áudio de uma das aulas).

Ao longo dessa primeira discussão, tentei realizar essa atividade reflexiva com o cuidado de não intervir nas falas dos alunos e alunas. Contudo, foi necessário fazer interferências em alguns pontos, com o intuito de que os/as participantes percebessem que determinadas ações realizadas por Carolina construíam representações da autora, do lugar onde vivia e de sua situação econômica.

Discutimos conjuntamente as possibilidades de significação para as palavras que provocaram dúvidas, como “ablui”, “aleitei” e “excrementos”. Aproveitei a fala de AP4 para perguntar se a palavra “excremento” tinha alguma relação com o lugar onde Carolina morava e, diante da resposta positiva, fui à lousa e pedi que a turma utilizasse adjetivos<sup>68</sup> para

---

<sup>68</sup> Para uma compreensão da atividade, tive que explicar para a turma o que são adjetivos.

exemplificar como o espaço da favela e o espaço do centro da cidade estavam representados nos trechos lidos.

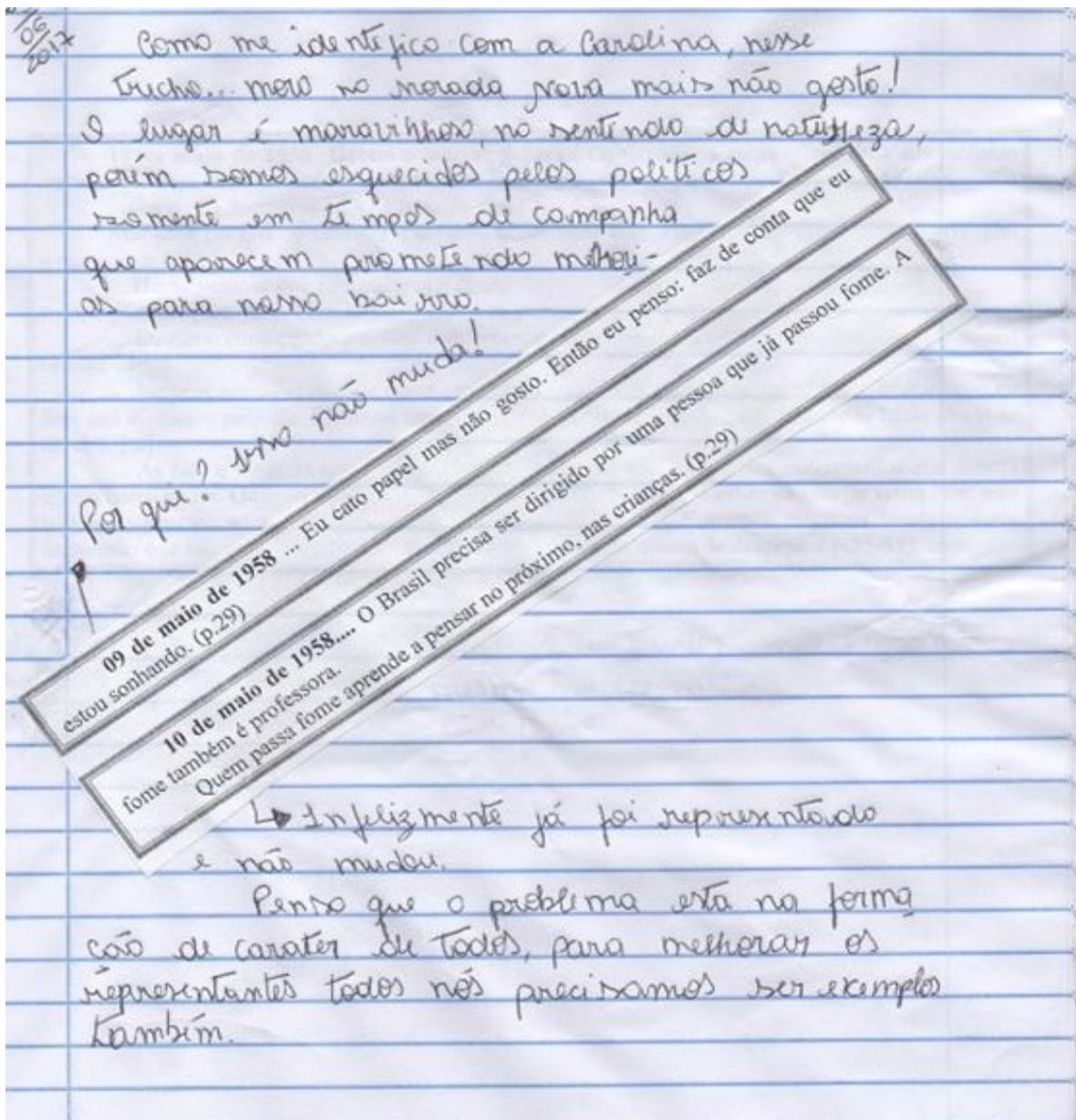
É possível perceber nas respostas dos alunos e alunas, algumas afirmações avaliativas que demonstram a representação construída por Carolina da favela como “lugar sujo”, “feio”, “fedido”, “pobre”. Já o centro da cidade, a partir da leitura feita, foi descrito como “limpo”, “lugar de rico”, “bonito”, “arrumado”, “bom para passear”. Essas discussões apontaram para como os sentidos das palavras que compõem um texto podem ser construídos e contribuir para que nós, leitores e leitoras, tecêmos avaliações sobre aquilo que foi lido.

Para responder as outras três questões propostas - como o meu foco com esse trabalho era mostrar como as representações e identificações são construídas no texto e que as avaliações que fazemos também são frutos dos recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos - à medida que fomos respondendo oralmente cada questão, mostrei que algumas palavras e/ou expressões utilizadas pela autora, como “**somos escravos** do custo de vida”, “**Tudo** quanto eu encontro no lixo eu **cato** para vender”, permitiam fôssemos construindo avaliações dela e dos outros personagens e construía representações de alguém que enfrenta dificuldades financeiras. Já em “se eu pudesse”, o uso da modalidade deônica permite inferir que ela não gosta do lugar onde vive e que avalia a favela como um lugar indecente, ruim para morar.

Para finalizar as discussões, a turma foi convidada a fazer o registro, nos diários de leitura orientados, das representações e avaliações construídas por Carolina em relação ao espaço e ao lugar onde ela vivia. Nos registros feitos é possível perceber que as representações construídas por Carolina em seu diário se misturam às representações do espaço onde vivem, estabelecendo uma relação entre o lido e o vivido.

Para exemplificar de que maneira os alunos e alunas entrelaçaram a representação do lugar e do espaço onde vivia com diário de Carolina, trago o registro feito por AP3 em seu diário de leitura orientado:

(47)



(Registro no diário de leitura de AP3- Representação de Carolina Maria de Jesus)

No registro feito por AP3 (exerto 47), é possível perceber as identificações estabelecidas pela aluna e as representações construídas. A avaliação que a participante faz do lugar onde vive ao dizer que este lugar é “maravilhoso no sentido da natureza”, mas que não gosta de morar lá, aproxima-se de alguns registros feitos por Carolina em seu diário.

Há momentos, em que AP3 parece dialogar com Carolina, como se estivesse conversando com a autora, como numa referência que Carolina faz do governo, a aluna faz uma alusão ao presidente Lula ao dizer que “Infelizmente já foi representado e não mudou”. Esse movimento de leitura feito por AP3 está de acordo com a PCEJA2 (BRASIL, 2002b, p.

40) que diz que “Desenvolver um bom trabalho com a leitura é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo de forma a esclarecer, interpretar e discutir os conteúdos lidos”.

Após o trabalho de análise com a primeira temática, partimos para a leitura da próxima temática escolhida: **as relações familiares, interpessoais e de gênero**. Antes de iniciar a leitura desses trechos, perguntei à turma se gostaria que continuássemos organizando a sala em círculos e realizando a leitura de maneira coletiva e compartilhada. Diante da resposta positiva, organizamos as carteiras em círculo e, como no momento anterior, dei início à leitura, interrompendo em determinado momento para que outra pessoa continuasse. Embora tenha havido alguns momentos de silêncio na sala, o processo fluiu mais naturalmente do que antes e senti que a turma estava ganhando segurança em realizar a leitura dessa maneira.

A leitura e análises dos trechos relacionados a essa temática provocou uma discussão mais demorada e acalorada. À medida que íamos realizando a leitura, alguns/as participantes já manifestaram alguns posicionamentos como, por exemplo, expressões de aprovação ou desaprovação diante dos fatos que estavam sendo narrados.

Devido a essas reações que estavam sendo expostas, achei pertinente deixar que os alunos e alunas discutessem os trechos lidos de acordo com os pontos que fossem apontados e preferi não entregar as questões organizadas para essa etapa, de acordo com a proposta. Assim, à medida que as conversas foram acontecendo e conforme os comentários feitos, fui realizando a inserção de algumas perguntas, conforme questões disponíveis na proposta didática de leitura e análise crítica.

As questões 1, 2 e 3 estavam relacionadas à avaliação que Carolina faz dos vizinhos/as. Para discutir essa questão, pedi que a turma fosse tecendo atributos e fui escrevendo na lousa as respostas. Os/as vizinhos/as foram representados como “chatos”, “briguentos”, “mal-educados”, “intrometidos”, “sem senso”, ‘egoístas’. Ao questioná-los/as como chegaram a esses atributos, alguns alunos e alunas fizeram a leitura de trechos para comprovar o que estavam dizendo. Um ponto interessante é que, à medida que iam falando, os alunos e alunas iam estabelecendo relações com os seus próprios vizinhos e vizinhas o que demonstrou que as relações estabelecidas entre o lido e o vivido.

Após esses primeiros questionamentos sobre os/as vizinhos/as, a relação com os filhos, o casamento e, consequentemente, a violência contra a mulher, provocaram maior discussão. Assim, solicitei que a turma marcasse nos trechos lidos palavras e/ou expressões

que representassem Carolina em seu papel de mãe e de vizinha. Depois, dividi a lousa em duas partes e pedi que os alunos e alunas fossem apontando essas palavras e/ou expressões.

A leitura dos trechos selecionados para a análise sobre essa temática permitiu que os alunos e alunas já percebessem que algumas escolhas linguístico-discursivas realizadas pela autora demonstravam como ela se representava, como é possível verificar nos exemplos a seguir:

Surgiu a D. Cecília. Veio repreender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças.  
[...]

[...] Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los.

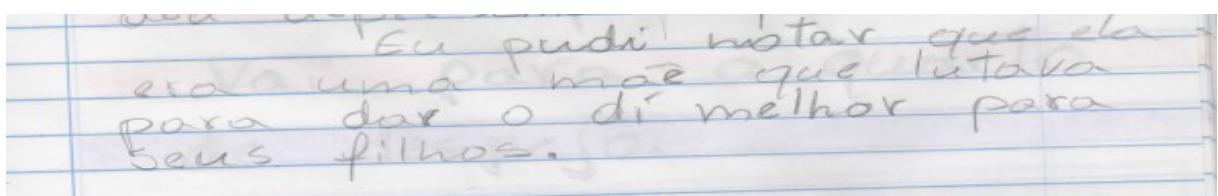
[...] O José Carlos estava chorando. Quando ouviu a minha voz, ficou alegre... Percebi o seu contentamento. Olhou-me. E foi olhar mais terno que eu já recebi até hoje. (p. 36-37).

[...] Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. (JESUS, p. 21-22)

A partir do uso de algumas palavras ou expressões como “**tolero** crianças”, “repreender os **meus** filhos”, “Eu enfrento **qualquer** espécie de trabalho”, “Quando **ouviu** a minha voz, **ficou alegre**”, “preciso ser **tolerante** com meus filhos”, “Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu”, “Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar”, os alunos e alunas comentaram que Carolina demonstra ser “protetora”, “amorosa”, “cuidadosa”, “respeitosa em relação aos filhos dos outros”, “que defende os filhos em qualquer situação”. AP12 considerou que o fato de Carolina dizer que enfrenta “qualquer espécie de trabalho”, o uso da palavra “qualquer” deu a entender o que ela seria capaz de fazer pelos filhos. Essa observação feita por AP12 permitiu perceber que o olhar para alguns construções linguístico-discursivas estava se ampliando.

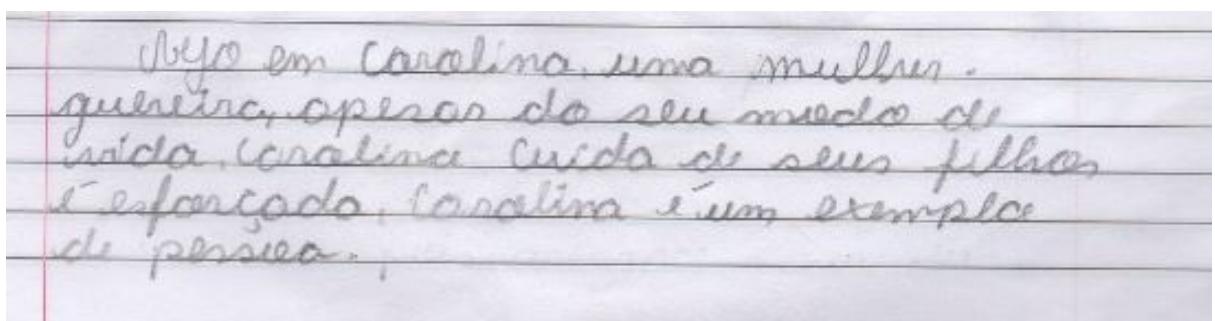
Ao observar as representações construídas por Carolina, os alunos e alunas teceram algumas considerações nos diários de leitura orientados e registraram como essas representações estavam entrelaçadas com as experiências vividas por cada um/uma:

(48)



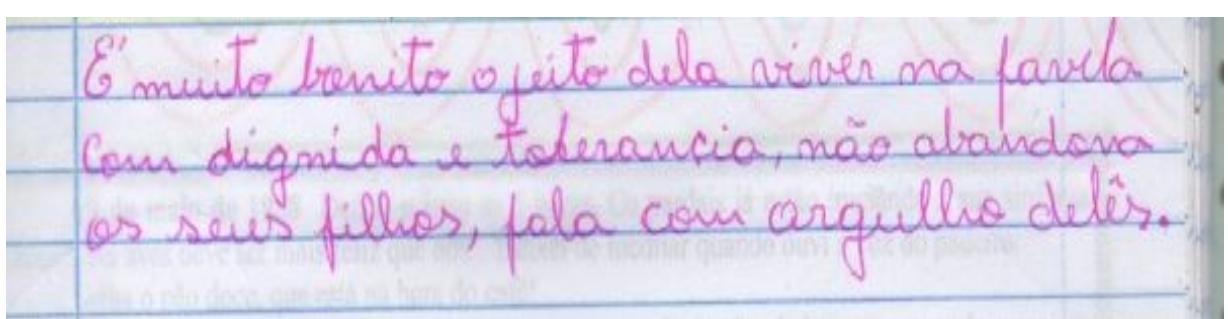
(Excerto do diário de leitura de AP12)

(49)



(Excerto do diário de leitura de AP2)

(50)



(Excerto do diário de leitura de AP6)

No registro de AP12 (excerto 48), ao fazer uso da expressão “eu pudi notar” percebe-se que a aluna, em decorrência da representação construída por Carolina, elabora uma avaliação positiva da autora como mãe batalhadora e preocupada com os filhos. Essa representação de Carolina é corroborada pelos participantes AP2 e AP6 (excertos 49 e 50) que a definem como uma “mulher guerreira”, “esforçada”, “exemplo de pessoa”, que “fala com orgulho [e cuida] dos filhos”, apesar das dificuldades que enfrenta todos os dias.

Para investigar como Carolina se representa como vizinha, os alunos e alunas partiram da observação de alguns qualificadores/atributos utilizados por Carolina para descrever as relações mantidas com o lugar e as pessoas da vizinhança, como por exemplo, “cheguei no inferno<sup>69</sup>”. O uso desse termo constitui um elemento avaliador implícito com conotação negativa para definir o lugar onde vive e os vizinhos/as. Outro caso de presunção valorativa também aparece em outras partes do texto como, por exemplo, “as mulheres saíram, deixou-me em paz por hoje” em que esse caráter negativo também aparece implícito.

Apesar de representar os vizinhos e vizinhas com atributos negativos, a maioria da turma descreveu Carolina como uma vizinha “boa” e “justa”. Apenas AP6 e AP8 disseram

<sup>69</sup> Grifos foram feitos pela professora pesquisadora no intuito de indicar os elementos de análise.

que ela era “briguenta”, “que não leva desafetos dos outros”. Para isso, utilizaram alguns dos trechos lidos para corroborar o que estavam dizendo: “Às vezes eu saio e ela vem até minha janela”, “Ela odeia-me”, “Lhe joguei uma direta”, “Eu não vou na porta de ninguém”, dentre outros.

Ao discutir sobre a representação do casamento no diário feita por Carolina, a turma percebeu que os qualificadores/atributos apresentados por ela trazem avaliações negativas, tanto para falar da situação vivida pelas vizinhas casadas quanto para justificar o motivo de nunca querer se casar, como ocorre no exemplo a seguir:<sup>70</sup>

Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece **tambor**. A noite enquanto elas **pedem** socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabus do barracão eu e meus filhos dormimos sozegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de **escravas indianas**. **Não casei** e não estou descontente. Os que preferiu me eram **soezes** e as **condições** que eles **impunham** eram **horríveis**. (JESUS, 2015, p.16-17).

A partir da observação dos termos grifados, os alunos e alunas foram percebendo que a escolha de determinadas palavras ajudava a perceber que o discurso de Carolina é de quem se posiciona negativamente frente à situação vivida pelas vizinhas casadas e que essas avaliações, explícitas e implícitas, feitas por Carolina constroem representações e identificações.

Durante as discussões, o relato oral feito por uma aluna comoveu a todos. Bastante emocionada, AP9 disse que, à medida que a leitura foi realizada, ela sentiu como se a história dela estivesse sendo contada e narrou para toda a turma algumas passagens de uma experiência muito dolorosa vivida quando era mais jovem. No diário de leitura, conforme disposto a seguir, ela registrou por escrito algumas passagens desse relato feito em sala de aula:

---

<sup>70</sup> Em todos os exemplos, os grifos foram feitos por mim no intuito de indicar os elementos de análise.

(51)

**26 de julho de 1959...** Era 19 horas quando o senhor Alexandre começou a brigar com a sua esposa. Dizia que ela havia deixado o seu relógio cair no chão e quebrar-se. Foi alterando a voz e começou a espancá-la. Ela pedia socorro. Eu não imprecionei, porque já estou acostumada com os espetáculos que ele representa. A Dona Rosa correu pra socorrer. Em um minuto, a notícia circulou que um homem estava matando a mulher. Ele deu-lhe com um ferro na cabeça. O sangue jorrava. Fiquei nervosa. O meu coração parecia a mola de um trem em movimento. Deu-me dor de cabeça.

Os homens pularam a cerca par impedir de bater na pobre mulher. Abriram a porta da frente e as mulheres e as crianças invadiram. O Alexandre saiu de lá de dentro enfurecido e disse:

— Vão embora, cambada! Estão pensando que aqui é a casa da sogra.

Todos correram. Era uns 20 querendo passar na porta. As crianças ele chutou. A Vera recebeu um chute e caiu de quatro. Os filhos da Juana foram chutados. Os favelados começaram a rir.

A cena não era para rir. Não era comédia. Era drama. (p. 184-185).

Hoje ao ler o que a Carolina escreveu entrei tão profundamente na história que mim cansou. Eu senti que contou um pedaço de minha vida, só que pessoa sabe contar e explicar. mim casei com 17 anos e meu marido era muito violento ele mim espancava. Naquela época nenhuma mulher se separava.

Fui deixando tudo para traz até os filhos. Eu casei de novo mais as lembranças ainda doi dentro de mim por isso eu min identifi quei com o que eu li.

(Excerto do diário de leitura de AP9)

Ao dizer que “ao ler o que Carolina escreveu entrei tão profundamente na história”, é possível perceber que os fatos relatados no diário de Carolina provocaram em AP9 (excerto 51) uma identificação com a sua própria história de vida e as lembranças que isso provoca “ainda doi”.

Assim como Carolina, a participante faz uma avaliação negativa do casamento e aborda em seu registro o tema da violência doméstica contra a mulher ao dizer que “meu marido era muito violento ele mim espancava”. Também expõe algumas regras impostas pela

sociedade e de como essas regras eram mantidas nessa etapa de sua vida ao dizer que “naquela época ninguém aceitava mulher se separar”. O relato feito por AP5 corrobora o que propõe a PCEJA2 que aponta para a necessidade de “estimular os alunos a estabelecer relações entre aquilo que leem e suas experiências vividas” (BRASIL, p. 41).

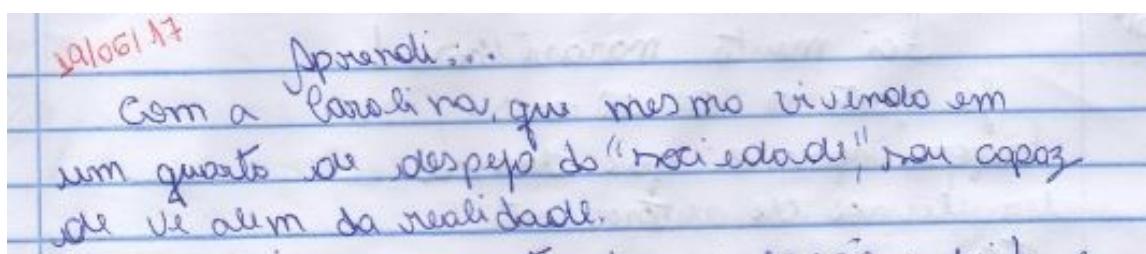
Um ponto que eu gostaria de ressaltar aqui é que AP9, na escrita do relato autobiográfico, disse ter “dificuldade de escrever as palavras corretamente, de colocar as minhas ideias no papel”. No entanto, a maneira com que a aluna se dispôs a escrever demonstra que atividades com leitura literária na EJA, em especial envolvendo os gêneros confessionais, podem se constituir como uma possibilidade de apresentar uma prática social da escrita. Nesse sentido, uma vez que a língua se constitui como um elemento de identificação desses sujeitos, a leitura literária pode se constituir como um elemento mobilizador para se pensar a própria escrita.

Concluídas a leitura e discussões dos trechos referentes à segunda temática, partimos para a leitura da próxima temática escolhida: **os sonhos e expectativas**. Realizamos a leitura novamente de maneira compartilhada e, após a finalização, levantei as três questões para discussão oral em grupo apresentadas na proposta, de acordo com o capítulo.

Tomando a primeira pergunta como ponto de partida, pedi que a turma citasse os sonhos de Carolina: aqueles que ela tinha enquanto estava acordada e aqueles que tinha enquanto dormia. A turma foi estabelecendo as relações e chegou à conclusão que, de maneira geral, os sonhos de Carolina estavam relacionados a questões básicas, como alimentação e moradia. Os alunos e alunas também comentaram sobre a vontade dela em vender os livros e ganhar dinheiro para comprar uma boa casa e ir embora da favela.

Este também foi um momento muito significativo porque a turma pareceu muito à vontade para falar dos próprios sonhos e expectativas. A maneira como Carolina enfrenta os problemas e, mesmo assim, não parou de sonhar levou AP3 a realizar o seguinte registro no diário de leitura:

(52)

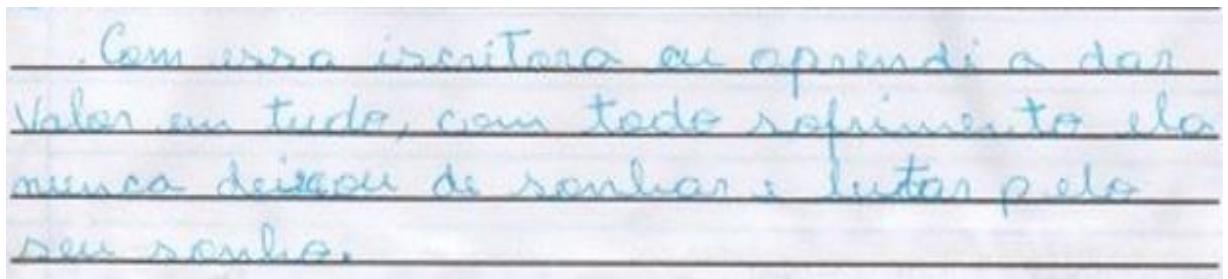


(Excerto do diário de leitura de AP3)

É importante observar que AP3 (excerto 53), ao dizer que “mesmo vivendo em um quarto de despejo” é capaz de “vê além da realidade”, o uso da locução conjuncional concessiva “mesmo que” demonstra que apesar dos problemas, ela não para de sonhar e de ver além da realidade que a cerca. Além disso, ao se apresentar como moradora de um quarto de despejo, AP3 estabelece uma relação de proximidade com Carolina, corroborando a ideia de leitura como um ato que envolve leitor e texto (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016) e também autor e contexto (COSSON, 2014b),

Já AP10 (excerto 53) enxerga na escritora alguém que mesmo diante de todas as dificuldades vividas, continua acreditando em uma vida melhor:

(53)



(Excerto do diário de leitura de AP10)

Carolina é vista por AP10 como um exemplo de força e coragem visto que “com todo sofrimento ela nunca deixou de sonhar e lutar pelo seu sonho”. A representação de Carolina como uma mulher forte, corajosa e lutadora é avaliada por AP10 (excerto 53) de maneira positiva e modelar.

Ao discutirmos a próxima questão - se conheciam alguém com problemas, sonhos e desejos parecidos com os de Carolina - a maioria dos alunos e alunas respondeu afirmativamente e os/as alunos e alunas de maior faixa etária, relacionaram com suas próprias histórias de vida.

Após encerrarmos as discussões acerca das representações dos sonhos e expectativas de Carolina e dos alunos e alunas, foram feitos registros no diário de leitura orientados. Em seguida, partimos para a leitura e a discussão dos trechos referentes à última temática: **A importância da leitura e da escrita.**

A leitura e discussão desses trechos foi novamente realizada de maneira compartilhada. De acordo com a proposta, uma questão deveria servir como ponto de partida para as discussões. Contudo, como a turma, à medida que fomos lendo, já foi tecendo alguns comentários, julguei desnecessário fazer da maneira prevista.

Durante a leitura, o primeiro passo foi observar qual a importância da leitura e da escrita para Carolina. Pedi que a turma fizesse marcações nos trechos de quais palavras e/ou termos demonstravam essa importância. Após as marcações, anotei na lousa os trechos selecionados pelos alunos e alunas:

- a) “Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo”;
- b) “Aqui todos imprimam comigo. Dizem que falo bem. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo”;
- c) “Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhante”;
- d) “hoje eu vou escrever e vou chingar a caixa desgraçada do Açougue Bom Jardim”;
- e) “Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear o livro. O livro é a melhor invenção do homem”.

A partir dessas anotações, partimos para análise. Pedi que a turma observasse o significado que a palavra “mesmo” tinha no trecho (a). Depois de algumas discussões concluímos que a sua função era adversativa e que ao fazer uso dessa palavra, Carolina reforçou a ideia de que nada, nem ninguém a impedia de escrever. Nos trechos (b) e (c) concluímos que Carolina utiliza a escrita como fuga, lugar de refúgio. No trecho (d), a primeira percepção foi de Carolina utilizar a escrita como arma para se defender, mas AP8 disse que ela entendeu como uma forma de vingança contra “a caixa do Açougue Bom Jardim”. E em (e), Carolina demonstra a importância que o ato de ler tem em sua vida.

De maneira geral, em todos os trechos, a turma percebeu que para Carolina, os atos de ler e escrever podem representar lugar de refúgio, resistência, fuga, humanização e, principalmente, autonomia.

Nesse momento foi interessante observar que, durante a discussão feita, a turma percebeu que, apesar do pouco tempo de escolaridade, a escrita de Carolina carrega consigo uma identidade própria, uma maneira de dizer o mundo e que os desvios da norma padrão que aparecem em seu texto reforçam a sua identidade. A participante AP5, por exemplo, observou que a autora escreveu “imprica” em vez de “implica” e disse que “Carolina fala igual a minha vó”, mas ressaltou que “se a autora escrevesse tudo ‘certo’, o diário não teria a mesma beleza”. A sua fala foi corroborada com a de outros/as estudantes e a discussão foi relevante

para que a turma percebesse que os desvios ortográficos presentes na obra era uma maneira de preservar a identidade da escritora e que em nada diminuía o valor de sua escrita.

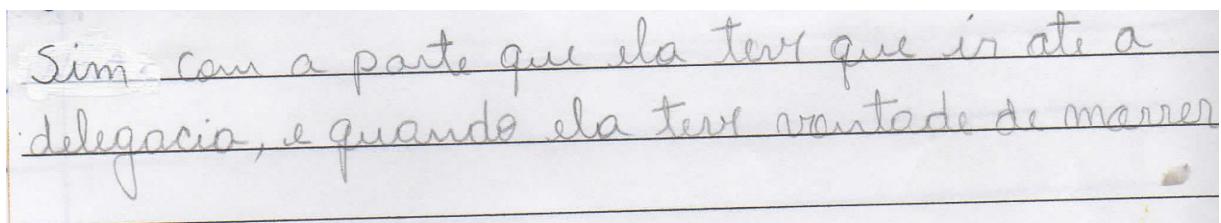
Considero essas discussões como muito relevantes, visto que de acordo com a PCEJA2 (BRASIL, 2002b, p.13) “as variedades linguísticas usadas pelo falante revelam sua história: sua origem, as experiências culturais que teve, sua inserção social. Elas marcam a identidade do falante, e por isso não podem ser desconsideradas”.

Após essa discussão, entreguei para a turma uma cópia contendo 03 (três) perguntas: “À medida que a leitura foi sendo feita, houve algum momento que você se identificou com alguma passagem? Comente”; “Que sentimentos a leitura dos trechos *Quarto de despejo: diário de uma favelada* provocou em você?”; e “Conhecer a história de vida de Carolina contribuiu para mudar o seu jeito de ver a si mesmo/a e ao mundo? Se sim, de que maneira? Cabe ressaltar que, na proposta didática de leitura e análise crítica, 06 (seis) questões foram sugeridas para esse momento, mas diante de tudo que já havíamos discutido, achei que não havia a necessidade de utilizar todas as questões.

Essas perguntas foram coladas no diário de leitura e respondidas por escrito. Dei um tempo para que a turma respondesse com calma e, após todos/as terem concluído, perguntei quem gostaria de comentar o que havia escrito. Infelizmente, o sinal bateu e não houve tempo de realizarmos a discussão, mas os registros no diário de leitura apontam para algumas identificações e representações construídas.

Em relação a primeira pergunta, todas as respostas foram positivas. Nos comentários feitos, é perceptível a identificação da turma com a obra lida, conforme podemos verificar na resposta dada por AP6:

(55)



(Excerto do diário de leitura de AP6)

Ao comentar sobre passagens do livro que tenha provocado identificação, a aluna AP6 relaciona o fato de Carolina ir à delegacia com a sua própria história, visto que ela comentou com a turma que o seu único filho que está preso. Além disso, ao dizer que se reconheceu “quando ela teve vontade de morrer”, demonstra que os momentos difíceis vividos por

Carolina também fazem parte do cotidiano dessa aluna. Essa proximidade que o texto literário provoca é que ‘nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar a nossa própria experiência’ (COSSON, 2014, p 17).

A segunda pergunta também demonstra, na maioria das respostas, identificação com a leitura feita, conforme vemos a seguir, na resposta dada por AP4:

(56)

Fez os livros de minha infância dura e fiquei muito admirado com a história dela! Eu mesma na rota das dificuldades. eram os meus

(Excerto do diário de leitura de AP4)

A memória da própria infância, trazida pelo aluno AP4 a partir da leitura da obra de Carolina, aponta a proximidade construída entre o leitor e o texto durante o desenvolvimento da proposta. Também notamos que, ao dizer que ficou “muito admirado com a história dela”, ele tece uma avaliação de caráter afetivo e subjetivo sobre o trabalho da escritora.

Na terceira pergunta, os alunos e alunas também responderam de forma afirmativa e elencaram a importância de continuaram estudando no intuito de aprimorarem as próprias práticas de leitura e da escrita, conforme o registro de AP3:

(57)

Sim, agora estou mais confiante que mesmo estudos tão avançados com meus estudos, não posso deixar de correr atrás do tempo perdido. Porque ela com tanto pouco estudo conseguiu ser uma autora de muitos livros, então eu preciso esforçar-me para realizar meus sonhos

(Excerto do diário de leitura de AP3)

É possível observar na resposta de AP3 (excerto 57) que conhecer a história de Carolina despertou na aluna o desejo de se esforçar para realizar os seus sonhos. Mais do que isso, notei que o contato com a obra colaborou com o fortalecimento da autoestima dos alunos e alunas, como nos mostra AP3, ao dizer que agora está “mais confiante” em seguir estudando, em um reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita pode possibilitar uma melhor qualidade de vida.

Cabe observar que a utilização de um diário de leitura orientado, além de ser um excelente material para geração e coleta de dados, permitiu que os alunos e alunas construíssem novas representações para as ações de ler e de escrever. Antes vistas como difíceis ou complicadas, vários registros realizados nos diários de leitura orientados demonstram que a realização das atividades ganhou leveza e foi realizada de maneira prazerosa. Os registros feitos por AP3 e AP6 servem como exemplos para corroborar essa afirmação:

(58)

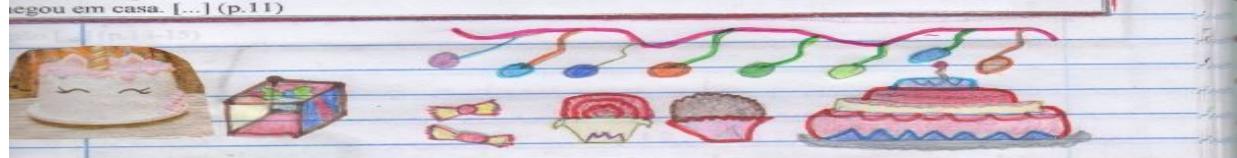
*me ajudou na leitura e  
no montar o caderno de leitura  
orientado. Pude aprender mais em  
relações como é bom você expressar  
seus sentimentos, seu dia a dia,  
depois ler e ver que valeu  
apena.*

(Excerto do diário de leitura orientado de AP3)

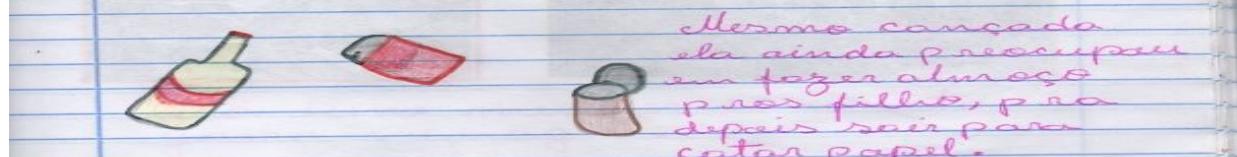
(59)

*Orechios Para leitura e análise*

**15 de julho de 1955** Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de patos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. igualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.  
Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. [...].  
Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tussir. resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto Carvalho, perto do mercadinho [...] Ele estava no nucleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa. [...] (p.11)



**16 de julho de 1955** Levantei [...]. Fui buscar água. Fiz café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comessem carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. [...] Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. [...]  
Cheguei em casa, fiz almoço para os dois meninos. [...] E vou sair pra catar papel. Deixei as crianças. Recomendei-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão socorro aos meus filhos. Sai indisposta, com vontade de deitar. Mas o pobre não repousa. [...] (p.12)



*Mesmo cansada  
ela ainda preocupa-se  
em fazer almoço  
pra os filhos, pra  
depois sair pra  
catar papel.*

(EXCERTO DO DIÁRIO DE LEITURA ORIENTADO DE AP6)

Ao dizer que gostou de escrever no diário [de leitura orientado] e que foi uma experiência boa, “que valeu a pena”, AP3 (excerto 58) demonstra que se sentiu à vontade para realizar as atividades propostas. Também é possível inferir, pela maneira como AP6 (excerto 59) organizou os textos no papel, pelas ilustrações e pelo comentário feito ao texto, que a

realização do trabalho ocorreu de maneira prazerosa, lúdica e descontraída e exemplifica que a ação de registrar, por escrito, as atividades realizadas em sala de aula reforçam o papel ativo que cada participante assumiu durante o trabalho desenvolvido, sem uma preocupação de que estava errando ou acertando.

Após a leitura e análise dos trechos selecionados, como última atividade da proposta, questionei se a turma gostaria de socializar os diários de leitura orientados na próxima aula. Expliquei que quem não se sentisse à vontade para compartilhar o diário de leitura com os/as colegas, não precisava fazer isso. Como houve concordância de todo o grupo, convidei a turma para organizarmos um lanche coletivo.

Na próxima seção, relato a avaliação feita pelos alunos e alunas no último bloco da proposta didática de leitura e análise que foi aplicada.

### **5.1.5 Relato de aplicação e análise dos resultados das atividades aplicadas no Bloco 5**

Considerando a importância de dar voz aos alunos e alunas, para finalizar, na proposta julguei necessário saber, de maneira mais individualizada, como foi para cada participante participar da proposta. Para colher essas informações, foi aplicado um questionário final contendo 05 (cinco) perguntas (ver Apêndice D).

A primeira pergunta desse questionário final tinha o intuito de saber o que cada participante achou da leitura feita. Para isso, foram dadas seis opções de adjetivos (fácil, difícil, prazerosa, enriquecedora, cansativa e outros). Cada participante poderia assinalar mais de uma opção. Dos 14 (catorze) respondentes, apenas 01(um) aluno considerou a leitura difícil. O adjetivo “prazerosa” foi assinalado por todos. O termo “enriquecedora” foi assinalado por 08 (oito) participantes.

A segunda pergunta do questionário tinha por finalidade averiguar se as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar as práticas de leitura e de escrita dos/as participantes. Todos os alunos e alunas responderam de maneira afirmativa.

Na terceira pergunta, tive o intento de investigar se os/as participantes conseguiram estabelecer relações entre as vivências de Carolina e as suas próprias vivências e/ou de alguém conhecido. Todos também responderam afirmativamente a essa questão. Como foi pedido que justificassem, transcrevo a seguir, como ilustração, alguns comentários realizados pelos alunos e alunas no espaço destinado a essa resposta:

- (60) “Porque a historia de Carolina parese com a da minha vó” (AP2, transcrito do registro feito no questionário final).
- (61) “Fez eu lembrar dos meus pais, do lugar onde eu morava da dificuldade que passamos juntos” (AP7, transcrito do registro feito no questionário final).
- (62) “Meu pai pra poder cuidar de mim teve que trabalhar com reciclagem” (AP8, transcrito do registro feito no questionário final).
- (63) “Algumas coisas sim como: passar dificuldades, morar em barracos, brigar com vizinho. Tudo isso eu vivi” (AP10, transcrito do registro feito no questionário final)
- (64) “Eu já tive morando na favela já pasei dificuldade e fui persistente” (AP13, transcrito do registro feitos no questionário final).

A próxima pergunta questionava se a leitura crítica da obra oportunizou novas formas de (re)pensar como cada um/a representa e se identifica e como representa e identifica o espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os seus sonhos e expectativas, as suas relações familiares e interpessoais, a leitura e a escrita. Todos os participantes, sem exceção, deram uma resposta afirmativa e, ao justificarem de que maneira isso ocorreu, as respostas foram as mais variadas, conforme excertos a seguir:

(65)

- a)  Sim. De que forma? *Sim, me fiz refletir que operar de está tão atorada com meus estudos e também pela rotina desgastante do meu cotidiano, preciso ser mais forte do que minhas maiores fraguças.*
- b)  Não.

(Excerto do questionário de avaliação de AP12)

(66)

- a)  Sim. De que forma? *Eu pensei que ela sofreu muito e parecida muito com a minha vida*
- b)  Não.

(Excerto do questionário de avaliação de P13)

(67)

- a)  Sim. De que forma? *Por que só vez eu acho que minha vida é difícil mas a dela me faz ver que o que eu posso não é nada.*
- b)  Não.

(Excerto do questionário de avaliação de AP5)

É possível perceber nos exemplos dados (exertos 65, 66 e 67) que, apesar dos problemas que enfrentam, as dificuldades vivenciadas pela autora serviram como um estímulo aos alunos e alunas para que perseverassem nos estudos.

Na quinta e última questão, os/as participantes deveriam registrar as impressões sobre a proposta aplicada. A partir dos registros feitos, é perceptível como os alunos e alunas foram se enxergando na autora e que as histórias de vida, tão próximas, parecem dialogar entre si. Isso fica claro em vários registros deixados:

(68)

*Participar de um projeto de literatura pra mim foi muito progresso. mim fiz um que a literatura lhe liga, além, o livro quanto de desafio. Pra mim significou muito. Porque eu quando lia o livro mim sentia que estava falando de mim mesma. Porque a história que fala no livro é semelhante a história da minha família.*

(Excerto do questionário de avaliação de AP7)

A aluna AP7 (exerto 68) descreve a relação intima que construiu com o livro ao longo da proposta ao fazer uso de uma avaliação afetiva ao dizer que “quando eu lia sentia que falava de mim mesma”. Ao conhecer as dificuldades pelas quais Carolina passou por toda a sua vida e afirmar que essa realidade é “semelhante a história da minha família”, a aluna se reconhece naquilo que lê e, consequentemente, estabelece relações de proximidade com a palavra, dando sentido à experiência leitora e escritora, e valorizando as suas próprias vivências cotidianas.

Já AP3 fez o seguinte registro:

(69)

Nana! Sem palavras, para expressar o quanto essa experiência com a leitura compartilhada contribuiu para meu desenvolvimento tanto na leitura, como na escrita.

Sinto muito por não ter podido dedicar-me mais, dividir mais muito longe do meu trabalho e jornada de trabalho bem puxada... não consegui registrar de forma detalhada no meu diário de leitura.

Percebi que a Carolina tem muito da

Sou mãe e pai do meu filho, que é meu maior tesouro! Entrei na escola aos 11 anos e praticamente nunca fiz um ano letivo do começo ao fim, devido meus pais trabalharem na lavoura, mudavamos muito de fazenda em fazenda a procura de sustento, mas sempre tive um sonho maior, ler e escrever. Hoje finalizando meu ensino Fundamental, estou muito feliz e orgulhosa.

(Excerto do questionário de avaliação de AP3)

Em sua resposta, AP3 sublinha a importância que a experiência da leitura compartilhada teve em seu processo de aprendizado, mesmo com as suas limitações individuais (as exigências de cuidado com o filho de onze anos, a rotina estafante de trabalho, a distância de casa até a escola). Como a maioria da turma, a aluna se identifica com Carolina e se mostra “muito feliz e orgulhosa” por realizar o sonho de saber ler e escrever e por estar finalizando o Ensino Fundamental.

Alguns alunos e alunas também comentaram sobre a leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* ter despertado a vontade de realizar outras leituras:

(70)

Sim eu adorei o projeto, ele me fez querer mais de ler, procurar livros, outros, livros para entender a vida de outras pessoas.

(Excerto do questionário de avaliação de AP2)

(71)

*Me faz pensar e lembrar de muitas dificuldades da vida e sobre como temos que ser forte e esperar e sempre ir adiante. A experiência do projeto foi muito boa e direta para nos fazer nos pensar na minha cultura e me incentivou a voltar a ler.*

(Excerto do questionário de avaliação de AP5)

Tanto AP2 (excerto 69) quanto AP5 (excerto 70) demonstram, em seus relatos, o desejo pelo contato com outras obras, seja para “entender mais a vida de outras pessoas”, como nos diz o primeiro excerto, quanto pela reflexão sobre o próprio hábito de ler, como aponta o último. Ambos apontam o prazer encontrado na leitura como uma motivação importante, e AP5 reforça, novamente, como a obra de Carolina o fez “lemburar muito das dificuldades da vida e sobre como temos que ser forte”.

Apesar de os alunos e alunas enfatizarem apenas os aspectos positivos da proposta, na posição de professora-pesquisadora, considero relevante tecer algumas considerações sobre a proposta didática de leitura e análise crítica que foi aplicada. Por conta disso, na próxima seção trago algumas reflexões de como foi, para mim, realizar esse trabalho.

## 5.2 Algumas reflexões sobre a proposta didática de leitura e análise crítica apresentada

Nesta seção, apresento algumas considerações acerca da proposta aplicada que, acredito, são significativas para que eu, no papel de professora-pesquisadora, possa repensar acerca das minhas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere ao trabalho com leitura em sala de aula. Assim, este é o momento para refletir de que maneira a realização de uma proposta didática de leitura e análise crítica com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, embasada na ADC e em uma sequência básica, contribuiu para que os meus alunos e alunas da EJA tornassem-se leitores/as mais atentos/as, críticos/as e reflexivos/as e se percebessem representados por uma obra literária.

A aplicação da proposta didática de leitura e análise crítica veio permeada por acertos, lacunas e alguns percalços no meio do caminho. Isso nos faz lembrar que a educação escolar coloca muitos desafios para os quais sabemos que não existe uma resposta imediata. Por isso,

é preciso comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse comprometimento demanda paciência e disposição, pois somos desafiados a planejar, a reorganizar, a lidar com a falta de infraestrutura, de material didático e reinventar, especialmente, quando trabalhamos com turmas de EJA.

Desse modo, para a realização da proposta didática de leitura e análise crítica, algumas dificuldades surgiram. Em primeiro lugar, a dificuldade em encontrar livros de Carolina Maria de Jesus nas bibliotecas escolares. Embora toda a sua obra esteja disponível para *download* na internet, na realização dessa proposta havia o desejo de que os alunos e alunas manuseassem o livro impresso. Desse modo, a aquisição de 10 (dez) exemplares teve que ser feita pela professora-pesquisadora. Isso direciona para aquele “reinventar”, “reorganizar” já mencionados anteriormente, no que tange aos desafios encontrados no contexto escolar.

Além das dificuldades materiais para desenvolver e aplicar a proposta, foi necessário romper com práticas já arraigadas em meu fazer pedagógico. Professora há mais de 20 anos, mas afastada do espaço acadêmico, assumir esse papel de professora-pesquisadora tornou-se um desafio e me fez perceber a importância e a necessidade de aliar, à minha prática, uma gama variada de conhecimentos teóricos que eu, presa a minha sala de aula, havia deixado de lado. Foi, portanto, um momento muito significativo, visto que me possibilitou orientar o meu trabalho, em sala de aula, em direção a uma perspectiva transformadora do trabalho com a leitura, em especial, a leitura literária.

Nesse sentido, o Profletras foi um divisor de águas, posto que esse contexto de ensino me fez perceber de que não “há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 11). Ao me apresentar uma variedade de caminhos a serem explorados, as teorias estudadas foram essenciais para que eu me enxergasse como professora-pesquisadora que pode redimensionar a própria *práxis* e sentisse vontade de “casar” essas teorias com o meu trabalho em sala de aula.

Assim, no processo de pesquisa e nas leituras feitas, todas as disciplinas ministradas trouxeram contribuições, me indicaram novos jeitos de caminhar e me aproximaram de algumas teorias e metodologias. Desse modo, para realizar o trabalho com a leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, aliei a sistematização da leitura literária, feita por meio de uma sequência básica, à ADC.

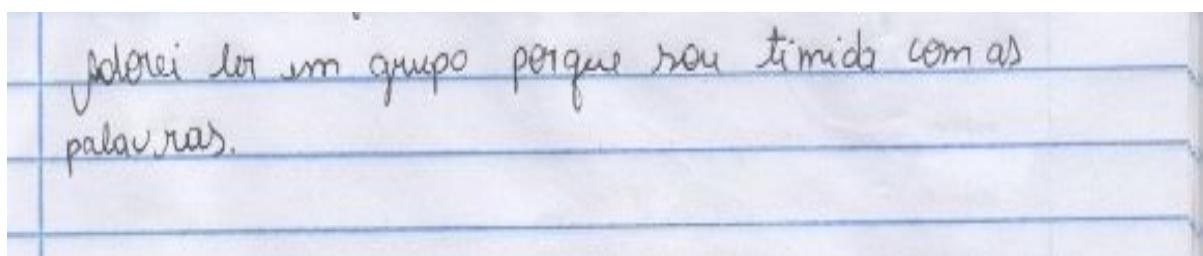
Apesar das dificuldades em elaborar a proposta, principalmente na associação da teoria com a prática, foi possível perceber que ao fazer uso de uma sequência básica para sistematizar as atividades envolvendo a leitura e da ADC, para analisar as marcas linguístico-

discursivas presentes em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, é possível afirmar, a partir dos resultados obtidos, que os objetivos desse trabalho foram atingidos.

Um ponto importante, observado durante a aplicação da proposta, foi a necessidade de entremear momentos de fala e de escuta. Sabemos que isso não é uma tarefa simples, mas é necessário que os professores e professoras elaborem propostas que abarquem diferentes modos de ler, posto que a “leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras” (BAJOUR, 2012, p. 20).

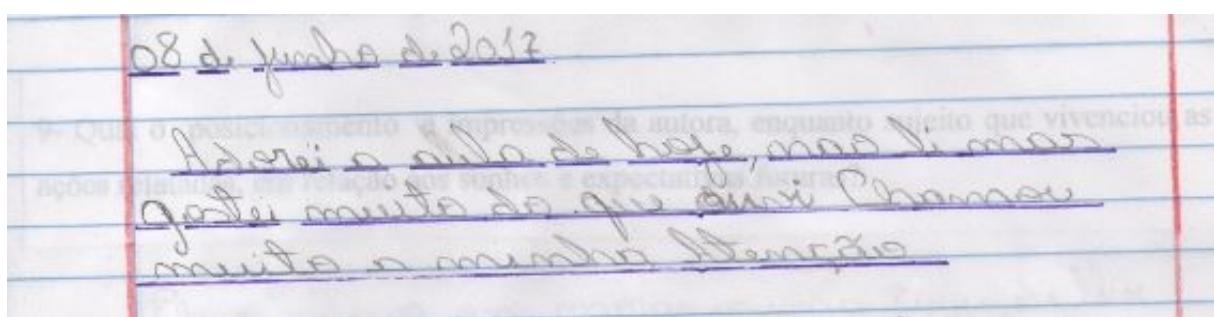
Desse modo, realizar a leitura da obra de forma compartilhada permitiu que os alunos e alunas se sentissem mais confiantes e superassem o medo em expor suas próprias dificuldades. Alguns registros realizados nos diários de leitura orientados confirmam essa afirmação:

(71)



(Excerto do diário de leitura de AP3)

(72)



(Excerto do diário de leitura de AP14)

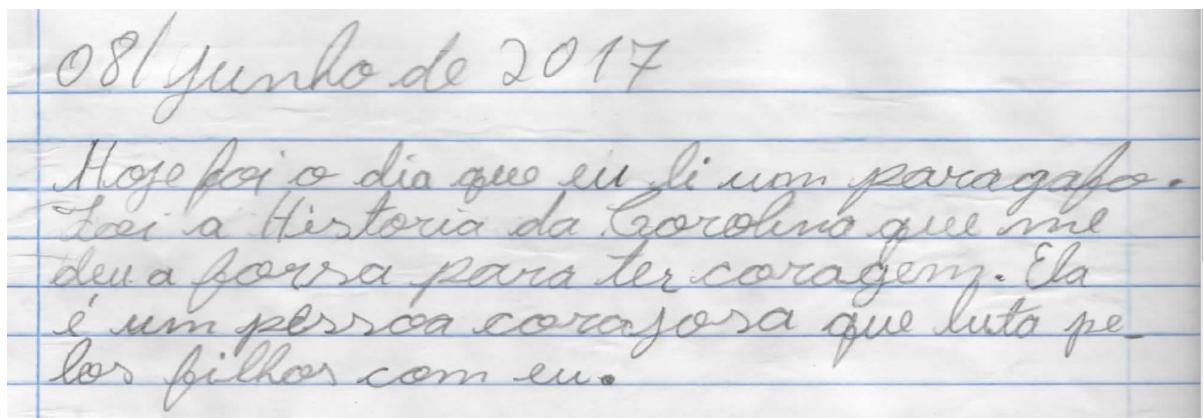
Notei como esses momentos foram relevantes para os alunos e alunas. Isso pode ser exemplificado por meio dos verbos que AP3 (excerto 71) e AP14 (excerto 72) utilizaram - “adorei, “gostei muito” - para enfatizar como estavam comprometidos com a pesquisa, posicionando-se como verdadeiros participantes e fazendo com que eu percebesse que o trabalho realmente estava causando reações, mexendo nas sensibilidades, promovendo a

revelação de um sujeito/aprendiz que se considera capaz de superar as barreiras encontradas no processo de leitura e, consequentemente, de escrita.

Esses registros demonstram que a leitura compartilhada pode ser um recurso utilizado para desinibir os alunos e alunas mais tímidos e permitir que estes e estas também participem das atividades, mesmo que apenas ouçam, conforme disse AP14, posto que “a voz se eleva para outros ouvidos” (COSSON, 2014a, p. 27).

Observar esses registros me possibilitou perceber não apenas como cada participante vivenciou a experiência de leitura do texto, mas o diálogo que cada um/a manteve com o livro, de forma que expusessem as suas dificuldades com a leitura e a escrita e encontrassem em Carolina um modelo de coragem e força que merece ser seguido. O registro feito por AP13 exemplifica essa afirmação:

(73)



(Excerto do diário de leitura de AP13)

As identificações construídas com a autora e com a sua história de vida permitiu que AP13 (excerto 73) rompesse o medo de expor as próprias dificuldades. Ter encontrado “coragem” para ler em uma personagem que conheceu por meio da leitura demonstra que a proposta didática de leitura e análise crítica, ao tomar a obra literária como ponto de partida, permitiu uma reflexão sobre as próprias experiências vivenciadas pelos alunos e alunas e possibilitou que, ao lerem e analisarem a escrita de Carolina, também fossem escrevendo a si mesmos/as.

Para finalizar, tive a certeza que a proposta rendeu frutos e a escolha por trabalhar com essa obra foi acertada, quando pedidos de empréstimo dos livros começaram a ser feitos. Essa proximidade com texto fez com que dos 14 (catorze) participantes, 09 (nove) realizassem o empréstimo e fizessem a leitura do livro na íntegra.

Enfim, realizar este trabalho me fez refletir como, em sala de aula e no papel de professora que trabalha com o texto, posso favorecer um empoderamento com e pela palavra escrita, contribuindo para que meus alunos e alunas reflitam sobre o lugar social de cada um/uma, suas representações (e representatividades) de modo a perceber a leitura como prática social.

## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que ler e escrever são práticas sociais importantes visto que, diante da quantidade de textos que nos cercam, saber realizar essas ações com desenvoltura pode contribuir para ampliar a nossa consciência em relação ao estar no mundo e alargar a nossa participação social. Daí a importância de promover na escola propostas que sejam, de fato, significativas.

Contudo, em turmas de EJA, realizar atividades significativas relacionadas à leitura e à escrita ainda é um grande desafio. Considerando que esse problema não é apenas escolar, visto que atinge esses alunos e alunas em sua vida pessoal, profissional e social, percebo a necessidade de articular propostas didáticas de leitura e análise crítica que possibilitem a esses/essas estudantes compreender que ler e, consequentemente, escrever são práticas sociais e, por conseguinte, momentos de interação e de representação de si mesmos/as, do mundo e daquilo que vivem.

Dessa maneira, à luz dos aportes teóricos fornecidos pela Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e da metodologia empregada no uso de uma sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2014a), esta pesquisa partiu das seguintes questões: a) Em que medida uma proposta didática de leitura e análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* pode contribuir para que os alunos e alunas da EJA sintam-se motivados/as a ler de maneira atenta, crítica e reflexiva, de forma a observar as marcas linguístico-discursivas presentes nos textos, as representações e identificações que são construídas e os diferentes modos de significação que atuam na construção de sentidos?; b) Como a análise da representação do modo como a autora de uma obra literária se representa em relação ao espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os sonhos e expectativas, as relações familiares e interpessoais, a leitura e a escrita pode oportunizar aos alunos/as da EJA refletir sobre as representações que fazem de si mesmos/as, ampliando assim, a consciência em relação ao estar no mundo e a própria subjetividade?

Em relação à questão “a”, foi possível constatar que realizar uma proposta didática de leitura e análise crítica com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* permitiu que os alunos e alunas da EJA construíssem, por meio dos escritos de Carolina, uma representação da autora. Essa representação construída possibilitou uma aproximação com o texto lido, a

partir da percepção, por parte dos alunos e alunas, de que aquilo que estava escrito também representava muito daquilo que eles e elas são. Assim, as semelhanças entre o que foi lido e o que foi/é vivido foram capazes de propiciar a formação de vínculos mais subjetivos/intimos entre obra, autora e leitores/as e, certamente, estimulou o aprofundamento nas discussões propostas em sala de aula.

As atividades realizadas tornaram perceptível, no que se refere à questão “b”, que o trabalho com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* permitiu que cada participante passasse a colorir os relatos diarísticos com os tons de suas vivências para além da escola, construindo representações, reflexões e sentidos diversos para um mesmo texto. Isso vem reafirmar e ampliar o argumento desenvolvido anteriormente, uma vez que, ao encontrarem na obra a voz negra, pobre, periférica, de uma mãe sozinha que procura, a partir da sua relação com a palavra escrita - mesmo que esta fuja dos padrões formais estabelecidos - representar a si mesma, as suas relações pessoais e interpessoais, o lugar onde vive, os seus sonhos e suas expectativas, alunos e alunas se nutrem da coragem da personagem para buscarem em si mesmos/as tudo aquilo que os transformam em sujeitos protagonistas de suas próprias narrativas.

Pode-se comprovar isso nos registros feitos pelos alunos e alunas nos diários de leitura orientados, os quais demonstram que, apesar de algumas dificuldades encontradas com a leitura e a escrita, o desejo em seguir a proposta era retroalimentado pela força e pela persistência encontradas em Carolina, que seguia narrando sua vida, apesar dos diversos problemas vividos todos os dias. Mais do que isso, as próprias ações de registrar suas opiniões por escrito reforçam o papel ativo que cada participante assumiu durante o trabalho desenvolvido, inserindo à obra referências cotidianas, assim como reflexões e análises pessoais, mais livres das demandas restritivas da escrita padrão da língua.

À vista disso, considerando que a prática social de ensino de leitura na escola é uma ação concreta e singular, a pesquisa realizada procurou contribuir para que os alunos e alunas da EJA estabelecessem, de maneira crítica, uma relação entre aquilo que vivenciam cotidianamente com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de modo a observar como as escolhas linguístico-discursivas feitas pela autora constroem avaliações e representações dela mesma, das condições socioeconômicas e do espaço onde vive, das relações familiares e interpessoais, dos sonhos e expectativas e da relação com a leitura e a escrita.

Ressalto que, ao escolher um diário como objeto de pesquisa, produzido por uma escritora ainda pouco conhecida das bibliotecas escolares, considerei tanto as reflexões que esse gênero pode suscitar quanto as temáticas abordadas e a história de vida de Carolina, visto que a escrita diarística da autora, ao desvelar o cotidiano a partir das experiências vivenciadas por ela e pelas temáticas abordadas, já sinaliza, de antemão, como a sua escrita pode ser representativa.

Dessa maneira, ao procurar entrelaçar as vivências de Carolina com as vivências dos alunos e alunas que frequentam a EJA, a partir da leitura e da análise de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, tive o intento de provocar uma aproximação entre esses/as estudantes e o texto literário. Nesse sentido, meu objetivo principal foi desenvolver e aplicar uma proposta didática de leitura e análise com a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de autoria de Carolina Maria de Jesus, voltada para os jovens e adultos que frequentam a EJA, no intento de colaborar com desenvolvimento de leitores/as mais críticos/as e reflexivos/as, capazes de sentir motivação e prazer nas práticas de leitura realizadas em sala de aula.

No propósito de constatar que as leituras em sala de aula podem promover representações do modo como os alunos e alunas da EJA se representam e representam o mundo e contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos - a partir das marcas linguístico-discursivas que as materializam no texto -, dentre o arcabouço teórico-metodológico escolhido, as discussões sobre letramento e, mais especificamente, letramento literário foram muito relevantes. Após pesquisar diferentes autores/as que trazem propostas voltadas para uma sistematização da leitura literária, identifiquei-me com a metodologia da sequência básica organizada por Cosson (2014a).

Considerando que o letramento literário “é mais do que fruir um livro ou se deliciar com as palavras” (COSSON, 2014 a) e que o ato de ler implica em compreender que os textos são produzidos dentro de um contexto cultural, histórico e social, ao realizar o trabalho de análise crítica, o suporte teórico da ADC foi de suma importância, pois contribuiu para que os alunos e alunas desenvolvessem um olhar mais acurado para as marcas linguístico-discursivas presentes nos textos e, também, para (re)pensar aquilo que dizem sobre si mesmos/as e sobre os outros.

Dessa maneira, aliar a ADC a um trabalho com uma obra literária, embora tenha sido um grande desafio, trouxe resultados muito positivos, posto que a realização das atividades de análise colaborou para o desenvolvimento de leitores/as mais críticos/as e reflexivos/as, capazes de sentir motivação e prazer nas práticas de leitura realizadas em sala de aula. É o que

defende Cosson (2014b, p. 47) quando diz que as leituras literárias realizadas em sala de aula não sejam vistas apenas como objeto de fruição, visto que essas leituras podem ocasionar discussões importantes acerca das diferentes representações que são construídas pelos discursos e que essas representações podem ecoar, mesmo que indiretamente, em outros sujeitos.

Assim, posso dizer que realizar esse trabalho no espaço da sala foi muito significativo, uma vez que, depois de tantos anos de prática, fazer uso das teorias estudadas para refletir sobre o meu próprio fazer pedagógico me possibilitou enxergar uma escritora que não era/é vista pelo cânone e, como pouco aparece nos livros didáticos e nas bibliotecas escolares, também não era vista por mim. Também me fez refletir sobre a importância de levar para a sala de aula textos que sejam do interesse dos alunos e alunas, canônicos ou não.

Além disso, partindo do pressuposto de que o discurso é um dos elementos das práticas sociais, de que a prática de ensino da leitura é predominantemente discursiva e de que o discurso é materializado nas falas e ações dos sujeitos que participam dessa prática, realizar uma proposta didática de leitura e análise crítica com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* contribuiu para que eu realizasse, em sala de aula, práticas de leitura, de escrita e, especialmente, de escuta.

Considerando que a prática social de ensino de leitura na escola é uma ação concreta e singular e que essa prática social, muitas vezes, ocorre de maneira assimétrica e exerce um papel de poder no modo como os professores e professoras agem, nos alunos e alunas e no funcionamento da escola, abrir espaços de escuta nas práticas de leitura realizadas em sala de aula é essencial para que os alunos e alunas que frequentam a EJA “ampliem sua autonomia e continuem estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais, para continuar estudando e aprendendo” (BRASIL, 2002b, p. 23). Isso me lembra o que defende Freire (2002, p. 43) ao dizer que “ensinar exige saber escutar”.

Desse modo, apesar dos percalços encontrados pelo caminho, que envolvem desde toda a conjuntura da EJA à carência de propostas de leitura na escola que levem em conta as experiências vividas pelos jovens e adultos, acredito que ainda é possível aproximar os alunos e alunas dos textos discutidos em sala de aula. Para isso, considero que o trabalho com a leitura literária é um meio estratégico de estimular práticas leitoras que sejam, de fato, significativas, nessa modalidade de ensino.

Imaginar que provoquei mudanças e/ou transformações na vida de meus alunos e alunas pode parecer pretensão. Contudo, os resultados obtidos com os dados da pesquisa, as

considerações feitas pelos/as participantes e minha própria avaliação sobre o que foi feito permitem concluir que o trabalho contribuiu para que meus alunos e alunas passassem a observar o texto com outro olhar, mais crítico e reflexivo. Por isso, considero como significativa a proposta didática de leitura e análise crítica que foi aplicada e espero que, a partir desse trabalho, outros possam ser elaborados e somados a este, ampliando assim o leque de possibilidades que podem ser oriundas desta pesquisa.

Sei que o que foi feito não se conclui aqui, visto que preciso continuar refletindo sobre os meus próprios passos como professora e, agora, como pesquisadora. Todavia, de tudo que foi realizado e do que ainda resta por fazer, não posso deixar de considerar o que ficou de Carolina na vida dos/as participantes, já que a sua escrita, ao falar por (e de) si, ecoou, direta e indiretamente, em outros sujeitos e costurou-se a outras vozes, transformando o eu em nós.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Maria Del Pilar Tobar. “Não deu no rádio, no jornal ou na televisão”: Análise discursiva crítica de textos do jornal o Trecheiro. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Org.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discursos críticos. São Paulo: Cortez, 2014. p.141-172.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006. 125 p.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 181 p.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. 240 p.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012. 116 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 476 p. Disponível em <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 26 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002. 196 p.

BARCELOS, Sérgio. **Vidas por escrito**: guia do acervo de Carolina Maria de Jesus. RJ/Sacramento: Bertolucci, 2015. 360 p. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=6XrCCQAAQBAJ&dq=Vida+por+escrito+livro&hl=pt-BR&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.br/books?id=6XrCCQAAQBAJ&dq=Vida+por+escrito+livro&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. 136 p.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 198 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: 5º e 8º séries do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Educação e Adultos - Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma proposta Curricular para ao 2º segmento na EJA**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo segmento do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série). Vol. 1. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série). Vol. 2. Língua Portuguesa. MEC/SEF, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2\\_linguaportuguesa.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRITO, Ingrid Zacarelli. **Cadernos íntimos diários publicados**: um estudo das práticas da escrita de diários, no âmbito das práticas sociais disseminadas. 2011. 89 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90123>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, Sônia Maria de; OLIVEIRA, Marília Villela de (Org.). **EJA na diversidade**: letramento acadêmico cultural. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 27-48.

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. **Muito bem, Carolina!**: biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. 136 p.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press: Edinburgh, 1999. 168 p.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento**: diálogos. Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2010. 111 p.

CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 66 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773>> . Acesso em: 27 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a. 139 p.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b. 189 p.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Revista Patrimônio e memória**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 45-62, mai. 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

DAMATTA, Roberto. “**Carolina, Carolina, Carolina de Jesus...**”. Jornal da Tarde, São Paulo, SP Variedades, p. 2C, 11 de novembro de 1996.

DANTAS, Audálio. A atualidade do mundo de Carolina. Prefácio a Quarto de despejo. In: JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 199 p.

DIAS. Juliana de Freitas. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** Brasília, 2011, ano 12, n. 2, p. 213-245. Out. 2011. Disponível em: <file:///E:/Downloads/5843-20607-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. à ed. bras. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 240 p.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. 1 filme (122 min). Son. Color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UCQENEI51Gg>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de campo:** um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. n 7, p. 19-24, julho /set 1987. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/download/438/254>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001. 320 p.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse:** textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003. 270 p.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **Ditos e escritos:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5, p. 144-162.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petropólis: Vozes, 1997. 288 p.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2003. 80 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta Brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo, Parábola editorial, 2008. 200 p.

FERREIRA, Verena Santos Andrade. **A leitura na Educação de Jovens e Adultos:** experiências e representações. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, Universidade da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <[http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2012/04/ferreira\\_verena.pdf](http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2012/04/ferreira_verena.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 87 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 59. Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 256 p.

HENRIQUE, Márcio Couto; SULIMAN, Sara da Silva. Diário íntimo: fonte de pesquisa e instrumento pedagógico. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 27-44, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2012v17n2p27>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

**HERÓIS DE TODO O MUNDO:** Carolina Maria de Jesus. Direção: Jorge Henrique Cavalcante Fiel. Brasil: Fundação Roberto Marinho, 2010. 1 filme (2min). son. p&b. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/carinamariadejesus>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 199 p.

\_\_\_\_\_. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. Edição Popular. [S.l.:s.n] Disponível em <<http://artigo157.com.br/wp-content/uploads/2016/04/JESUS-Carolina-Maria-de.-Quarto-de-despejo.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diário de Bitita.** São Paulo: SESI-SP editora, 2014. 206 p.

LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. 229 p. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino\\_da\\_Leitura.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico:** de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 459 p.

LIMA, Maria Cecília de. Discurso sobre gênero e identidade. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Org.). **Discursos, identidades e letramentos:** abordagens da análise de discursos críticos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-109

LINHARES, Allan de Andrade. **Concepções e práticas de leitura na EJA:** uma experiência com professores de 4º ciclo. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows.Windows-PC.001/Downloads/233992309.alan-revisao\\_final\\_-dissertacao-final\\_pdf.pdf](file:///C:/Users/Windows.Windows-PC.001/Downloads/233992309.alan-revisao_final_-dissertacao-final_pdf.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2016.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores.** 8. ed. São Paulo: Papirus editora, 2008. p. 27-55

LOBO, B. **Quarto de Despejo.** Samba gravado por Ruth Amaral. [s.d]. Disponível em <<http://www.elfikurten.com.br/2014/05/carolina-maria-de-jesus.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987. 144 p.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 13. ed. Campinas: Pontes, 2016. 90 p.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento:** não basta ensinar ler e escrever? Campinas: Cefiel, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008. 214 p.

MACHADO, Ana Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 18, p. 61-80, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. 312 p.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica:** um método de pesquisa qualitativa. Brasília: UnB, 2017. 260 p.

MANZINI, Eduardo José. *A entrevista na pesquisa social. Didática*, São Paulo, v. 27, p. 149-158, 1991. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008. 295 p.

MELO, Pedro da Silva de. Carolina **Maria de Jesus e a paixão pela escrita:** um estudo sociolinguístico de Quarto de Despejo. 2014. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-27062014-104330/>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Repensando Carolina Maria de Jesus. **Revista Diversitas**, São Paulo, ano 4, n. 3, out. 2015. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert M. **Cinderela negra:** a saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 232 p.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus:** Experiência marginal e construção estética. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <PC.001/Downloads/2013\_FernandaRodriguesDeMiranda\_VCorr.pdf>. Acesso em: 06 maio 2016.

MOTA, Mirian Monaco. A identidade de uma mulher chamada Jesus. **Estação Literária**, Londrina, volume 8, parte A, p. 6-14, dez. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/pos/lettras/EL/vagao/EL8AArt01.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

OCDE. **Relatório Pisa 2003.** 2004. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result\\_pisa2003\\_resum\\_tec.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result_pisa2003_resum_tec.pdf)>. Acesso em 28 dez. 2017.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino da Língua Portuguesa:** uma abordagem discursiva crítica. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/199>>. Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. A constituição de identidades no discurso humorístico. **Letras & Letras**, Uberlândia 22 (2) 261-286, jul./dez. 2006. Disponível em: <[file:///E:/Downloads/ARTIGOLETRAS&LETRAS%202022\(2\)2006%20\(3\).pdf](file:///E:/Downloads/ARTIGOLETRAS&LETRAS%202022(2)2006%20(3).pdf)>. Acesso em: 25 dez. 2017.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Org.). **Discursos, identidades e letramentos:** abordagens da análise de discursos críticos. São Paulo: Cortez, 2014. 252 p.

OTTONI, M. A. R.; FERNANDES, M. J. S.; GOMES, V. A.; SILVA, W. B. Aulas do Portal do Professor: implicações e contribuições. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia, MG. **Anais...**, vol. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 1-21. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosieip/wp-content/uploads/2014/11/2484.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

PAULINO, Graça. **Letramento literário:** cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

\_\_\_\_\_. Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação.** v. 17, n. 01, p. 47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo Pereira; SILVA, Jocelma Boto. O Gênero diário pessoal: como se confecciona o íntimo. **Revista Línguas & Letras**, Unioeste, vol. 16, n. 34, p. 117 - 142, 2015. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1197>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Literatura Brasileira Confessional: Uma leitura de memórias marginais. Uberlândia. In: XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio

Internacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia, MG. **Anais...**, vol. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 1-10. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_434.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_434.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 158 p.

REZENDE, Neide Maria de. Gêneros Confessionais. In: FILHO, José Nicolau Gregorin (Org.). **Literatura infantil em Gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p.78-89

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 261 p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo, Parábola, 2013. 215 p.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP –SEE-SP, 2004. Disponível em: <[file:///E:/Downloads/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leiturapra\\_cidadania\\_2004.pdf](file:///E:/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leiturapra_cidadania_2004.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Carolina Maria de Jesus:** uma escritora improvável. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 168 p.

SANTOS, Lara Gabriella Alves dos. **Carolina Maria de Jesus:** análise identitária em Quarto de despejo: diário de uma favelada. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4895>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 124 p.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 1998. 194 p.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus:** o estranho diário da escritora vira-lata. São Paulo: Horizonte, 2012. 208 p.

\_\_\_\_\_. Carolina Maria de Jesus: escrita íntima e narrativa da vida. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana de F. B (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília, DF: Editora UnB, 2011. p. 86-108.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, Mercado e Letras, 2012. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014. 240 p.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-92.

TRIPP, d. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez.2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

TOLEDO, Christiane Vieira Soares. **O estudo da escrita de si nos diários de Carolina Maria de Jesus**: a célebre desconhecida da literatura brasileira. 2011. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4189>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

VIDAS de Carolina. Direção: Jéssica Queiroz. Brasil: sétima edição prêmio Criando Asas, 2015. 1 documentário (9:51min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2016. 194 p.

## APÊNDICE A - Levantamento preliminar sobre o/a aluno/a participante

### **ORIENTAÇÕES QUANTO AO PREENCHIMENTO:**

- Este questionário tem como objetivo conhecer um pouquinho sobre você. Todas as informações respondidas são confidenciais e não serão utilizadas sem a sua autorização.
- Leia com atenção todas as questões e responda de acordo com o que julgar mais adequado.
- Como as respostas são pessoais, não há erro ou acerto. Por isso, é muito importante que você responda às questões com sinceridade, procurando não deixar nenhuma em branco.

**01. Sexo**

Feminino       Masculino

**02. Qual é a sua idade?** \_\_\_\_\_

**03. Como você se considera em relação à cor/ raça:**

Branco(a)     Pardo(a)     Preta/negra     Amarelo(a)     Indígena  
 Outro

**04. Qual seu estado civil?**

Solteiro(a)  
 Casado(a)/mora com um(a) companheiro(a)  
 Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)  
 Viúvo(a)  
 União estável  
 Outro

**05. Tem filhos(as)?**

Sim      Quantos: \_\_\_\_\_  
 Não

**06. Cidade onde nasceu:** \_\_\_\_\_ Em qual estado do país: \_\_\_\_\_

**07. Você está empregado (a) no momento?**

Sim. Especifique qual é o seu trabalho: \_\_\_\_\_  
 Não.

**08. Qual é a sua renda familiar?**

- Até um salário mínimo       Até três salários mínimos  
 Até dois salários mínimos       Mais de três salários mínimos

**09. O lugar onde você mora pertence:**

- A você/ou sua a minha família  
 É alugado  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**10.** Quantas pessoas moram com você? Quem são elas?

**11.** Você já ficou algum tempo sem estudar?

- Sim. Por qual razão? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
  
 Não

**12. Seus pais sabem/sabiam ler e/ou escrever?**

- ( ) Sim, ambos sabiam ler e escrever.
  - ( ) Apenas um deles sabia ler e escrever.
  - ( ) Não, nenhum deles sabia ler ou escrever.

**13.** Você tem acesso fácil a livros, revistas e jornais?



**14.** Você possui acesso à internet?

- ( ) Sim, diariamente.
  - ( ) Sim, de 1 a 3 vezes por semana.
  - ( ) Sim, mas somente nos finais de semana.
  - ( ) Tenho acesso á internet, mas não utilizo.
  - ( ) Não tenho acesso à internet.

## APÊNDICE B - Levantamento preliminar sobre as práticas de leitura e escrita dos/das participantes

### **ORIENTAÇÕES QUANTO AO PREENCHIMENTO:**

- Este questionário tem como objetivo conhecer mais um pouquinho sobre a sua relação com a palavra escrita. Todas as informações respondidas são confidenciais e não serão utilizadas sem a sua autorização.
- Leia com atenção todas as questões e responda de acordo com o que julgar mais adequado.
- Como as respostas são pessoais, não há erro ou acerto. Por isso, é muito importante que você responda às questões com sinceridade e procure não deixar nenhuma em branco.

**01.** Quando e/ou com que idade você aprendeu a ler e a escrever?

---



---

**02.** Com quem você a ler e a escrever?

---

**03.** Quais transformações a leitura e a escrita proporcionam/ram em sua vida?

---



---



---



---

**04.** A leitura e a escrita de textos fazem parte do nosso cotidiano. Lemos e escrevemos o tempo todo: contas de água e de luz, mensagens que chegam pelo *whatsapp* e nas redes sociais, bilhetes, placas de trânsitos, propagandas e outdoors, dentre outros. E você, quais leituras e escritas costuma realizar rotineiramente?

---



---

**05.** Em sua opinião, essas leituras e escritas feitas por você diariamente contribuem para ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre você mesmo(a)?

( ) Sim. Em que aspecto? \_\_\_\_\_

---

( ) Às vezes sim, às vezes não.

---

( ) Não, nunca.

**06.** No seu dia a dia, você encontra dificuldades para realizar atividades que necessitam da leitura e da escrita?

( ) Sim                    ( ) Não                    ( ) Às vezes

**07.** Você tem o hábito de registrar por escrito as suas experiências do cotidiano, seus sentimentos, emoções, sonhos e frustrações?

( ) Sim. Onde você costuma realizar esses registros? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) Não.

( ) Às vezes.

**08.** Você sabe o que é um diário?

( ) Sim.

( ) Não.

**09.** O que você acha que, em geral, se escreve em um diário?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Roteiro para auxiliar a escrita do relato autobiográfico

- 01.** Apresente-se, diga seu nome, a sua idade, com quem você mora, qual é o seu trabalho, enfim, fale o que julgar relevante sobre você. Isso inclui falar de sua infância e de sua história de vida (passado e /ou presente).
- 02.** Descreva como é a sua vida, o lugar onde você vive, como é a relação com as pessoas a sua volta (isso inclui familiares, amigos, conhecidos).
- 03.** Fale sobre seus sonhos e objetivos.
- 04.** Descreva você. Comente sobre as suas qualidades e os seus defeitos, a sua personalidade, etc.
- 05.** Se você trabalha comente sobre o que faz.
- 06.** Fale de sua experiência com a leitura e a escrita. Se você gosta ou não de ler e de escrever, quais leituras você costuma fazer e quais transformações a leitura e a escrita proporcionam/proporcionaram em sua vida.
- 07.** Você tem o hábito de registrar por escrito as suas experiências do cotidiano, seus sentimentos, sonhos e frustrações? Se sim, como isso é feito?
- 08.** Se você já ficou algum tempo sem estudar, comente porque isso aconteceu e a razão que fez você querer retornar.
- 09.** Qual a importância da escola em sua vida?
- 10.** Comente sobre alguma lembrança sua que você julgue como relevante e significativa.

## APÊNDICE D - Questionário de avaliação da proposta aplicada

### **ORIENTAÇÕES QUANTO AO PREENCHIMENTO:**

- Leia com atenção todas as questões e responda de acordo com o que julgar mais adequado. Todas as informações respondidas por você são confidenciais e não serão utilizadas sem a sua autorização.
- Como as respostas são pessoais, não há erro ou acerto. Por isso, responda às questões com sinceridade.
- É muito importante que você responda todas as questões, sem deixar nenhuma em branco.

**01.** A leitura do livro *Quarto de despejo* foi (pode assinalar mais de uma opção):

- (  ) fácil  
 (  ) difícil  
 (  ) prazerosa  
 (  ) enriquecedora  
 (  ) cansativa  
 (  ) outro(s). Cite \_\_\_\_\_
- 

**02.** Você acha que as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar as suas práticas de leitura e de escrita?

- (  ) Sim, muito.  
 (  ) Sim, mas não de maneira significativa.  
 (  ) Não.

**03.** Você conseguiu estabelecer uma relação entre o que está representado no diário de Carolina com as suas vivências cotidianas ou de alguém que você conhece?

a) (  ) Sim. Justifique \_\_\_\_\_

---



---



---

b) (  ) Não.

**04.** A leitura crítica da obra *Quarto de despejo* oportunizou a você novas formas de (re)pensar como você se representa e se identifica e como representa e identifica o espaço e as condições socioeconômicas em que vive, os seus sonhos e expectativas futuras, as suas relações familiares e interpessoais, a leitura e a escrita?

a) ( ) Sim. De que maneira? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

b) ( ) Não.

**05.** Você participou de um projeto de leitura com a obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus. Ao chegarmos à etapa final da pesquisa, gostaria de saber sua opinião sobre esse trabalho. Para isso, compartilhe conosco o que achou da experiência de participar do projeto e, se de alguma forma, o trabalho contribuiu para a sua formação pessoal, de escritor/a e de leitor/a. Escreva o que sentir vontade e considerar relevante. Você tem total liberdade para deixar as suas impressões.

---

---

---

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE E - Caderno de atividades para o/a professor/a**

O caderno de atividades para o/a professor/a, contendo a proposta didática de leitura e análise crítica que foi elaborada e aplicada nesta pesquisa, está inserido como um apêndice deslocado. Esse deslocamento tem como objetivo facilitar o seu manuseio e uso, permitindo que possa ser utilizado separadamente, visto que para a aplicação e/ou realização das atividades não há, necessariamente, a necessidade de realizar a leitura da dissertação na íntegra.

A referida proposta didática de leitura e análise crítica foi elaborada para ser desenvolvida e aplicada em uma turma de 7º ano da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, poderá também ser utilizada, integralmente ou em parte, em outros anos da EJA e/ou do Ensino Fundamental II e Médio, pois todas as atividades propostas podem ser sistematizadas de acordo com as particularidades de cada turma. Cabe, portanto, ao/a professor/a inserir outros textos e atividades, de acordo com as necessidades de suas turmas.

Também, é importante ressaltar que o caderno suplementar com a proposta didática de leitura e análise crítica traz vários boxes com os pressupostos teóricos e metodológicos que deram embasamento para a organização das atividades. Esses boxes têm por objetivos aproximar professores e professoras dessas teorias sem, necessariamente, haver um aprofundamento teórico. Caso haja a necessidade e/ou o interesse de realizar uma leitura mais aprofundada das teorias e metodologias abordadas neste trabalho, indico o material disponibilizado nesta dissertação e as referências nela contidas.

## APÊNDICE F – Relatos autobiográficos

/ /  
BOSTON

### Autobiografia

Meu nome é ... moro no bairro Morada Nova com minha avóida visualmente escura na escola... trabalho na construção civil. Eu gosto de fazer comida no tempo livre. Meus planos para o futuro é seguir e querer ser engenheiro civil ou agrônomo. Fiquei sem estudar 1 ano, hoje estudo a noite fico a dia. Estude a noite para avançar meus estudos e porque trabalho de dia. A liberdade pra mim é muito importante para minha profissão para meu futuro. Meus planos para o futuro é: me formar, e viajar muito etc.

## ESTOSS

Di meu nome

Tinha 16 anos, venci na Parába  
uma pequena cidade chamada "Nova Glória", mudei pra  
Uberlândia em 2009 com minha mãe e meus 4 irmãos,  
por enquanto estou sem trabalho mas se deus quiser  
vou conseguir trabalhar bem rápido.

Eu sempre tive curiosidade pra saber ler e escrever.  
foi difícil mas eu consegui, aprendi ler mais ou menos  
na cidade onde nasci, depois que mudei aqui pra  
Uberlândia aprendi mais, e hoje em dia eu ler e escrever  
muito bem, as vezes mesmo de surpresa de ler em vez de  
selecionando as palavras no teclado as fitas, mas sei que  
preciso melhorar o surpresa no teclado tentei mesmo em  
segundo.

Nunca fiquei nem um estudo por conta própria, mas  
ja fiquei nem um estudo, fiquei 1 ano nem estudo  
porque meus pais não separados desde quando eu nasci  
e quando eu cresci eles decidiram que eu iria ficar  
com a casa do meu pai e Jane na casa da min  
irmã, e isso sempre atrapalhou meus estudos,  
eu sempre entendo meus pais desse jeito só que  
me assim eu sempre passava, porque eu me esfor  
çava muito, se eu não passava meu pai ia me  
fazer, isso foi que ele sempre me fazia, fiquei 1  
ano nem estudo porque nem sempre tinha tempo pra  
meus estudos me custava de ansie, isso sempre atrapalhou  
meus estudos.

Minha vida é muito complicada, minha mãe qua  
ndo descobriu que tive gravidez de mim ela ficou sur  
presa só ela falou pra meu pai e meu pai ficou falando

0 5 7 8 9 5 3

que eu não era filha dele que ele não ia me assumir, minha mãe ficou com medo dele não me assumir e nós acabar ficando num lugar pra morar a um lado pra comer pãoque : aquele tempo todo era mais difícil porque ela não ia ter só eu de filha antes de mim ela já tinha 3 só que a primeira que euinha era a ~~meu~~ ~~meu~~ avó, já era muito difícil de convencer trabalho foi intal que a minha mãe falou pro meu avô que Tava grande hora o pai não queria assumir fiquei em medo iria dele, ela falou também que não queria meter pra cunha soginha, fui só que ela concordou a tomar, os remédios pra me abster vário lado acontecia de continencia dentro dela e evitando o coto very mis, de tanto she temer rimedie a mãe fizer apito ela deu dia que ela iria me trazer os mundos meus se meu pai não fosse ajudar, passou uns tempos eu nasci meu pai não aguentou e foi me ver, ele se desquitou por mim e assim que saiu de hospital ele desabafou com mamãe emai falar que foi gracioso aí que eu mal morri, depois que lhe contei tudo isso eu fiquei com palavras pra explicar o que eu Tava sentindo, fiquei triste porque só depois de mim da tita mais um é que da mermaidamente com bieber remedio i tas.

Depois que a pequena nosou que Iba completar 9 meses  
nos veio pra überlândia fizemos na casa de uma amiga  
da minha mãe enquanto minha mãe trabalhava, minha mãe  
começou trabalhar e me trabalhou dela ate dar umas  
pra morar se algum dia fizesse trabalho, quando  
ela nos mudou ficou melhor porque não gastava só a vida  
dela.

D S T O O S S

A parti da mudança de casa Tudo ficou melhor  
 sózinhos que cuidaríamos um do outro, o tempo passou  
 passou e nos agradecia morando no mesmo lugar, sói  
 que a minha mãe comia um coar que me comia era legal  
 mas depois de uns tempos de começou a falar alguma  
 sói chegar o tempo que ela começou falar um mundo  
 maior, a partir desse momento Tudo mudou de novo, minha  
 mãe começou falar alguma com todos nós, sói chegar  
 o dia... dia bairros minha irmã mais velha  
 eu é daqui de casa porque não fui agradável  
 demais eu fui pra casa de meu pai e minha irmã  
 foi pra casa de minha vez e de meu pai, minhas mães  
 mãe sóia que minha irmã tinha ido pra lá e tem  
 tido um dia e metade, depois de um dia que  
 minha mãe ficas solteira. Passou uns tempos eu voltei  
 da casa de meu pai para Tudo mudado foi naquele dia  
 padrasto Tudo consegui dar em cima de mim, eu era sói  
 sói desse dia falei muito pra minha mãe, ela fiquei  
 com ele mais eu sói ficas com ela mais, eu  
 ficas com meu pai eu falei pra ele que só solteira  
 morar com ela quando da Tudo se casada, a casada  
 sói tanto que eu acabei voltando morar com eles  
 quando voltei da Tudo com mudado pra outro lugar  
 sói gotei de lugar e consegui morar com minha  
 Tudo se voltei morar com minha mãe depois que  
 ela separou dele de vez, depois disso ela consegui  
 falar todo mundo bem, isso fez a mulher coisa de mundo.

Dei ai que começamos morar na Mancha Nova,  
 Tudo era perfeito sói que um dia aconteceu uma coisa  
 horrível comigo, fui estuprada quando eu estava

2 3 7 0 0 3 5

ir de pra escola com minha amiga que considero uma prima. Tudo disso Tude fez que minha mãe falou comigo, como se eu fosse a culpada de Tudo. E aconteceu comigo, e Isom fez que depois de um tempo ela começou entender minha lata, nós mudou pra canção porque eu mãe queria ter que sempre passar pelo mesmo lugar onde Tude aconteceu. Aqui nessa casa nenhuma é muito bom, apesar que minha mãe deu bem com meu irmão e com a namorada dele, mas Tude Isom isso não me atropelha em nada, continua sendo forte e feliz de novo Guto.

“Só é por causa que tudo que eu vejo me lembra que  
eu preciso parar de viver no sonhar, dormir porque sempre  
fui uma menina alegre e sonhadora, Sempre sonhei em  
terminar os estudos e me formar com direitos, sei que  
vou conseguir e é por isso que não vejo para de lutar em  
meu pés meus objetivos.”

Ola meu nome  
em Uberlândia (MG) e continuo morando  
a onde nasci;

Eu moro com minha mãe meu pai  
mais duas irmãs e duas cunhadas e a  
fazre de sua irmão e meus Tio

Eu engravidiei com 14 anos na  
meu aniversario de quinze eu tive de  
dizer sim e não houve mas hou e sempre  
ela sera minha maior alegria.

Como Todo mundo Tem defeitos e qualida-  
des, eu sou chata, ingovernante as vezes,  
sou sincera, sou empaticante, viajaria das  
24h Tinha p seguida, gosto de mandar mas  
pescar, e acho que muita bar na colinha.  
Mais tambem sou muito alegre, risinha,  
faz dura, gosto de fazer as pessoas rir,  
sou dedicada, amavela, sou uma mal  
super protetora, vaidosa, determinada,  
caçadora, sincera.

A primeira vez que tirei que fizera uma  
redacção eu fui na Quinta da p que  
um livro na biblioteca Imbo ate logo  
meu nome (era um conto de fadas (Cinderela))  
eu me apaixonhei pela quinta histórica e  
precisei ler o de fadas para ler, logo  
integriada a professora pediu para fazer  
uma redacção eu fiz não querhei a melhor  
esta mal mi apido muito ate logo.

Eu fiquei sei nessa um estudo e  
soultrei por que eu tinha engravidado  
e Todo mundo falava agora vai vai para

kajoma

de estudar por que eu Tôr meu filho  
muito novo e Também por que meu pai  
fazia você vai fazer como seus irmãos  
para de estudar. Eu vontei pra provar  
que eles estavam errados e é claro que  
eu vontei por mim e pelo meu filho porque  
é através de mim que ele vai ter um  
bom futuro.

Minha vida é como de Todo mundo Têm  
altos e baixos mais eu sempre pro-  
curo enfrentar Tudo de cabeça erguida e  
com um sorriso no rosto.

O lugar onde vivo é um lugar bon  
e muito bonito mais eu gosto  
d' aqui.

Eu midem bem com os pessoas que  
eu concordo as vidas brigamos mais no  
dia seguinte Tô Todo mundo de bem  
com com outro.

Como Todo mundo Têm objetivos e  
sonhos, o meu objetivo é Terminar meus  
estudos, casar com bom emprego e dar  
um futuro bonito para meu filho e ter  
condicões de ajudar meus pais em que  
elas precisar.

Os meus sonhos é ver meu filho crescer  
lavar ele no primeiro dia de cula, a  
primeira namorada, a sua formatura a  
seu primeiro emprego seu casamento os pri-  
meiros filhos e Também é claro que eu fazer  
faculdade me forma pra Administração  
ETM sou a bôa família e viver muito.

/	/					
B	O	T	R	E	S	S

Meu nome

<sup>16</sup> tenho 18 anos minha  
vida é resumida sem detalhes poucas  
amizade curta meno e um bocadinho  
presa gente e da bagunça entre os botos  
e meu serviço.

Nunca tive muita oportunidade por isso  
entrei na vida só ser um tráfico. Esse  
homicídio que rolou na quinta-feira foi por  
causa de um pilantra que matou mais.  
Quando eu tinha 15 anos fiz um roubo  
consegui arrancar 1300 de prata no primeiro  
momento fui bonito mas dois dias depois  
fui preso fiquei um dia no céu, dai indiantes  
biquei Quieta.

Quando completei 18 anos me encontrei no  
tráfico de drogas sem minha mãe. Só sei  
que essa vida não da futuro mais  
for a última época que tive hoje eu sou  
uma pessoa que não tem amigos poucos quem  
só por amizade só vida. como eu tinha  
batido em cima o laguim daí.

auto

kajoma

06.05.2017

BESTASS

## Falando Sobre Minha Vida

Eu me chamo

Tenho 52 anos

E moro em Uberlândia. Tenho 19 anos que  
moro aqui e tenho 2 filhas, elas são  
casadas.

Eu queria muito aprender a  
escrever, porque eu não dei conta  
O meu Samba é aprender a escrever,  
sou viciada de calorméticos da hirade.  
Meu esposo tem me apoiado e meus  
filhos.

Amei muito minha família

Objetivos de volta a estudar foi porque  
Eu queria aprender a escrever e a  
falar para eu trabalhar e saber falar com  
as pessoas porque eu falou muito pouco  
Tenho muitos amigos que eu fico com vergonha  
de falar com as pessoas porque elas  
não me acham bonita. Eu só estudei a terceira  
meu pai falava que eu era burra e  
eu chorava muito a noite ate dormir  
Kinder de 17 anos.

Meu nome

Quem sou eu?

Eu sou quem

sou eu que estou vivendo

Sou a minha vida dentro a dentro a mesma que me  
foi guardada ou devo a entregar. Nunca fui eu  
estudar desde grande ou tiver amores, mas vez que eu  
fui de estudar grande e mudar para outra cidade  
Pra sempre esquecer. E fui 37 anos.

Nunca fui formar a agenda a minha vida  
nunca tive a voz de falar comigo mesma  
que eu queria.

Um pouco de vez em quando com medo  
mudei.

Muitas vezes fui à voz da voz  
meu desafio era meus medos meus medos  
meus medos de ser o que eu sou.



Pato 04/05/17

Meu nome é Tenho 28 anos sou de uma cidade do estado do Pará. Moro numa imensidão o s dno. Tenho uma filha de 10 anos. Há 8 anos atrás tive  
do gravidez insidamente tive que parar  
de estudo. Por motivo de ciúme do meu ex-marido.

Na época eu tinha meu 18 ano e fui  
muito difícil para mim parar de estudo.  
Hoy com meu 28 anos decidi volta p/  
escola. Para concluir meus estudo,  
preciso o sonho de fazer um curso recono-  
cível. Minhas dificuldades no meu trabalho  
e de alguma forma encaixar dentro da  
empresa que eu trabalho Hoy.

Fiquei muito feliz com a minha volta  
para escola e vou dar o maximo de mim  
para eu alcançar meus objetivos de vida.  
Espero um dia falar pra pessoas que falaram  
que não que volta estudo na tempos perdidos.

que desistiram ignorados.  
Quero falar pra sua pessoas foi difícil  
mas eu consegui.

Também quero realizar o sonho da minha  
mãe, que é um um dos meus filhos  
formado. Quero da esse orgulho pra minha mãe





nunca i fôndi pro voci voldr istudo.  
idêdu nôô signifia nôô.

c voci com atos di su sonho. entaga  
que vido ou fôndes um dia voci consegueis  
nôô.

MAXIMA

ESTRASS

Era vovô Chaves  
e tem 73 anos.

Naci em Pato Verde Minas Gerais e  
Nudei pra Uberlândia em 1994

Na vida Fui Fazedor de Caiçar que já Fiz  
não do conta. Já fui jardineira, Servente de  
Padreiro, Trabalhador Rural, Armador de  
ferro para construções, Artiliário de topo-  
grafia e já prestei vários tipos de trabalho  
em São muito esforçado e constante  
nos meus trabalhos tenho convivência com  
muitas Gentes e gente sempre de bolar com  
Alguém

Eu tenho três filhos e tenho quatro  
Netos e uma esposa Ana Suelia. Já  
passamos muitas dificuldades de trabalho e  
falta de dinheiro e falta de Alimentação e  
Remédio e até de roupas e calçados.  
Hoje Melhorou muito como os anos defe-  
ta, A chuva faltava e perdia as planta-  
ções então Hoje em dia Melhorou mais  
as coisas e construiu muitas Escolas  
pra todos lugares do Brasil e convidante-  
mente o povo está de saber ler e escre-  
ver, para que não tempo um país

Esperei e como é lindo o nosso  
Brasil e Eu muito Respeito e Amo  
esse e Admirei por ter o Verbo Amaz-  
ônico, Cura e Professores dedicam Melho-  
rará a Nossa Pátria

Ilá, meu nome ..... e tenho

39 anos, fui nasci em Itumbiara, Goiás.

Cresci minha infância lá em Goiás, eu morava na fazenda mas minha família, eu e meus irmãos nós tínhamos brinquedos para brincar, nós tínhamos que fazer nossas próprias brinquedas. Era muito bem nós fazermos, comendo de litro de leite e de leite também, era muita bem.

O tempo passou e nós mudamos para cidade nossa. Ficou tudo diferente, eu tive que trabalhar ainda muito novo, no foi bom aprendi muito com meus pais a ser um homem honesto e trabalhador.

E depois mudamos para Ubirândia Minas Gerais aqui em Ubirândia minha vida ficou bem mais corrida mas também fiquei melhor, hoje eu trabalho por conta própria.

Tinha meu prezado cara, entre mãe tinha.

Hoje posso falar eu sou um homem feito. Casei, tenho três filhos lindo, agora eu pre aljo de brincarem.

Ei fiquei uma Sane sem estudo, agora eu voltei porque sem estuda não tive nenhô somos niguém.

Eu trabalho com pintura e preciso lá e recarregar para entender o projeto de obra que chama na obra. Isso ai é um pouco da minha storia.

2013.17

DISTRESS

7º Período:

O começo de um grande futuroObrá em meus domosTempo 18 anos. Moro na av. ...e moro Tomblan na sua ...peço queira e me mande nova storia coroa  
Estude na faculdadeTempo muitas coisas d'aprendendo e  
muito muitas coisas para elas também.Bom gosto muito de estudar e goste  
muito de ir pra igreja todos os dias e  
rezo e clamando bom de mim mesmo,me protegendo e meus 4 irmãos e amores  
muito feliz sempre e todos felizes comdeus sempre esse dia me coroa e me  
feliz ter pelo menos 1 filho e fazerum casamento e ter uma família  
renovada. gosto muito de rezar.gosto que me trate da mesma forma qd eu  
trato, gosto de falar no meu conto moe gosto  
de beijar gente muito de desejos gosto  
de permanecer no papel.Mor tempo uns céus que eu quero fazer  
pra rede do mundo. Vida é perna de sempre  
Jesus, e nunca dirás qd ser fil a ele.Bueno diga uns céus todos os tempos de  
esperar vida pra eu qd a qd quei fazer  
da futurinha jo sei qd qd eu vou fazer  
da minha vida mas isso só deus vai  
saber qd bon tu qd vou fazer por aqui ooo

data . . .

## Quem São Elas

Meu nome.

I estudo

17 anos. Moro com meu pai e meu tiozinho em  
trabalho de capina e ajudante de pedreiro mas  
estou num certeço.

Eu já morri no Morumbi, no Daniel, forcado e  
fora que o sogro no morado Noroeste. Quero finta  
dinheiro para comprar um carro e uma casa  
para morar. Tive a reida muito difícil para quem  
é pobre não vai ter tanto sustento. Olhe este  
dificuldade em matemática.

Jordão

Me chamo Iasci  
no Rio Grande do Sul que fica  
na R/S.

Iasci e em 1988 vim para  
Uberlândia, motivo meu esposo  
recebeu transferência para Souza  
crus.

Tivemos um casal de  
filhos. Maicon e Mariani, parei de  
estudar e trabalhar para cuidar  
de meus filhos. Comecei trabalhar  
como diarista de pais em 2005  
tive um câncer de mama, parei  
de trabalhar por um período de  
4 meses, retornei como diarista  
mas depois resolvi trabalhar como  
babá. Só que no meu Terceiro em  
Pesquisa, posso por humilhação, ai  
resolvi estudar, estou costurando apen-  
di muito.

Pretendo fazer um curso  
de esteticista este curso exige  
estudo.

Acredito que vou conseguir  
queir, meu esposo me apoia e  
meus filhos.

## História da minha vida

Meu nome é \_\_\_\_\_, nas  
cida em Ilheia, residente na mis  
ma cida há 46 anos, hoje casada  
com \_\_\_\_\_, tenho uma  
filha que se chama \_\_\_\_\_.

Na qual tem me encantado  
a volta à escola.

Eu e meu esposo somos eletricis  
tas autônomos e também cozinha  
mos para eventos, minha filha  
me ajuda em casa com as tarefas  
e também com a cozinha nos  
eventos.

Me casei nova parei de estudar  
por que tinha dificuldades para  
aprender, e como eu era muito tíqui  
da não perguntava minhas dúvidas  
assim acabei por desistir.

Passados 25 anos de casada, encon  
trada pela minha filha e também  
pela necessidade de conhecimento.

No inicio foi difícil, pois relacionar  
em uma sala de aula com jovens  
e relembrar matérias que a anos não  
via foi difícil, mas superei e hoje  
acho até emocionante reprender, obter  
mais conhecimento e bem queria abrir  
a cabeça como se diz o ditado.

Se todas as pessoas que param  
de estudar por algum motivo voltas

kajoma

Se a terra se asse o estudo no concreto  
cimento o mundo seria melhor.

lanc, colores. La Ronda se realizó  
con éxito, siendo el final de  
la fiesta y se realizó la  
marcha de vuelta a casa de los  
distintos pueblos que  
asistieron a la fiesta.  
Además se realizó una  
rifa entre los asistentes  
ofreciendo como premio  
varios regalos a los asistentes.  
Algunos de estos obsequios  
eran trabajos artesanales  
realizados por los  
habitantes de la localidad.  
Algunos de ellos eran obsequios  
de la familia local de Chubut que  
realizó una visita a la  
localidad en su cumpleaños.  
Este obsequio consistió en  
una camisa de algodón  
y un sombrero de  
algodón.

**ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido para o/a responsável pelo/a menor participante da pesquisa**

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o (a) senhor (a) é responsável, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Profa. Especialista Maribeth Paes dos Santos (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos desenvolver uma proposta de análise embasada na ADC, a partir da leitura (em livros impressos e na internet) de trechos da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* de autoria de Carolina Maria de Jesus, que possibilite aos jovens e adultos da EJA perceberem como a autora protagonista se posiciona no texto, quais marcas linguístico-discursivas se fazem presentes, quais representações elas constroem e contribua para que esses alunos possam repensar como elaboram e constroem os seus próprios discursos e quais são as diferentes representações que fazem de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Durante a pesquisa, o/a aluno/a fará leituras de trechos das obras citadas (em material impresso e digital), responderá a algumas questões de compreensão e estudo, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula e no laboratório de Informática sobre os textos que serão lidos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profª Especialista Maribeth Paes dos Santos, na escola onde os/as alunos/alunas estudam, durante reunião a ser realizada com pesquisadora e pais e/ou responsáveis pelos menores participantes do estudo.

Em nenhum momento o/a aluno/a será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco da participação do/da menor no estudo seria a identificação do sujeito. Para evitar isso, será garantido o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará ao (à) aluno(a) menor que estuda na EJA a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura e de escrita, com o objetivo de motivá-lo/a a ler e a escrever de maneira atenta, crítica e

reflexiva de forma a estabelecer uma relação com aquilo que lê e aquilo que vivencia no cotidiano e a observar as marcas linguístico-discursivas presentes no texto, as representações, identidades e crenças que são construídas e os diferentes modos de significação que atuam na construção de sentidos. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino.

O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone (34) 3239-4162, ou com Maribeth Paes dos Santos, Telefone (34)3214-3594 . Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, de 2017

---

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo (a) menor \_\_\_\_\_  
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido  
devidamente esclarecido.

---

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

## ANEXO B - Termo de assentimento para o menor

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA** sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Prof<sup>a</sup>. Especialista Maribeth Paes dos Santos (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos desenvolver uma proposta de análise embasada na ADC, a partir da leitura da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de autoria de Carolina Maria de Jesus, que possibilite aos jovens e adultos da EJA perceberem como a autora protagonista se posiciona no texto, quais marcas linguístico-discursivas se fazem presentes, quais representações elas constroem e contribua para que esses alunos possam repensar como elaboram e constroem os seus próprios discursos e quais são as diferentes representações que fazem de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Na sua participação você fará leituras de trechos das obras citadas (em material impresso e digital), responderá a algumas questões de compreensão e estudo, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os textos que serão lidos. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco de sua participação no estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará a você a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura e de escrita, com o objetivo de motivá-lo/a a ler e a escrever de maneira atenta, crítica e reflexiva de forma a estabelecer uma relação com aquilo que lê e aquilo que vivencia no cotidiano e a observar as marcas linguístico-discursivas presentes no texto, as representações, identidades e crenças que são construídas e os diferentes modos de significação que atuam na construção de sentidos. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone (34) 3239-4162, ou com Maribeth Paes dos Santos, Telefone (34)3214-3594 . Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, ..... de .....de 2017

---

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

**ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido para o/a aluno/a maior  
participante da pesquisa**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA** sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Prof<sup>a</sup>. Especialista Maribeth Paes dos Santos (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos desenvolver uma proposta de análise embasada na ADC, a partir da leitura (em livros impressos e na internet) de trechos da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* de autoria de Carolina Maria de Jesus, que possibilite aos jovens e adultos da EJA perceberem como a autora protagonista se posiciona no texto, quais marcas linguístico-discursivas se fazem presentes, quais representações elas constroem e contribua para que esses alunos possam repensar como elaboram e constroem os seus próprios discursos e quais são as diferentes representações que fazem de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Na sua participação você fará leituras de trechos das obras citadas (em material impresso e digital), responderá a algumas questões de compreensão e estudo, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os textos que serão lidos. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O único risco de sua participação no estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará a você terá a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura e de escrita, com o objetivo de motivá-lo/a a ler e a escrever de maneira atenta, crítica e reflexiva de forma a estabelecer uma relação com aquilo que lê e aquilo que vivencia no cotidiano e a observar as marcas linguístico-discursivas presentes no texto, as representações, identidades e crenças que são construídas e os diferentes modos de significação que atuam na construção de sentidos. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone (34) 3239-4162, ou com Maribeth Paes dos Santos, Telefone (34)3214-3594 . Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, ..... de .....de 2017

---

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## ANEXO D - Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DO DISCURSO, DA HISTÓRIA E DAS MEMÓRIAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS PARA OS DISCURSOS, AS HISTÓRIAS E AS MEMÓRIAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

**Pesquisador:** MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59799616.1.0000.5152

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras e Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.864.930

**Título atual da pesquisa:** QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA PARA A EJA

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 06 de Dezembro de 2016

---

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado  
(Coordenador)