

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE - Poslli

ANA LÚCIA SILVA SOUSA SANTANA

**BERNARDO ÉLIS EM SALA DE AULA DA EJA:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA LETRAMENTO LITERÁRIO**

GOIÁS - GO

2024

ANA LÚCIA SILVA SOUSA SANTANA

**BERNARDO ÉLIS EM SALA DE AULA DA EJA:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (Posli) da Universidade Estadual de Goiás como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: LP2 – Estudos Literários e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Nismária Alves David

GOIÁS- GO

2024



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Ana Lúcia Silva Sousa Santana

E-mail: hanna.linux@gmail.com

Dados do trabalho

Título:

BERNARDO ÉLIS EM SALA DE AULA DA EJA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA LETRAMENTO LITERÁRIO

Tipo:

Tese Dissertação


Curso/Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE - Poslii

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 18 de dezembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 NISMARIA ALVES DAVID
Data: 20/12/2024 10:22:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

S232b Santana, Ana Lúcia Silva Sousa.
Bernardo Élis em sala de aula da EJA : sequências didáticas para
letramento literário [manuscrito] / Ana Lúcia Silva Sousa Santana. –
Goiás, GO, 2024.
112f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Nismária Alves David.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade)
– Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Literatura goiana - conto. 1.1. Letramento literário. 1.2. Ensino
de literatura. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Título.
II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 82.09(817.3)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 24/2024

Aos dois dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro às dez horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação da mestranda Ana Lúcia Silva Sousa Santana, intitulado **“BERNARDO ÉLIS EM SALA DE AULA DA EJA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA LETRAMENTO LITERÁRIO”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Nismária Alves David – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Cléber Cezar da Silva (IFGOIANO/PPGENEB) e Dr. Paulo Alberto da Silva Sales (POSLLI/UEG/IFGOIANO). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às 11:30 horas, a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 02 de setembro de 2024.

Prof.ª Dra. Nismária Alves David (POSLLI/UEG)

Prof. Dr. Cléber Cezar da Silva (IFGOIANO/PPGENEB)

Prof. Dr. Paulo Alberto da Silva Sales (POSLLI/UEG/IFGOIANO)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por me fortalecer e amparar, principalmente nos momentos difíceis. Mesmo quando eu achei que seria impossível equilibrar estudos, família, mudanças no trabalho, o climatério, a dislexia, o TDAH e exigências da vida social, Ele, de uma maneira muito peculiar, colocou amigos, livros, silêncio da madrugada, disponibilidade para escrita, de modo que pude cumprir a carreira que me foi proposta.

Aos meus pais Santídio Bispo e Joelita Sousa, por me ensinarem que a persistência na busca de nossos projetos é fundamental. À minha mãe, pela bravura e simplicidade de levar os filhos à escola. Ao meu pai (*in memoriam*), por ter nos mostrado que a caneta poderia contemplar gente da lavoura e da Gleba, atravessando os atoleiros e enfrentando a falta de transporte na transamazônica para que os filhos pudessem ir à escola.

Ao meu esposo Ademar, meu companheiro de vida e de sonhos, obrigada pelo carinho, afeto e compreensão durante a minha imersão nos estudos.

Aos meus filhos Bernardo e Ana Clara que, embora tão crianças, demonstraram ao longo deste tempo de estudo muita maturidade em compreender as minhas ausências.

À vovó Jô, à tia Ni e à prima Karol, pelos cuidados dispensados aos meus pequenos em momentos que eu não pude estar presente.

À coordenação e a todos os professores do Programa de Mestrado Posliti da Universidade Estadual de Goiás, pela acolhida e pelo empenho em nos capacitar para o desenvolvimento de um melhor trabalho de pesquisa e atuação profissional.

Aos colegas de turma, pela experiência partilhada durante dois anos de formação, em especial às amigas Luciane Rêgo e Cláudia Ohana, companheiras das horas de estrada, de leitura e de partilha do sonho de fazer um mestrado, de divisão dos valores das nossas refeições em Goiás, do quarto de pensão, do convite para matar barata, dos amores e encantos de Goiás (cachoeira, festival, abraços, leitura, literatura e poesia), pela amizade sincera, companhia pontual nas viagens de ida e volta para o Campus UEG Cora Coralina e pela parceria nos passeios pelos Becos de Goiás. Gratidão.

Agradeço aos professores doutores Rosidelma Pereira Fraga (UFG), membro da banca de qualificação, Cleber Cezar da Silva (IFGoiano/PPGEnEB) e Paulo Alberto Silva Sales (UEG/IFGoiano), membros titulares, pela leitura atenta e competente da minha dissertação na Qualificação e na Defesa; e aos membros suplentes, professores doutores Norma Domingos (UNESP/Assis) e Ricardo Júnior de Assis Fernandes Gonçalves (UEG), por terem aceitado integrar a composição da minha banca.

Por fim, agradeço à professora doutora Nismária Alves David, que me acolheu e me motivou a ser uma nova profissional, uma pesquisadora. Meus mais sinceros agradecimentos por ter compreendido e apoiado a proposta trazida e me ajudado na concretização deste sonho que se materializou por meio das intervenções, das pontuações precisas, dos elogios, todos de forma muito assertiva.

SANTANA, Ana Lúcia Silva Sousa. *Bernardo Élis em sala de aula da EJA: sequências didáticas para letramento literário*. 111p. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2024.

RESUMO

No campo do ensino de literatura, este trabalho volta-se para a reflexão sobre o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir da escrita ficcional de Bernardo Élis. A obra deste escritor goiano representa as paisagens, os costumes, as tradições e os dilemas enfrentados pelos habitantes do sertão. O estilo do autor permite-nos reconhecer uma aproximação importante entre a literatura e a EJA, tendo em vista que o público dessa modalidade de ensino não foi assistido pelo direito à educação na idade adequada tampouco teve o direito à arte e à literatura. Diante disso, propomos as sequências didáticas para leitura em sala de aula dos seguintes contos: “O caso inexplicável da orelha Lolô”, “Os fuxicos da fonte do Taquari” e “A enxada”, sendo que todos têm em comum personagens submetidas às condições adversas. A pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza bibliográfica, constituída a partir dos pressupostos dos seguintes teóricos como: Antonio Candido (1972a, 1989, 2000, 2004, 2006); Paulo Freire (1969, 1989, 1991, 1996, 2005, 2006, 2011); Miguel Arroyo (2000, 2005, 2011) e Rildo Cosson (2014, 2021a, 2021b), entre outros. No primeiro capítulo, apresentamos um percurso histórico da EJA, abordando a importância de Paulo Freire para essa modalidade de educação; no segundo capítulo, comentamos sobre o gênero conto, a sua abordagem em sala de aula, o ensino de literatura, o letramento literário e os traços do estilo bernardiano; e, no terceiro capítulo, realizamos a análise dos contos selecionados e as respectivas proposições de sequências didáticas para trabalhá-los em sala de aula. Ao término desta pesquisa, pretendemos oferecer a contribuição para o letramento literário de turmas da EJA e, ao mesmo tempo, reiterar o mérito literário da contística de Élis no despertar de uma consciência crítica dos seus leitores, tão fundamental para a educação libertadora.

Palavras-chave: EJA. Letramento literário. Conto. Bernardo Élis.

SANTANA, Ana Lúcia Silva Sousa. *Bernardo Élis em sala de aula da EJA: sequências didáticas para letramento literário*. 111p. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2024.

ABSTRACT

In the area of literature teaching, this work reflects on literary literacy in Educação de Jovens e Adultos - EJA, based on the fictional writing by Bernardo Élis. This writer from Goiás reveals the landscapes, customs, traditions, and dilemmas faced by the inhabitants of the backcountry. The author's style allows us to recognize an important connection between literature and EJA, considering that the audience of this educational modality was not granted the right to education at the appropriate age nor the right to art and literature. Thus, we propose didactic sequences for classroom reading of the following short stories: "O caso inexplicável da orelha Lolô", "Os fuxicos da fonte do Taquari" and "A enxada", all of which share common characters subjected to adverse conditions. The research is qualitative and bibliographic, based on theorists such as Antonio Candido (1972a, 1989, 2000, 2004, 2006); Paulo Freire (1969, 1989, 1991, 1996, 2005, 2006, 2011); Miguel Arroyo (2000, 2005, 2011) and Rildo Cosson (2014, 2021a, 2021b), among others. In the first chapter, we present a historical overview of EJA, addressing importance of Paulo Freire for this educational modality; in the second chapter, we discuss the short story genre, its approach in the classroom, the teaching of literature, literary literacy, and the characteristics of style of Élis; and, in the third chapter, we analyze the selected short stories and propose didactic sequences to work them in the classroom. At the end of this research, we intend to offer a contribution to the literary literacy of EJA classes and, at the same time, reaffirm the literary merit of short stories by Élis in awakening critical awareness among readers, which is essential for liberating education.

Keywords: EJA. Literary literacy. Short story. Bernardo Élis.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito
- CRFB** – Constituição da República Federativa do Brasil/Constituição Federal
- DCGO** – Documento Curricular para Goiás
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- ICEBE** – Instituto Cultural e Educacional Bernardo Élis para os Povos do Cerrado
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MOVA** – Movimento de Alfabetização
- NEJA** – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
- OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PRONATEC-EJA** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego aplicado à EJA.
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SD** – Sequência Didática
- SEA** – Serviço de Educação de Adultos
- SECADI** – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEDUC- GO** – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais e o texto literário.....	35
Quadro 2 – Proposta-exemplo de Matriz Curricular 3º. Segmento da EJA Presencial.....	41
Quadro 3 – Matriz Curricular de Referência EJA – 3ª. etapa (Ensino Médio) - Goiás.....	43
Quadro 4 – Metodologia de Sequência Básica para o conto <i>O caso inexplicável da orelha de Lolô</i>	71
Quadro 5 – Metodologia de Sequência Básica para o conto <i>Os fuxicos da fonte do Taquari</i>	82
Quadro 6 – Metodologia de Sequência Básica para o conto <i>A enxada</i>	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de analfabetismo	31
Figura 2 – Distribuição por idade segundo nível de instrução	32
Figura 3 – Nível de instrução inferior ao médio completo.....	32
Figura 4 – Bernardo Élis autografando o livro <i>O Tronco</i> , na Feira Hippie, em Goiânia, na década de 1970	58
Figura 5 – Bernardo Élis.....	59
Figura 6 – Instituto Cultural e Educacional Bernardo Élis para os Povos do Cerrado (Icebe), em Goiânia (GO).....	60
Figura 7 – Ponte: vista panorâmica da cidade de Corumbá (GO), [19--].....	78
Figura 8 – Rio Corumbá, perto de Corumbá de Goiás (GO) - 1957	11

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	26
1.1 O ensino de literatura no Ensino Médio: currículos e documentos oficiais	34
2 ENSINO DE LITERATURA NA EJA	39
2.1 O gênero conto em sala de aula da EJA	47
2.2 Aspectos gerais dos contos de Bernardo Élis	50
2.3 Bernardo Élis na EJA e o letramento literário	56
3 OS CONTOS DE BERNARDO ÉLIS NA SALA DE AULA DA EJA	62
3.1 Conto “O caso inexplicável da orelha de Lolô”: violência x sensibilidade poética	63
3.1.1 Motivação	69
3.1.2 Introdução.....	70
3.1.3 Leitura	72
3.1.4 Interpretação	74
3.2 Conto “Os fuxicos da fonte do Taquari”: entre ficção e memória	75
3.2.1 Motivação	81
3.2.2 Introdução.....	82
3.2.3 Leitura.....	83
3.2.4 Interpretação	84
3.3 Conto “A enxada”: mandos, desmandos, descaso com o trabalhador.....	85
3.3.1 Motivação	88
3.3.2 Introdução.....	89
3.3.3 Leitura.....	91
3.3.4 Interpretação	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B.....	110

INTRODUÇÃO

Ciente de que a arte literária pode provocar em nós sentimentos¹, pensamentos e atitudes até então conhecidos e/ou desconhecidos, sobretudo o despertar da consciência, relatamos aqui uma experiência que consideramos exitosa a partir do letramento literário em uma comunidade de agricultores, mais especificamente com uma turma de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)². O trabalho com o texto literário em uma área de assentamento rural, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)³, partia da leitura de contos, causos e lendas, no período noturno a alunos que vinham para a escola, iluminada por lampião e lamparina, após um dia de trabalho sob sol ou chuva. Vinham animados, como quem espera pelo capítulo seguinte da série, da novela ou do seriado favorito.

As leituras dos textos literários realizadas não só estabeleciam a relação entre o texto, o contexto e o intertexto, bem como faziam sentido para a vida daquela comunidade e oferecia resultados palpáveis aos olhos dos alunos, fato também documentado nos relatos e gráficos enviados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Previamente selecionados, os textos dialogavam com o contexto social da comunidade de agricultores e, por meio do contato e da interação com esses materiais, sugeriam ou solicitavam outras leituras e conteúdos interdisciplinares de várias áreas do conhecimento.

A esse programa de alfabetização com base linguística aliava-se a leitura de texto literário, viabilizada pelo método freireano⁴, uma vez que, na perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa citação resume um dos pilares fundamentais desse método de educação que visa à criação de um ambiente que estimule os alunos a se tornarem protagonistas da sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação deve ser um processo dialógico, no qual educador e educando se engajam em um diálogo respeitoso e horizontal.

Na interação entre professor e aluno, os significados são construídos de forma colaborativa, à medida que ambos participem ativamente da elaboração e da interpretação do conhecimento. A dialogicidade horizontal permite que tanto o professor quanto o aluno expressem suas vozes únicas, contribuindo para a construção de suas identidades. Nessa troca,

¹ Tomamos por base os pressupostos de Antonio Candido, que, em suas profundas análises, traça um panorama que destaca a importância singular da literatura na construção da identidade e na extensão da compreensão humana.

² Doravante, iremos utilizar apenas EJA.

³ Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), desenvolvido no Assentamento Rural Assurini, pela Universidade Federal do Pará em parceria com o Inra.

⁴ Referência ao método de Paulo Freire criado para Educação de Jovens e Adultos.

um aprende com o outro, sendo os saberes construídos. Sendo valorizada a contextualização do conhecimento, o diálogo em sala de aula deve conectar-se com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável a suas vidas.

O educador não é visto como detentor do conhecimento, mas como um facilitador, alguém que cria condições necessárias para que os alunos possam construir seu próprio conhecimento e, quando o educador e os educandos se conectam, abrem-se caminhos para uma educação que transcende a sala de aula e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de um mundo melhor. No caso do exemplo aqui citado, as práticas de leitura ocorreram em consonância com as práticas desenvolvidas na vida social, tornando a prática pedagógica mais significativa e mais viva.

Entre as histórias lidas, contadas e recontadas em sala de aula, os alunos do Pronera aprenderam a ler e escrever; das aulas de leitura, da contação de casos, em noite de lua ou à luz da fogueira ou coivara em volta do casebre simples transformado em escola, nasciam o interesse pela leitura e um gosto particular pela literatura e, dessa forma, muitos agricultores foram alfabetizados. A partir de então, eles problematizaram a realidade na qual viviam e criaram cooperativas, passaram a empreender e a conversar sobre os livros que liam, como se quisessem vendê-los ou convencer o outro a ler também.

Ao longo das aulas, presos às narrativas e ao encantamento produzido por elas, os educandos – que se tratavam de um grupo de agricultores simples que viviam do cultivo da terra – foram entrando em contato com o mundo de conflitos, desastres, desejos, problemas existenciais, cumprimentos de metas, desafios, protestos, vitórias e derrotas, por um viés literário. Tal vivência nos faz reportar a Antonio Candido (1972) ao dizer que:

[...] a literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela [...].

Dado que a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir [...] (Candido, 1972, p. 84, grifo do autor).

Constatamos que aquela experiência de linguagem, possibilitada pela leitura literária, e a realidade se prendem e que o processo de formação de leitores se aproxima do processo de formação para a percepção da realidade circundante. Encontramos, então, diálogos em comum entre Freire e Candido, pois, para ambos, o processo de formação do homem é um processo

humanizador⁵, ou seja, as práticas de leituras vinculadas ao contexto social propiciam aos leitores a consciência crítica de si mesmos, da realidade circundante e os faz experimentar a realidade que vivem, que desejam viver ou que não imaginaram viver, por meio da ficção. A prática pedagógica de leitura do texto literário⁶, somada ao diálogo, a partir de textos regionalistas, por exemplo, para a EJA, como foi o caso do exemplo supracitado, fortalece o ensino de leitura, valoriza e ratifica aspectos das culturas locais, tendo em vista que valoriza o papel formador do texto literário para a formação do aluno/leitor.

Fala-se muito sobre a qualidade do ensino escolar na formação do aluno/leitor/crítico, visto que são evidentes as modificações pelas quais passa o sistema educacional brasileiro, seja na esfera governamental, seja no centro de movimentos sociais, com as iniciativas de incluir mais pessoas no processo de escolarização e da leitura. Porém, no que se refere à prática de leitura literária, ainda é grande a divergência entre o que a escola deseja e o que as escolas conseguem ofertar para os discentes. E quando esses discentes são alunos da EJA, essas diferenças e disparidades se acentuam em maior grau.

O trabalho com o texto literário no Pronera tratou-se de uma experiência que indicou a importância do trabalho com o texto literário para formar um aluno como leitor crítico e reflexivo. O material com elementos e características da região oferecia problematizações em convergência com o universo dos alunos.

Ao observar a matriz curricular do Estado de Goiás, notamos que a leitura do texto literário na EJA tem sido bastante prejudicada em relação às leituras de obras literárias, principalmente quando se trata de autores goianos, pois apenas sugere-se o trabalho com esse tipo de texto, não detalhando o *corpus* e muito menos fornecendo orientações de como fazer sua abordagem.

A esse respeito, as coordenadorias regionais estaduais de educação, ao iniciarem os semestres letivos, via matriz curricular da EJA, sugerem escritores da literatura nacional, regional e estadual para serem trabalhados como forma de incentivar a leitura literária na escola. É uma iniciativa importante, dada a sua motivação, mas apresenta falhas, pois nem sempre o

⁵ Para Paulo Freire (1969), o ser humano nasce com uma vocação ontológica: “ser mais”. Tal vocação foi identificada por Paulo Freire como processo de humanização dos seres humanos. Dessa forma, o ser humano não pode ser considerado como uma realidade pronta, acabada, mas um ser em busca de autorrealização e crescimento, um processo contínuo de humanização.

Essa perspectiva de Antonio Candido (2000) está presente em suas obras e estudos. De acordo com o autor, a literatura passou por transformações e amadurecimentos ao longo dos tempos, tornando-se cada vez mais uma representação refinada e complexa do ser humano e de sua relação com o mundo.

⁶ Refiro-me a uma leitura do texto literário com o envolvimento do leitor com o texto, interagindo com os signos literários.

texto literário é abordado de forma satisfatória pelo professor, uma vez que a quantidade de aulas, nessa modalidade de ensino, tem duração menor que as modalidades regular ou integral.

A necessidade e a obrigatoriedade de trabalhar com as obras literárias são delegadas ao professor de Língua Portuguesa que, ao abordar textos de autores goianos sem as devidas instruções, respaldo teórico e tempo necessário, desenvolvem o que lhes é mais propício e conveniente, podendo gerar nos alunos falta de interesse, desconhecimento e até certa aversão em relação às produções literárias. Em tais situações, o texto literário é utilizado apenas como apêndice para auxiliar a produção textual e trabalhar aspectos isolados da gramática. As práticas efetivas de leitura literária não acontecem, pois não há uma introdução à temática abordada no livro, um levantamento de informações prévias sobre o autor, restringindo-se apenas ao ensino caracterizado por períodos literários, nomes e títulos das obras.

Constata-se, por meio de certas práticas docentes, a falta de critérios e de registros que discriminam como tem sido ou como serão conduzidos os momentos de leitura, sem a devida abordagem dos elementos que o texto literário possibilita para o processo de formação humana, sendo que o aluno acaba não sendo convidado a problematizar questões importantes.

Ao longo do tempo, o ser humano foi desenvolvendo diversas formas de manifestações artísticas, com o objetivo de reconstruir os mundos real, psicológico e imaginário, além de resguardar a nossa memória, registrar e representar nossa cultura e nossa história. Isso torna evidente o quanto tais manifestações possibilitam o ensino e a aprendizagem em qualquer faixa etária; quando aliadas à arte da palavra, constroem narrativas pertinentes ao aprendizado.

As produções artísticas sempre estão ligadas a um tempo, a uma cultura, bem como a determinadas vivências e tradições. Estudamos a arte construída pelas palavras que, quando em contato com o leitor, permite-lhe sair do mundo real e alcançar o mundo da fantasia e, nessa viagem, mesmo não modificando a realidade imediata, é capaz de fazê-lo avaliar ou até mesmo modificar comportamentos. Ao mesmo tempo, ela produz reflexões e responde algumas indagações, principalmente a partir das construções simbólicas, da interpretação, das construções sintáticas e sonoras, próprias do texto literário, conforme atesta Barthes (1978), em conferência, no Collège de France, que posteriormente foi publicada sob o título de “Aula”.

Observamos que a inserção das atividades de leitura e de leitura literária em sala de aula estão diretamente ligadas aos documentos oficiais, criados pelo Ministério da Educação para orientar o ensino de literatura e leitura literária, sendo este incorporado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001) como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, permanecendo assim até os dias atuais em muitas escolas brasileiras.

A Constituição Federal (CRFB) de 1988 garantiu avanços, metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo e estabeleceu em seu artigo 208, inciso I que “[o] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Ademais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade apropriada” (Brasil, 1996, p. 28).

Considerando a legislação pertinente, observamos que um dos meios utilizados na alfabetização e no ensino da leitura emprega a literatura como matéria e recurso para subsidiar as práticas pedagógicas e antecede a existência da instituição escolar. Historicamente, a relação entre leitura, literatura e educação no Brasil inicia-se quando os padres jesuítas utilizavam a literatura, na forma de autos e poemas, para fazer a catequização dos indígenas, ensinando-lhes a língua, os costumes europeus e a religião cristã. “Um dos efeitos previstos [dessa inserção] é integrar o indivíduo ao coletivo e à pátria, civilizando-o e tornando-o um cidadão útil à sociedade [...]” (Lajolo, 1996, p. 232). Diante disso, o ensino de literatura sempre esteve convencionado ao aproveitamento do texto literário para o aprendizado de língua, fato que remete aos tempos coloniais, quando os clássicos portugueses, iniciando por Camões, eram modelos e fonte de inspiração aos estudantes das áreas de Humanas, nos poucos colégios existentes naquela época.

Passaram-se dois reinados e foi iniciada a república, momentos que foram vivenciados por períodos intensos de manifestações sociais e neles o texto literário, significativamente, esteve a serviço da escolarização da literatura. Ainda hoje, encontramos nos livros didáticos trechos isolados de obras, daqueles autores considerados clássicos, europeus e brasileiros, para ensinar normas gramaticais. Essa prática seria aceitável não fosse o apego em visualizar apenas os aspectos linguísticos das obras em detrimento da captação global de seu sentido.

Não concebendo a literatura do país como a que o representa, o trabalho com o texto literário e o ensino foi se tornando deficitário ao longo dos tempos, e até estigmatizado com ideias como “a literatura é muito difícil”, e “para escrever bem é obrigatória a leitura de obras literárias”, sendo esta última considerada enfadonha ou desatualizada pelos alunos⁷. Referimo-nos à abordagem do texto literário em sala de aula, e não ao texto literário em si; este não está

⁷ A partir dos relatos/respostas dos alunos em formulários de pesquisas sobre os fatores desmotivadores à leitura do texto literário.

desatualizado e, na perspectiva barthesiana, conduz o leitor a entrever que nenhuma fala se esgota, pelo contrário, assume outras tessituras, outros saberes.

Leyla Perrone-Moisés (2016) apresenta, em seu livro *Mutações da literatura no século XXI*, uma análise do cenário de produção e do ensino de literatura de ficção, traçando um panorama das transformações e manifestações literárias do século XXI às contemporâneas, explorando as experiências estilísticas, temáticas e formais que ocorreram nesse período. A referida autora problematiza o ensino de literatura que tem sucumbido aos “estudos de comunicação e expressão”; objetivando melhorar a performance comunicativa do aluno, no mercado de trabalho, deixou de ser útil, uma vez que se constatou que “outros tipos de texto, como os da mídia, são mais adequados a esse objetivo prático” (Perrone-Moisés, 2016, p. 71).

Com o notório crescimento das mídias sociais, o avanço das tecnologias e o interesse das universidades voltado para o desenvolvimento em ciência e tecnologia, em parcerias com empresas, Perrone-Moisés alerta para a pouca procura por cursos de literatura, a ponto de estes serem considerados improdutivos à perspectiva neoliberal. A esse respeito, a autora ressalta que:

A dúvida se instalou dentro da própria disciplina e de seus docentes. O abalo sofrido pelo conceito de “literatura”, a falta de consenso quanto aos critérios de avaliação da obra literária e de sua função têm sido um impacto devastador no ensino literário. O desaparecimento ou enfraquecimento da disciplina ameaça, a longo termo, a própria prática da literatura, já que ninguém se torna “escritor” sem ter lido as obras anteriores consideradas como literárias (mesmo que seja para recusá-las e propor outra coisa em seu lugar) (Perrone-Moisés, 2016, p. 71).

Assim, a obra de Perrone-Moisés explora a sobrevivência da literatura no século XXI, uma época em que a reflexão crítica, a conscientização e a transformação social são temas recorrentes, tanto na literatura quanto na educação.

Em relação ao trabalho de Antonio Candido, sua abordagem na *Formação da literatura Brasileira* contribui para a compreensão histórica e social da literatura. Enfatiza a relação entre a obra literária e o contexto em que é produzida, considerando aspectos como a formação social, os valores estéticos e os desafios enfrentados pelos escritores brasileiros. Essa perspectiva histórico-social de Candido aborda as influências e as transformações que a sociedade exerce sobre a produção literária em diferentes momentos históricos.

Já o trabalho de Paulo Freire (1996), especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, apresenta uma perspectiva crítica e libertadora da educação. Propõe uma pedagogia baseada na conscientização, no diálogo e na superação das opressões, buscando a emancipação dos indivíduos e a transformação social. Essa abordagem, a nosso ver, ressoa nas passagens da

literatura no século XXI, uma vez que as obras literárias contemporâneas muitas vezes abordam questões sociais, políticas e de opressão, refletindo e criticando a realidade em que estão inseridas.

Esses três autores permitem uma compreensão mais ampla das relações entre literatura, sociedade e educação, fornecendo ferramentas para refletir sobre a literatura contemporânea e seu potencial impacto na formação de sujeitos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Pensando na EJA, lembramos que Paulo Freire (1987) propõe que o processo ensino-aprendizagem seja concretizado através dos princípios socioconstrutivistas e pelos níveis de concepção do sistema escrito, numa dialética prático-teórica. O método freireano propõe que, no ensino da leitura, a palavra ensinada provenha do universo/ambiente vocabular do alfabetizando e que expresse sua imagem, seus anseios e suas reivindicações. Leva-se em consideração ainda o fato de a EJA dispor de grade de conteúdos mais flexível, assegurando ao aluno oportunidades educacionais apropriadas às suas condições de vida e de trabalho.

A EJA representa um desafio para a educação no Brasil, por se tratar de um público que requer uma ação educativa de inclusão, já que os estudantes dessa modalidade de ensino haviam sido excluídos do processo educativo. São alunos que tiveram, no decurso da vida, o processo de escolarização interrompido por diversos fatores, sendo-lhes negados direitos básicos. Nesse sentido, cientes da importância da literatura na formação do indivíduo e no seu desenvolvimento, como bem já afirmou Antonio Candido (2004), vemos no texto literário uma ferramenta importante para a constituição do leitor, desde que não seja apenas para o acesso ao mundo da escrita.

Antonio Candido discorre que a literatura possui a função de humanizar, isto é, “age com impacto indiscriminado da própria vida” na formação do homem (Candido, 1972, p. 79). Ao suprir a necessidade que o homem tem de ficção e poesia, contribui para a formação da personalidade humana, proporcionando conhecimento de mundo e do próprio ser que dela se aproprie. Para o autor, a obra literária ou a obra de arte é social: ela pode produzir no indivíduo que dela se apropria a mudança de conduta e de concepções de mundo, além de reforçar nele valores sociais.

Para os autores Carlos, Formiga e Inácio (2019, p. 113), a utilização da leitura com o fim único de acesso ao mundo da escrita “pode minimizar a dimensão do valor cultural e social na formação do indivíduo e a sua capacidade de interpretar e de estabelecer sentidos”, mas como uma forma de contribuição para com o letramento, já definido por Magda Soares (2001, p. 41) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler, mas cultiva e exerce as práticas

sociais que usam a escrita”. Dentre essas práticas, destacamos a contação de contos, causos e histórias, universo com o qual os estudantes da EJA já tiveram contato.

Diante disso, faz-se a seguir um percurso pela história do gênero conto que, a nosso ver, é um gênero literário que se aplica às aulas de literatura em turmas da EJA devido à sua extensão curta e, principalmente, pelo reconhecimento de temas regionalistas neles tratados, que podem vir a fazer sentido a esse público-leitor.

Nessa perspectiva, o educador Miguel González Arroyo (2000) aponta que a EJA é uma modalidade de ensino essencial para promover a inclusão e a democratização da educação, oferecendo oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular. Essa modalidade educacional enfrenta desafios significativos, pois envolve um público diverso, com características e necessidades específicas. Em suas pesquisas, o referido educador propõe as questões de justiça social e inclusão, bem como a importância da formação de educadores para atuar nessa área.

Uma das principais contribuições de Arroyo (2000) é o seu olhar crítico sobre a EJA, enfatizando a necessidade de uma educação que leve em conta as experiências de vida e os saberes prévios dos estudantes. Ele destaca a importância de uma pedagogia que valorize a cultura e a identidade dos alunos, tornando o processo educacional mais significativo e relevante para eles.

Além disso, Arroyo (2011) ressalta que a EJA não deve ser vista apenas como uma mera correção de déficits educacionais, mas como uma oportunidade para a construção de cidadania e emancipação dos estudantes. Nesse sentido, ele defende a importância de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos, abordando temas sociais relevantes e promovendo a reflexão crítica sobre o mundo em que vivem.

Outro aspecto fundamental das pesquisas de Arroyo é o seu enfoque na formação de educadores para a EJA. O estudioso destaca a necessidade de uma preparação específica e contínua para os professores que atuam nessa modalidade, pois o trabalho com jovens e adultos exige abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às suas necessidades e experiências.

Em resumo, a educação para a EJA é de extrema importância para promover a inclusão e a cidadania de jovens e adultos. Pesquisas relativas a essa modalidade têm contribuído para a sua compreensão e aprimoramento, enfatizando a importância de uma pedagogia sensível à diversidade e à cultura dos estudantes, assim como a formação adequada de educadores comprometidos com os princípios da justiça social e da inclusão educacional.

Rildo Cosson (2014) propõe mudar os rumos da escolarização da literatura e apresenta sugestões práticas para o trabalho com o texto literário em sala de aula, para que os alunos possam usufruir do papel humanizador da literatura. Nesse sentido:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2014, p. 17).

Para refletirmos sobre leitura literária e letramento literário, as discussões aqui desenvolvidas estabelecem diálogos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – um dos primeiros documentos oficiais a fazer menção sobre a “formação literária dos professores de Português” (Brasil, 2006, p. 75) – e a Matriz de Referência Curricular da Educação de Jovens e Adultos/Terceira Etapa, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás-Seduc-GO, importantes documentos oficiais, criados para balizar o ensino de língua portuguesa e literatura.

Essa modalidade de ensino na educação básica reintegra jovens, adultos e idosos em sala de aula. É destinada àquelas pessoas que ainda não puderam finalizar o estudo regular, dar continuidade ou que nunca adentraram ao espaço escolar. Tem como finalidade reduzir as distâncias sociais, pois oferta vagas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Outro objetivo dessa modalidade é ofertar uma educação formal ao seu público, considerando a bagagem de conhecimento que ele já traz consigo, necessitando de uma educação formal. Apesar de a lei estabelecer a idade mínima para cursar essa modalidade, de 15 anos para o fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, cada vez mais os jovens e adolescentes têm migrado do ensino regular para a EJA, por precisarem dedicar tempo de suas vidas ao trabalho e à complementação da renda familiar.

De acordo com Moura (2019), em entrevista para o *Canal Futura* no YouTube, a EJA hoje é um direito, que tem como marco a Constituição Federal de 1888. Porém, parte da população ainda enxerga essa modalidade de ensino como um favor e não como um direito que lhes é assegurado. Esse fato é resultante do tratamento de filantropia dispensado inicialmente a essa modalidade e à falta de informação à população sobre as escolas que ofertam a EJA e não haver o devido esclarecimento de que esta é um direito (Moura, 2019).

Miguel Arroyo (2011), em *Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*, destaca que uma característica que tem marcado a educação para a EJA é o fato de esta ter sido aberta a amadores. Ainda hoje, há campanhas de apelo à boa vontade e à improvisação:

Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes operacionais da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo o cultivo e onde vários agentes participam de sementeiras e cultivos, nem sempre bem definidos (Arroyo, 2011, p. 53).

É importante desmistificar a ideia de que existe uma idade própria para a educação em se tratando de jovens, adultos e idosos. Precisamos incentivá-los a compreender que são sujeitos em pleno exercício de direitos e com potencial de aprendizagem, desfazendo uma cultura em que se sintam culpados ou que achem que, por terem mais idade, não aprendem ou não devem lutar por uma vida melhor por meio dos estudos.

De acordo com Moura (2019), é necessário garantir que existam as escolas e que jovens e adultos cheguem até elas, em vez de serem responsabilizados por um direito que não tiveram. Um preconceito construído historicamente precisa ser desconstruído e isso pode ser feito através de campanhas de conscientização.

A LDB nº. 9.394/96 traça como objetivo para essa modalidade de ensino assegurar o ensino formal de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, atendendo ao direito previsto na Constituição de 1988 de acesso à educação em qualquer fase da vida. No entanto, tem sido um segmento tratado de forma secundária nas políticas públicas de educação do Brasil.

Dentre as propostas apresentadas na educação para EJA, entendemos que estas devem ser elaboradas considerando o estilo de vida, os horários do educando-trabalhador, as condições de acesso e permanência na escola ou nos programas de educação, bem como apresentar uma diferenciada metodologia de reconhecimento de saberes, com oferta para todos os níveis de ensino dessa modalidade.

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Pesquisa e Formação (NEJA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, destaca-se pelas produções que permitem discutir, analisar e pensar o campo da EJA desde as concepções às experiências de pesquisa e de formação. Em uma dessas produções, que trata de uma reconfiguração das diretrizes operacionais para a EJA, Arroyo destaca:

Entretanto, o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural,

identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura ... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade (Arroyo, 2011, p. 21).

Outro fator perceptível nas turmas de EJA é o aumento do público adolescente, necessitando mais uma vez que as práticas pedagógicas propostas para essas turmas considerem um público com idades diferentes, mas com um interesse comum: o aprendizado formal. Ensinar na EJA requer do educador mais do que saber o número de alunos, exige conhecer o aluno por seu nome, tratá-lo com respeito e dignidade e, acima de tudo, conhecer sua história de vida.

O Plano Nacional de Educação (PNE) propõe o desafio de aumentar em 25% o nível de escolaridade da população do país com oferta de EJA integrada à educação profissional. Convém lembrar que a organização do currículo da EJA varia de acordo com as políticas educacionais de cada estado e município, mas geralmente segue algumas diretrizes comuns, a saber: a oferta de cursos; oferta nos níveis Ensino Fundamental e Ensino Médio: pode ser oferecida de forma presencial, semipresencial ou à distância. Estados e municípios fazem essa oferta baseada em pesquisas locais disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No estado de Goiás, a EJA é viabilizada pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, nos formatos presencial, semipresencial e à distância (EJA-TEC), em escolas, por polos da rede estadual, distribuída entre os horários noturno e diurno e possui uma matriz curricular, reescrita conforme o Documento Curricular para Goiás – DCGO, fundamentado na BNCC. Ao analisar a matriz curricular da EJA em Goiás, nota-se a ausência de referência específica ao trabalho com o texto literário, ou ao direito desse público à arte literária. Para tal, propomos o trabalho com o texto literário, na perspectiva do letramento literário e a formação de um público leitor na EJA.

Considerar o letramento literário na EJA pressupõe o conhecimento prévio dos aspectos sócio-históricos e econômico-culturais que envolvem essa modalidade de ensino e os sujeitos que dela participam; a reflexão sobre como ou em que medida o ensino de literatura pode contribuir com a formação de alunos-leitores nessa modalidade de ensino; e ainda a formação do professor para nela atuar, além de uma proposta de trabalho adequada à abordagem do texto literário em sala de aula.

De acordo com Paulino (1998, p. 16 apud Pinheiro, 2006, p. 28), o letramento literário, “como os outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Sabemos que desenvolver a prática da leitura dependerá de cada aluno, em particular de suas experiências com os textos. O letramento literário é uma relação que se constrói com o texto literário. Não é somente ler o material, mas apropriar-se dos seus sentidos. Essa pluralidade de sentidos, de transformação e de experimentação leva o leitor a ser proficiente, ou seja, interagir com essa leitura.

Quanto ao conceito de letramento literário, neste trabalho, utilizamos a definição de Graça Paulinho e Rildo Cosson (2009), por estar adequada à proposta de intervenção elaborada neste trabalho. De acordo com os autores, letramento literário é “o processo de apropriação da literatura, enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Assim, por meio da arte literária, é possível fazer conexões com outras diversas áreas do conhecimento. De acordo com Cosson (2021), em palestra transmitida no YouTube, letramento literário:

[...] é a leitura vertical, aquela leitura que assume um caráter formativo, é a leitura estética ou crítica ou qualquer outro termo que se queira usar para indicar a especificidade do ato de ler que é diferente da leitura que se lê para extrair informação. A leitura literária é aquela que você lê para viver, para experienciar o que está no texto. A leitura literária requer do leitor um modo específico de ler (preciso aprender a ler de uma determinada maneira, que é a maneira literária) e uma postura frente ao texto literário (atentar para determinados elementos que estão naquele texto e que por isso o fazem literário) (Cosson, 2021).

Cosson (2014), em *Letramento literário: teoria e prática*, aponta algumas habilidades que são desenvolvidas a partir da leitura literária: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação, sem uma ordem específica, mas ao ensinar para o aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando conforme surgem na leitura e na recepção do texto literário pelos alunos.

Diante de tais considerações, propomo-nos a trabalhar com o gênero conto, devido à sua forma concisa e à possibilidade de fluidez de suas leituras, por requererem menos tempo de duração para as atividades, de forma que se tornem atrativas, por poderem ser iniciadas e terminadas na escola, durante o horário das aulas.

Cleusa Rios Pinheiro Passos também entende que no conto ocorre “a transformação de episódio comum em algo que o ultrapasse, com ruptura de limites, a fim de obter aspectos surpreendentemente significativos da condição humana ou da ordem social, histórica e cultural” (Passos, 2001, p. 71). Características como condensação, complexidade, impacto e apelo humanizador encontram-se presentes em toda a obra do goiano Bernardo Élis, especificamente

em três contos *O caso inexplicável da orelha Lolô*, *Os fuxicos da fonte do Taquari* e *A enxada*, selecionados para este estudo. O primeiro conto foi publicado em *Ermos e gerais*, de 1944; já os dois últimos, em *Veranico de janeiro*, de 1966, contemplado com o prêmio Jabuti e pelo qual Bernardo Élis é aclamado pela crítica literária pela expressividade de sua prosa regionalista.

Entendemos que a estrutura concisa e as temáticas da contística de Élis, aliadas à proposta de sequência básica para aulas de literatura de Rildo Cosson (2014), em *Letramento literário*, podem possibilitar ao professor da EJA a efetivação da prática de leitura literária, apesar do curto período de dias letivos dessa modalidade de ensino.

Além disso, na obra de Élis, há diversos elementos favoráveis e motivadores para o trabalho com a literatura na sala de aula da EJA. São eles: os conflitos sociais, as relações de trabalho, o sertão goiano e suas características geográficas específicas, bem como os costumes dos sertanejos que habitam ou habitaram a região. Trata-se de um convite para um passeio cultural pelo cerrado do Brasil central, oportunizando uma experiência interdisciplinar na escola. A produção literária desse autor tornou-se uma referência sobre o espaço no Brasil, fato que nos motivou a pesquisar e propor o trabalho com os seus contos, devido à sua versatilidade, multiplicidade de temas, desde o local ao universal.

O texto literário, em especial a obra de Élis, oferece matéria-prima importante para a escrita das narrativas e o fortalecimento de um retrato de Brasil. Encontramos nela conteúdos que atendem ao proposto pela BNCC, pela Matriz de Referência da Rede Estadual de Goiás para a EJA, contemplando também tópicos solicitados em avaliações externas como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Em virtude desse cenário, surgem os seguintes questionamentos: Como despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, privilegiando a formação de leitores críticos e autônomos? Como docentes, somos leitores? Esses questionamentos se juntam aos desafios de se democratizar a prática de leitura em um país marcado pelas injustiças sociais que assinalam a grande desigualdade entre leitores e não leitores.

Outro incentivo para a escolha do tema foi a percepção de que a formação do sujeito leitor exige uma prática constante de leituras dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Desse modo, o leitor passa a ser visto como aquele que adota uma função atuante na busca de significados e sua formação se inicia a partir do momento em que faz da leitura uma prática. Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para a comunidade científica analisando em que medida o ensino de literatura na EJA pode colaborar para a formação do aluno-leitor, promover uma abordagem pedagógica valorizando a inclusão e a diversidade, de forma a entender as mudanças linguísticas e culturais e, por fim, apresentar propostas de

trabalho com o texto literário em sala de aula da EJA a partir de contos do goiano Bernardo Élis.

Desse modo, esta pesquisa trata da inserção da prática da leitura do conto literário no terceiro semestre da terceira etapa da EJA, que no ensino regular corresponde à 3ª série do Ensino Médio regular, considerando essa iniciativa uma opção viável para o ensino e aprendizagem da leitura literária na escola, como metodologia útil e colaborativa ao processo de humanização dos sujeitos alunos.

Sobre esse caráter humanizador da literatura, faz-se necessário pensar nas possibilidades metodológicas que podem ser aplicáveis para um ensino diferenciado de literatura nas salas de aula para jovens e adultos, a fim de provocar indagações sobre quem somos e reflexões sobre valores impostos pela sociedade na qual estamos inseridos. Segundo Freire, “o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização” (Freire, 1969, p. 39). A esse respeito, o autor também reconhece a oposição histórica entre humanização e desumanização dos seres humanos e indica o caminho para a construção de uma educação libertadora, isto é, “a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica”, “capaz de tornar os educandos sujeitos do processo educativo bem como de sua própria história” (Freire, 1969, p. 39). Essa transição de nível de consciência ocorre mediante o processo de aquisição do conhecimento através do diálogo e das práticas sociais.

Entendemos, assim, que as narrativas de Bernardo Élis podem possibilitar aos alunos da EJA uma leitura que oportunize criar e recriar o espaço geográfico, os dramas e as injustiças presentes nos textos. É necessário salientar que o trabalho com esse tipo de leitura prevê a formação de um leitor crítico e reflexivo, capaz de agir e interagir em sociedade, sendo consciente dos seus direitos, deveres e preparado para intervir no seu meio quando necessário.

Segundo a concepção de que o ser humano é um ser inacabado, um ser em processo constante de autoconstrução e que faz parte da contemporaneidade, Fiori (1987, p. 11) no preâmbulo da *Pedagogia do Oprimido*, resume a concepção freireana dessa relação entre os seres humanos e o mundo da seguinte forma: “Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (Freire, 2005, p 22).

Com isso, torna-se necessária a compreensão da educação como projeto libertador e que esteja fundamentada na ideia de uma realidade possível. Possibilitar encontros significativos com autores consagrados, na modalidade de ensino EJA, é essencial no processo de humanização desses alunos, uma vez que mediar o acesso à literatura é também abrir portas ao

desconhecido, ao inusitado e ao imaginário. Além disso, esses educandos apresentam peculiaridades humanas diversas, como origens, culturas, idades, vivências profissionais etc.

O estudo aqui desenvolvido organiza-se em três partes. No primeiro capítulo, apresenta-se um percurso histórico da EJA, destaca-se a importância do professor e pesquisador Paulo Freire, mencionam-se as políticas educacionais para a EJA, analisando os currículos, documentos nacionais, a questão do ensino de literatura no Ensino Médio e como funciona a abordagem de autores regionais e, por fim, enfatiza-se a formação do leitor literário a partir dos pressupostos teóricos de Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1996), Rildo Cosson (2020), Michèle Petit (2009), dentre outros.

O segundo capítulo trata de estratégias de ensino do gênero conto em sala de aula da EJA, a partir da contribuição da escrita literária do goiano Bernardo Élis para a formação da literatura brasileira; apontam-se os diálogos possíveis entre a ficção e os alunos da EJA, enfatizando a perspectiva social de Bernardo Élis. São apresentadas algumas considerações acerca do papel do educador e da escola na perspectiva de formação de leitores críticos e reflexivos, assim como sua definição e um breve relato sobre a EJA, assinalando a contribuição da leitura dos contos nessa modalidade.

Por último, o terceiro capítulo apresenta uma breve discussão sobre a formação do leitor literário. Em seguida, são analisados os contos de Bernardo Élis, *O caso inexplicável da orelha de Lolô*, *Os fuxicos da fonte do Taquari* e *A enxada*, com o objetivo de propor a sequência didática para a abordagem dos enredos a ser aplicada em sala de aula, seguindo a perspectiva de Rildo Cosson (2014) em *Letramento Literário*. Esta escolha se justifica devido à possibilidade de estabelecer uma aproximação dos alunos da EJA com o contexto social representado na obra de Élis. Suas narrativas transpõem experiências de ser e estar no mundo permitindo diversas interpretações, pois, na maioria de suas histórias e, em específico, nas estudadas nesta pesquisa, não se esgota o sentido de suas tramas. Seus enredos estão repletos de imagens, costumes e símbolos que, ao mesmo tempo que conservam a cultura e a identidade goianas, comunicam conflitos e dramas humanos.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Pesquisas e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que o Brasil ainda não conseguiu garantir a educação básica a todas as pessoas, um dos direitos básicos de todo cidadão, conforme assegura a carta magna. Na busca de entender essa situação, desde o porquê de a exclusão do processo de alfabetização ainda ocorrer, bem como refletir sobre quais e quantas foram as tratativas para assegurar esse direito, lançou-se um olhar para o passado a fim de compreender o presente. Isso ajuda a entender a história da EJA e a forma como lidamos com a herança histórica do analfabetismo até os nossos dias.

Desde o período colonial, percebemos um cunho específico na educação brasileira direcionado às crianças, cabendo lembrar que indígenas adultos também foram submetidos a ações culturais e educacionais. Basta lembrar da Companhia Missionária de Jesus, que catequizava e alfabetizava os indígenas e os explorava como serviçais dos que viviam na colônia brasileira. Após a saída dos Jesuítas do Brasil em 1759, a organização e o emprego da educação de adultos ficam sob a responsabilidade do Império. A educação passa, então, a uma identidade mais elitista, que se restringia aos mais abastados. Por exemplo, as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram para os filhos dos colonizadores portugueses (brancos e do sexo masculino), sendo excluídas as pessoas negras e indígenas. A história da educação brasileira foi traçando um quadro no qual o conhecimento formal era monopolizado pelas classes dominantes.

A Constituição Imperial de 1824 procurou dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária, mas não passou do papel, devido à discussão sobre como inserir as camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras, livres e libertos) no processo de educação formal. Essa constituição era postulada por princípio caridoso, e não por um direito, mas como um ato de solidariedade, ou seja, o letramento de adultos era um ato de caridade praticado pelas pessoas letradas às iletradas, pois “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (Stephanou, 2005, p. 261).

Tomou força a ideia da pessoa analfabeta como dependente, no período que antecipava a república. Já a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente e, posteriormente, a Lei Saraiva, em 1881. Esta lei reforça a ideia da referida reforma, restringindo o voto às pessoas alfabetizadas, sendo assim instaurada uma onda de preconceitos contra pessoas analfabetas e desvalorização às crianças. Na Constituição de 1881, o voto foi assegurado apenas às pessoas letradas e com posses.

Arroyo (2011) aponta para a necessidade de observação da história da EJA no sentido de perceber a riqueza contida na trajetória dessa modalidade de ensino e na diversidade de ações e intervenções. De acordo com o autor, trata-se de um campo da educação muito politizado, por ter uma característica de campo não fechado e não burocratizado, permitindo intervenções de muitos agentes e diversificadas propostas sociais.

Essa riqueza que acompanhou a história da EJA, exatamente porque marcada pela diversidade, mereceria pesquisas atentas na área da história da educação e dos movimentos e teorias de renovação pedagógica. Possivelmente, pesquisas cuidadosas revelem uma imagem da EJA mais rica como campo de inovação educativa do que a imagem apressada de um campo apenas de campanhas e de improvisação (Arroyo, 2011, p. 31-32).

No início do século XX, surge uma mobilização social com a pretensão de exterminar o mal chamado analfabetismo, com a finalidade de tornar os analfabetos seres produtivos que contribuíssem para o desenvolvimento do país. A característica econômica, herdada do período colonial, girava em torno de sistema agrário-exportador, voltada para o mercado externo e, após a crise cafeeira de 1929, o capital passa a ser empregado também no setor industrial.

É importante lembrar que, em paralelo ao desenvolvimento da educação, a economia passava por um grande desenvolvimento, substituindo o modelo de exportações agrárias por um modelo de importações (1930-1940). Surge, nesse ínterim, o fenômeno do populismo, resultado do esvaziamento do poder brasileiro, que dá margem ao surgimento de figuras salvadoras da pátria, com táticas de atenção às reivindicações populares. Nos grandes centros urbanos, há lutas para não rebaixar os salários. Emerge nesses grupos a educação de base voltada para a educação de adultos, com vistas à atuação política.

Marcadamente, a democracia brasileira foi se fortalecendo, por influência dos setores vinculados à burguesia paulista agrário-comercial e que culminaria, com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) em uma revolução na política brasileira, articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinha mais interesse no café. Ao mesmo tempo, começa a sinalizar mudanças no âmbito da educação, com o surgimento dos ideais da Escola Nova.

A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, possibilitou pesquisas e estudos que instauraram um Fundo Nacional do Ensino Primário para realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Na década de 1940, o descaso com a educação levou o país a uma marca de 72% de analfabetismo. O Plano Nacional de Educação estabelecia o ensino primário obrigatório estendido a todas as

peessoas adultas. Tem-se, então, o primeiro plano na história da educação brasileira, que previa um tratamento específico para a Educação de Jovens e Adultos que, a partir de então, volta à pauta de prioridades para o desenvolvimento do país.

Em 1947, surgiu um programa nacional visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), visando coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo dos analfabetos e se estendendo até a década de 1950. O método pedagógico utilizado homogeneizava os alunos sem se preocupar com os contextos em que estivessem inseridos.

Datam desse período a criação de guias de leitura que traziam em seus conteúdos pequenas frases e textos de comportamento moral e informações sobre saúde, higiene e técnicas de trabalho e a primeira Campanha Nacional de Alfabetização resultante da pressão, em função da criação internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para erradicação do analfabetismo. Nota-se que a preocupação recaía mais na quantidade de pessoas formadas do que na qualidade. Internamente, no Brasil, aumentava o número de pessoas que diante da lei podia exercer o direito do voto.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com a finalidade de atender as pessoas que viviam na zona rural. A partir do Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, discute-se um método pedagógico para a educação de adultos que rompesse com os preconceitos em torno das pessoas analfabetas e começa-se a conhecer a pedagogia de Paulo Freire. Em seminário regional, em Recife, Freire alertava que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educandas e que tantos outros problemas se tornavam mais graves que a condição de analfabetos. Um exemplo são as condições de miséria nas quais viviam os não alfabetizados, questão polêmica levantada por Freire e problematizada no Congresso e em encontros prévios e posteriores ao referido evento. Os anos seguintes foram marcados por grandes mobilizações nacionais em torno da Educação de Jovens e Adultos, tiveram grande repercussão muitos movimentos que procuravam reconhecer e valorizar a cultura popular. Em 1961, Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. Porém, devido ao golpe militar de 1964, esse plano foi interrompido.

Durante o militarismo, muitos programas que visavam a transformação social foram descontinuados, seus materiais foram interrompidos, seus dirigentes detidos e exilados. A educação retorna ao “*modus* homogeneização” e ao controle de pessoas. É dessa época a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente, isto é, restringindo a alfabetização à apreensão da habilidade de ler e escrever,

sem compreensão contextualizada dos signos⁸. Mais uma vez, as pessoas não alfabetizadas passaram a ser responsabilizadas pela situação em que se encontravam e pelo subdesenvolvimento do país, além do recrutamento de alfabetizadores sem muita experiência. Por fim, o Mobral foi extinto em 1985 com a chegada da nova república, sob acusação de desvios de recursos financeiros, ocasionando abertura de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito).

Outros programas de alfabetização de adultos surgiram na década de 1990, dentre eles o Movimento de Alfabetização (Mova), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas, alfabetizando e tornando-as coparticipantes de seus processos de aprendizagem. Em 1996, o governo federal volta a desenvolver um programa nacional de alfabetização. Já em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), objetivando atender às pessoas residentes em áreas de assentamento, vinculado ao Inca (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), universidades e movimentos sociais, programa ora citado como experiência exitosa no trabalho com textos literários.

Nessa perspectiva, a educação sinaliza uma valorização dos conhecimentos da realidade dos alunos, ao aproximar os saberes ao processo de construção do conhecimento. Corroborando com essa ideia, Arroyo (2011) defende uma reconfiguração da EJA com o conhecimento das especificidades dos alunos, suas trajetórias de vida, seu protagonismo sociocultural, suas identidades. Ainda, segundo o referido teórico, essa reconfiguração “virá do reconhecimento de suas vulnerabilidades históricas e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares” (Arroyo, 2011, p. 30).

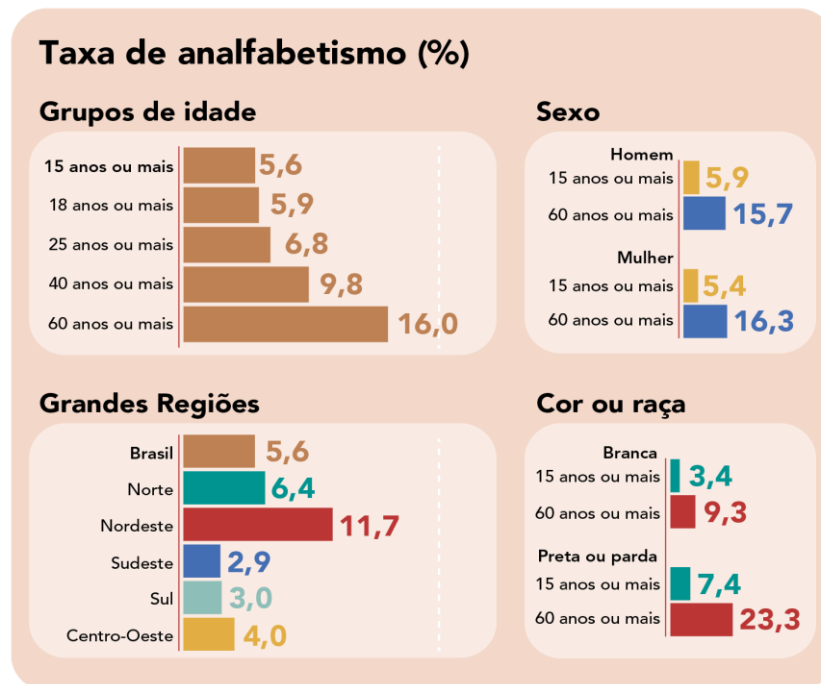
Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que incluía o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o Projovem (com o enfoque na qualificação profissional para o trabalho e ações comunitárias) e o Proeja (com foco na integração profissional ao Ensino Médio para Jovens e adultos). A meta era a de erradicar o analfabetismo. Em 2005, alguns desses programas foram ampliados e reformulados. Em 2007, com a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6253/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passou a incluir a EJA na política de fundos de financiamentos da educação.

⁸ Um indivíduo verdadeiramente alfabetizado não apenas sabe ler, mas também abraça e utiliza práticas sociais baseadas na escrita, demonstrando uma compreensão abrangente de signos, como definido por Magda Soares (2001) e em entrevista da autora para o canal *Abralin* no YouTube (2020).

A partir de 2013, passou-se à oferta da EJA articulada com a Educação Profissional, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego aplicado à EJA (Pronatec-EJA). No ano de 2019, ocorre a extinção da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, órgão responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Dados do site do IBGE indicam que existe uma demanda potencial pela EJA. Conforme constatamos nas imagens abaixo, o nível de analfabetismo ainda é alto entre as pessoas idosas e o direito à educação não prescreve com o aumento da idade. Somando-se a essa situação, é bem provável que a EJA precise dar conta da demanda provocada pela evasão, repetência e abandono.

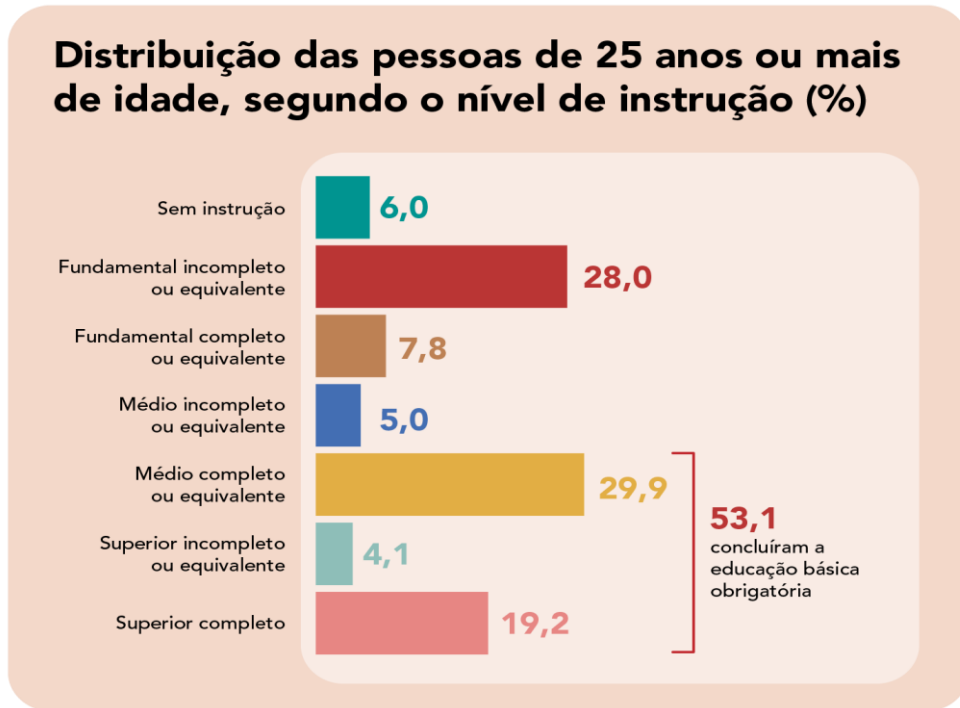
Figura 1 – Taxa de analfabetismo



Fonte: IBGE, 2022.

A taxa de alfabetismo em 2022 mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Outro fator que chama atenção é que entre as pessoas da raça preta ou parda, com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo triplicou em relação aos demais, fator que dialoga com os quadros de desvalorização e descrédito instaurado na sociedade desde os tempos coloniais.

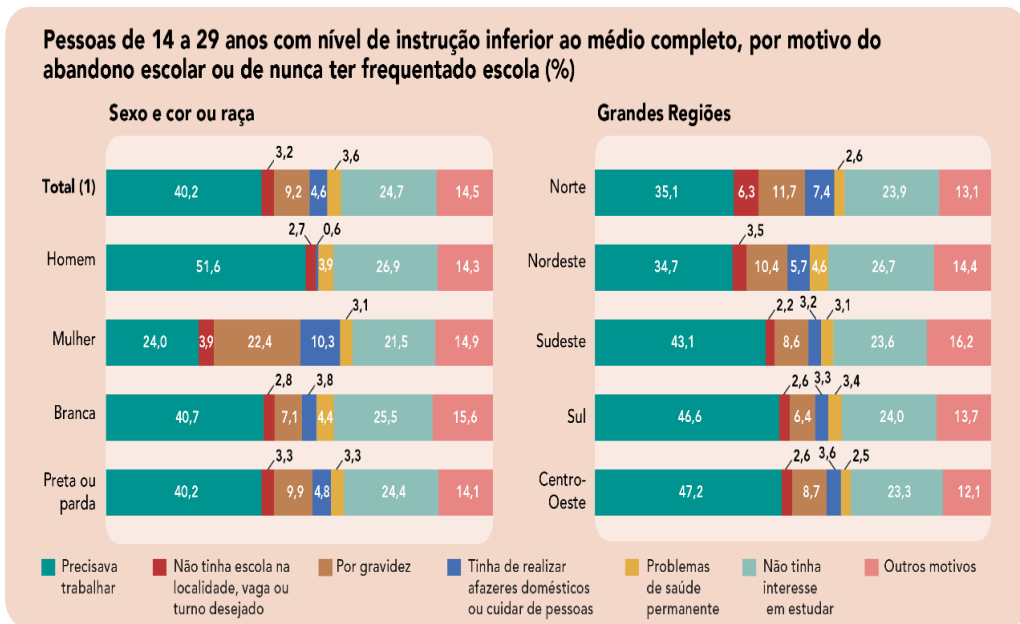
Figura 2 – Distribuição por idade segundo o nível de instrução



Fonte: IBGE, 2022.

No Brasil, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória, ou seja, possuíam, no mínimo, o Ensino Médio completo em 2022. Enquanto isso, o percentual de pessoas na mesma faixa etária com nível superior completo é bem inferior, totalizando 19,2%.

Figura 3 – Nível de instrução inferior ao médio completo



Fonte: IBGE, 2022.

[1] Inclusive as pessoas que se declaram de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Nota-se que cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, o equivalente a quase 52 milhões de pessoas, não completaram o Ensino Médio, seja porque abandonaram, seja porque nunca frequentaram a escola. Os motivos de terem abandonado os estudos são os mais diversos, porém a necessidade de trabalhar foi apontada como o fator principal tanto por homens quanto por mulheres. Além disso, no caso dessas últimas, a gravidez e a falta de interesse em estudar também foram mencionadas.

No ano de 2022, de acordo com pesquisa realizada pela plataforma de estudos em educação Porvir, foram registrados meio milhão de estudantes a menos na EJA. Embora tenha havido avanços, a área ainda enfrenta desafios significativos. Evidencia-se a falta de recursos e investimentos adequados, o “não lugar” da EJA no MEC. Do ponto de vista formal, a reforma do Ensino Médio prevê que 80% da oferta de EJA seja à distância. Além disso, a escassez de professores qualificados para o atendimento a essa população específica continua sendo obstáculo para a melhoria da qualidade da EJA.

A pandemia teve um impacto significativo na EJA. De acordo com dados do último censo escolar, publicados pelo Instituto Unibanco, o fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto evidenciaram as desigualdades educacionais e a necessidade de abordagens mais inclusivas e adaptadas ao contexto digital. Cresceu a preocupação com a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Capacitar esses educadores para lidar com as especificidades do ensino de jovens e adultos tem sido uma meta importante em muitas instituições de ensino. Ao discutir os efeitos da pandemia da Covid-19 para a Educação de Jovens e Adultos em um webinar (13^a. *conversa com a FEUFF - Educação de Jovens e Adultos: direito ainda mais em risco em tempos de pandemia*), Sônia Rummert, em debate com Jaqueline Ventura, destacou que o acesso ao direito a essa modalidade de ensino está em permanente estado de ameaça, ao ressaltar que:

Os impactos econômicos afetam muito mais os trabalhadores vulneráveis. Tanto os que recebem a remuneração mais baixa quanto aqueles para quem o trabalho remoto não é uma opção, aqueles cujos arranjos familiares – sobretudo com a presença de crianças – dificultam o exercício das suas funções, conjunto esse majoritariamente constituído por mulheres. [...] A educação não se explica nela mesma, ela vai se explicar nas condições sócio-históricas da qual ela é fruto e condição (Comunidade FEUFF, 2020).

A EJA é uma modalidade de ensino complexa por envolver dimensões que perpassam a questão educacional. Inicialmente, ela resumia-se à alfabetização como um processo com o objetivo de aprender a ler e escrever. Trabalhar na EJA pressupõe reflexão crítica sobre essa

prática docente, visão ampla sobre a sala de aula e a escola em que se vai trabalhar, bem como respeito e consideração às origens e lutas de cada aluno.

É importante resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, considerando que há uma espécie de saber cotidiano, um saber das ruas, dos campos, dos galpões, da informalidade, pouco ou não valorizado no mundo letrado da escola. Os alunos dessa modalidade buscam a escola ou por necessidades particulares ou para integrar-se à sociedade letrada, porque não podem participar plenamente dela quando não dominam a leitura e a escrita.

Assim, a aprovação do Parecer CEB 11/2000 (Conselho Nacional de Educação), regulamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, fez com que a EJA deixasse de ser vista como alternativa de suprir ou compensar a escolaridade perdida, passando a ter função reparadora, equalizadora e qualificadora⁹. De fato, os alunos da EJA são indivíduos que não tiveram oportunidade de cursar as etapas escolares na idade certa. Desse modo, com a exigência do mercado de trabalho e a expansão do acesso à educação, estes chegam às escolas saturados pelo cotidiano, pois a maioria é composta por educandos-trabalhadores.

Nesse enfoque, o educando da EJA encontra na função reparadora a promoção da cidadania por meio da reparação do direito negado à educação; já na função equalizadora, a garantia do acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, respeitando suas necessidades individuais e coletivas; e, na função qualificadora, permanente atualização do processo ensino-aprendizagem para a sua inserção social, permitindo-o romper barreiras e realizar sonhos, levando-o, assim, à satisfação profissional e pessoal, assim como o acesso à cultura geral, de modo que os discentes aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e compromisso político para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

Diante do cenário político, econômico, social e cultural pelo qual o Brasil vem passando, o sistema educacional nacional sinaliza a adoção de mudanças que contemplem a Educação, sobretudo a EJA, de modo a priorizar a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, atendendo às suas expectativas e as da sociedade referentes ao processo de letramento escolar e social. Entendemos ser o texto literário um forte aliado para a promoção de mudanças nas salas de aula da EJA. Lançaremos, a seguir, um olhar atento aos currículos e matrizes curriculares desta modalidade de ensino.

⁹ Para estudo e análise das funções categorizadas para a EJA, valemo-nos dos estudos de CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

1.1 O ensino de literatura no Ensino Médio: currículos e documentos oficiais

Para a análise do ensino de literatura na EJA, consultamos a Lei de Diretrizes e Bases (1996), documento alinhado com os princípios da Constituição Federal de 1988, instrumento importante na promoção da equidade, qualidade e inclusão na educação brasileira. Trata-se de um documento normatizador, com função determinante na construção e nas orientações para o sistema educacional do país.

É sob a interpretação da LDB (1996) que foram elaborados todos os documentos normatizadores e orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2012), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015) e a Matriz de Referência da Rede Estadual de Goiás para a Educação de Jovens e Adultos (2023), dentre outros, contemplando conteúdos solicitados em avaliações externas como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Apresentamos, em seguida, um quadro comparativo entre cada um dos documentos oficiais e a referência e/ou abordagem que cada um deles dá ao texto literário.

Quadro 1 – Documentos oficiais e o texto literário

DOCUMENTOS	CARACTERÍSTICAS	ENSINO DE LITERATURA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – 2015; 2016; 2018.	Lei que estabelece as normas para a organização do sistema educacional, a estrutura do currículo, a formação de professores, a gestão escolar e outros aspectos fundamentais para o funcionamento do sistema educacional brasileiro.	Torna obrigatório o ensino de artes visuais, dança, a música, o teatro e a cultura nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Não aborda especificamente a literatura.
Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCEM – 2012-2018	Definições que orientam as escolas quanto à organização, cobertura, avaliação pedagógica, além de outros focos escolares. As DCEM também direcionam as Unidades de Ensino na construção do currículo próprio, adequando-o às características regionais e aspectos relevantes de cada localidade.	Descrevem como deve ser a estrutura curricular e como esta deve ser composta no Ensino Médio. Porém, não discrimina os conteúdos curriculares.
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – 1999.	Conjunto de orientações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC)	Direcionam os currículos escolares a ensinar pela pedagogia

	para auxiliar na definição dos currículos da Educação Básica no Brasil. Têm o propósito de nortear os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas em cada etapa da Educação Básica, proporcionando um referencial para professores e gestores escolares.	de competências; designar os conteúdos básicos escolares. Tratam a literatura associada ao ensino de Língua Portuguesa como conteúdo da disciplina.
Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM – 2006.	Reformulação dos PCN, oferecem diretrizes para a organização curricular, a seleção de conteúdo, a integração entre as áreas de conhecimento e a articulação com a Educação Profissional e Tecnológica.	Documento posterior aos PCN, com intuito de orientar os currículos e reparar os PCN+, adotando postura crítica. Utiliza o método de competências, mas separa as disciplinas literatura e língua portuguesa.
Matriz de Referência Curricular EJA Ensino Médio – GO, 2023.	Organização dos objetos do conhecimento com o propósito de nortear os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas em cada etapa e segmento da EJA da Educação Básica.	O documento endossa o proposto pela Base para o trabalho com o texto literário e inclui a literatura goiana como objeto do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos citados no quadro.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, menciona-se o seguinte:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 491).

Por mais que as políticas para a educação do país deveriam se apresentar isentas ideologicamente, a estruturação das teorias que embasam a BNCC como a pedagogia das competências e habilidades desembocam características dos governos em que são elaboradas e geram discussões, críticas e polêmicas em aprovar ou desaprovar determinadas políticas. As

teorias que embasam a BNCC dão ênfase ao ensino em torno de uma estruturação de competências e habilidades¹⁰, apontadas como recorrentes do neoliberalismo¹¹.

Entretanto, é importante reconhecer que é um documento que apresenta o posicionamento de uma visão de educação e de uma convicção de sociedade hoje, sobretudo para o ensino, através da ideia de diversidade como um todo, seja na diversidade das culturas seja na diversidade étnico-racial. Há uma formação discursiva e teórica no âmbito dessas questões, como diria Foucault¹².

A formação discursiva não apenas regula o que pode ser aqui, mas também contribui para a construção dos próprios assuntos dentro de uma sociedade. Ela molda nossa compreensão de identidades, papéis sociais e posições de poder. Foucault argumenta que o poder está profundamente enraizado nas práticas discursivas, uma vez que a linguagem não é apenas um meio de expressão, mas também um instrumento de controle e influência.

As OCEM, apesar de pouca visibilidade, quando surgiram em 2006, são resultado de uma mudança gestada e discutida desde 2002. Elas trouxeram uma crítica incisiva ao ensino pragmático de literatura, que desconsiderasse a formação discursiva dos alunos, defendendo a necessidade de que o ensino se voltasse para o aluno leitor, e que houvesse boa aceitação da obra literária no ambiente de aprendizagem dos alunos.

Voltou-se um olhar atento para o ensino de literatura, preservando sua historicidade, questionando a formação do leitor, seus conhecimentos sobre o contexto histórico da obra, como quesito para compreensão do texto, a ponto de valorizar mais esse tipo de informação ao ler uma obra, do que o encontro estético, fluido e performático do leitor com a obra.

Da forma como estava não se trata de formação do leitor e nem da sistematização de um saber sobre literatura, o que deveria ser a meta do Ensino Médio. Nas páginas das OCEM

¹⁰ Para Philippe Perrenoud (1997, p. 24), competência é uma operação mental que estabelece relações entre conhecimentos e esquemas para uma ação eficaz, a habilidade, em determinada situação.

¹¹ A economia neoliberal é uma abordagem econômica e política que enfatiza a importância da livre iniciativa, livre concorrência, privatização, austeridade fiscal. Na educação contemporânea, as instituições de ensino se enquadram como puras empresas e os estudantes estão se tornando competitivos entre si. A influência da economia neoliberal na educação, muito em voga hoje, são os processos de automonitoramento, o ranqueamento das escolas e a medição do aprendizado dos alunos pelas avaliações externas.

¹² Para Michel Foucault (2005), a formação discursiva é um conjunto de regras, normas, convenções e práticas que estruturam e delimitam o discurso dentro de uma época ou contexto histórico específico. Ela abrange não apenas a linguagem verbal, mas também todas as formas de expressão simbólica, incluindo escrita, imagens, gestos e outras manifestações comunicativas. Cada formação discursiva é caracterizada por seu conjunto particular de regras que determinam quais afirmações são possíveis, aceitáveis e legítimas em um determinado campo de conhecimento. Ao analisar as formações discursivas, somos incentivados a considerar como as estruturas de poder moldam nossas concepções de realidade, identidade e verdade, e como isso influencia as práticas sociais e as dinâmicas de poder.

dedicadas às Linguagens, códigos e suas tecnologias, há menção à autonomia e à especificidade do conhecimento de literatura. Assim:

Embora concordemos com o fato de que a literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua [...] (Brasil, 2006, p. 49).

A perspectiva bakhtiniana¹³ para o ensino de Língua Portuguesa já estava presente nas OCEM. Desenvolver uma noção de aprendizagem decorrente das práticas sociais, a partir da linguagem, com a convicção de que os gêneros são modos diferentes de ver o mundo, são ângulos diferentes de visão e do ser humano. Já em literatura, manteve-se um afastamento, que independia da leitura das obras ou do saber literário, um trabalho mais voltado para crítica literária.

Por essa via, trabalhar com a literatura só faz sentido se o outro lê, se pensarmos na transformação do sujeito, isso que é próprio da literatura, lidar com uma mudança de visão com uma relação com esse outro, que vem de outros lugares e de outros tempos. Portanto, é um conhecimento que ultrapassa o tempo presente e envolve uma série de conhecimentos, que não são só frutos de saberes acumulados, mas que são frutos de um sentimento de pertença, questões universais, filosóficas, próprias dos sujeitos, da sua época e do seu mundo.

A BNCC propõe isto, no campo¹⁴ artístico-literário como se entende a partir de Bourdieu, ao desenvolver a Teoria do Campo Social para superar a dicotomia subjetivismo e objetivismo. Para Bourdieu (1996), o campo social é um espaço estruturado por agentes e organizações burocráticas, podendo ser científico, artístico, editorial, político, acadêmico, entre outros. A BNCC estabelece, para o campo artístico-literário no 1º. ano do Ensino Médio:

[...] Ler produções literárias de autores da Literatura Brasileira Contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.

[...] Reconhecer, em produções literárias de autores da Literatura Brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo.

¹³ Estudo dos gêneros textuais.

¹⁴ Forma como a BNCC (2018) organiza os objetos do conhecimento em campos do conhecimento.

[...] Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de multiculturalidades. (Brasil, 2018, p. 61).

Ao trazer a ideia de campo, a intenção é pensar nessas esferas de atuação no campo artístico-literário. Nesse sentido, o campo é o lugar onde as forças simbólicas determinam o que é legítimo e o que não é. Tal ideia, já problematizada com as OCEM, sugere uma espécie de mudança no ensino de literatura, traz um encaminhamento que incide e refletiu na BNCC, tendo a ver com a concepção de cultura e diretamente no trabalho com a literatura no universo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil é um documento que define as competências, habilidades e conteúdos essenciais que devem ser ensinados nas escolas brasileiras. Ao se referir a "campo", a BNCC aborda diferentes áreas do conhecimento e práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e outras formas de expressão.

No contexto da educação literária, a BNCC propõe um equilíbrio entre o ensino de textos clássicos do cânone literário e a inclusão de obras contemporâneas, bem como produções de diferentes culturas e regiões do Brasil. Isso significa que, embora o cânone literário seja reconhecido e valorizado, a BNCC também incentiva a diversidade e a pluralidade de vozes e perspectivas. O objetivo é proporcionar aos estudantes uma formação ampla e inclusiva, que reflita a riqueza cultural do país e do mundo, além de fomentar o pensamento crítico e a apreciação estética.

Portanto, ao mencionar "campo" no contexto da BNCC, não se trata exclusivamente de uma referência ao cânone literário tradicional, mas sim de uma abordagem mais ampla e diversificada da literatura e outras formas de expressão cultural.

2 ENSINO DE LITERATURA NA EJA

No que se refere ao ensino de literatura, não é muito comum uma discussão específica sobre o processo de ensino-aprendizagem de textos literários voltados para EJA. Dentre as abordagens encontradas, por dialogar com nossa proposta, destacamos os seguintes materiais: *A leitura da literatura na educação de jovens e adultos*, de Maria Teresa Gonçalves Pereira (2013), *Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): trajetória para a construção de leitores*, de Katyusca de Souza Maria Carlos, Girlene Marques Formiga e Francilda Araújo Inácio (2019), *Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no círculo*, de Jane Paiva (2007) e a dissertação de mestrado *Letramento Literário na EJA: transformando e (Re)construindo caminhos*, de Andreia Silva Ferreira da Almeida (2018).

O primeiro trabalho, de Pereira (2013), alerta para a necessidade de perceber que os textos literários não respondem, mas interrogam, além de que é preciso que, para que ocorra uma mediação adequada no ensino do texto literário, o professor deve ser leitor e ter conteúdo e metodologias compatíveis. O texto da autora também afirma ser necessário que haja condições especiais para proporcionar uma aprendizagem bem-sucedida por parte dos alunos.

Já o segundo artigo analisa as características e dificuldades relacionadas ao letramento literário na EJA, de modo a desenhar um cenário possível para a promoção do processo de formação de leitores e reforça que a escola é a instituição responsável por promover as habilidades necessárias ao letramento dos sujeitos da EJA (Carlos; Formiga; Inácio, 2019).

Jane Paiva (2007) salienta a importância de inserir a literatura nos materiais de alfabetização e leitura construídos ao longo dos processos educativos e propõe a atualização e a adequação deles para a EJA. A autora ressalta que jovens e adultos privados do aprendizado da leitura e da escrita:

[...] devem, ao voltar para o exercício do direito à educação, ser não apenas alfabetizados para o sentido, para o poder e as possibilidades que a leitura polissêmica dos textos de literatura pode conferir aos que sabem ler e escrever, para além do domínio do sistema de escritura, melhor pronunciando, enunciando e anunciando seu estar no mundo, seu jeito de estar e de fazer sua humanidade, produzindo cultura (Paiva, 2007, 113).

O quarto trabalho, de Almeida (2018), além de proporcionar uma reflexão acerca da experimentação de adversidades do meio social, através da arte literária, também apresenta o relato de uma intervenção feita pela autora em uma turma de EJA. É perceptível que muitos se preocuparam em identificar como ocorre o processo ensino-aprendizagem por meio da

aquisição da leitura, mas não se detêm ao texto literário e suas implicações no sujeito leitor, tampouco relacionam o ensino de literatura a essa modalidade de ensino.

Não encontramos nos documentos atuais um roteiro ou uma matriz operacional para o trabalho com o texto literário. Encontramos menção na Proposta de Matriz Curricular para a EJA:

[...] Eventualmente se recorre a letras de canções, poemas, trechos de romances ou contos, com uma função instrumental, para ilustrar algum tópico, iniciar ou finalizar alguma discussão. Mas a análise desse tipo de texto fica por conta do professor de Língua Portuguesa, que pode evidenciar, em uma abordagem bem feita, toda a sutileza e a peculiaridade do texto pensado artisticamente. [...]. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário (Brasil, 2002, p. 15).

Para a compreensão do tempo de aulas destinado a cada área do conhecimento e especificamente à área de linguagens, disponibilizamos o quadro extraído do Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal, conforme a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que explicita como deve ficar a organização da carga horária:

Quadro 2 – Proposta-exemplo de Matriz Curricular 3º Segmento da EJA Presencial

Unidade Escolar: xxx				
Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento				
Turno: Matutino e/ou Vespertino e/ou Noturno				
Módulo: 20 semanas - 100 dias letivos				
Regime: Semestral				
Formação Geral Básica				
Área do	Componente Curricular	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Conhecimento		400 h	400 h	400 h
	Língua Portuguesa	4	4	4
Linguagem e suas	Língua Inglesa	1	1	1
Tecnologias	Arte	1	1	1
	Educação Física	1	1	1
Matemática e suas	Matemática	3	3	3
Tecnologias				
Ciências da Natureza e suas	Física	2	2	2
Tecnologias	Química	2	2	2
	Biologia	2	2	2
Ciências Humanas e Sociais	História	1	1	1
Aplicadas	Geografia	1	1	1

	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
Itinerários Formativos	Projetos/Programas/Educação Profissional Integrada	5	5	5
Módulos-Aula Semanais		25	25	25
Total da Carga Horária Semestral		400		
(horas, sem a Educação Profissional)				
Carga Horária do Segmento		X		
(horas, com a Educação Profissional)				
Carga Horária do Segmento		1200		
(horas, sem a Educação Profissional)				
Carga Horária do Segmento		X		
(horas, com a Educação Profissional)				

OBSERVAÇÕES:

1. Cada etapa corresponde a um semestre letivo, que equivale a 100 (cem) dias letivos.
2. A carga horária diária é de 4 (quatro) horas, convertidas em 5 módulos-aula.
3. O módulo-aula é de 48 (quarenta e oito) minutos.
4. O intervalo deverá ser de até 15 (quinze) minutos, excluídos da carga horária diária.
5. O horário de início e término do período letivo é definido pela unidade escolar.
6. O Itinerário Formativo é composto por Projetos/Programas/Educação Profissional.
7. No caso da oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional por meio de cursos de qualificação profissional, a carga horária de Projetos/Programas será de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas, que correspondem a 10 (dez) módulos-aula semanais, podendo ser ampliada de acordo com o curso ofertado.
8. Para a EJA integrada à Educação Profissional, o atendimento de, no mínimo, 5 (cinco) módulos-aula de Projetos/Programas será de forma indireta/não presencial.
9. A unidade escolar poderá optar por até 70% (setenta por cento) da carga horária de forma indireta/não presencial, em conformidade com seu Projeto Político-Pedagógico.

Fonte: Brasil, 2021.

No quadro, o tempo destinado para leitura, ensino de literatura, ou letramento literário deve ser compreendido e adequado conforme o tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa e Arte. Portanto, cabe aos Estados, Municípios e às unidades escolares e professores adequar os currículos locais para o trabalho com o texto literário, dentro das aulas de Língua Portuguesa, conforme as especificidades de cada turma e de seus respectivos estudantes.

A matriz curricular – EJA do Estado de Goiás foi reformulada a partir dos pressupostos da BNCC e estabelece o desenvolvimento das competências específicas, sendo que cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão

relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – também compreendidos como conteúdos, conceitos e processos, o que pode ser constatado no quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Matriz Curricular de Referência EJA – 3ª. etapa (Ensino Médio) - Goiás	
Código de Identificação da Habilidade	Habilidades - Linguagens e suas Tecnologias - 3º Semestre
EM.S3.LGG.C1.H1	Ampliar o conhecimento linguístico e sociocultural, interagindo com diversos meios de comunicação de massa e os fatos por eles veiculados.
EM.S3.LGG.C1.H2	Identificar o propósito de diferentes textos e a relação informativa entre eles, estabelecendo a adequação quanto a suportes e gêneros, considerando os papéis assumidos pelos enunciadores em contextos específicos de interlocução.
EM.S3.LGG.C1.H3	Identificar vocábulos e expressões da LP relativos a áreas profissionais, reconhecendo o tema principal, os subtemas e finalidades do texto.
EM.S3.LGG.C1.H4	Identificar e conectar campos variados do processo comunicativo no contexto da arte e da tecnologia, deduzindo situações concretas relacionadas ao espaço laboral e outros meios de convivência.
EM.S3.LGG.C1.H5	Reconhecer as etapas necessárias para as intervenções sugeridas pelo texto e a sua implementação, com o uso de tecnologias comunicativas, em contextos variados, elaborando a construção de projetos adequados aos valores de cidadania e à diversidade sociocultural.
EM.S1.LGG.C2.H1	Elaborar projetos educativos na comunidade escolar com práticas diversas: teatro, música, vídeo aulas, campanhas publicitárias, jograis, gincanas, visitas in loco (lixões, planetários, laboratórios, fábricas) caminhadas pedagógicas vivenciando o conhecimento adquirido em língua estrangeira;
EM.S1.LGG.C2.H2	Socializar produções autorais individuais e coletivas (vídeos, danças, workshops, jogos interclasse, oficinas) em língua estrangeira, participando de feiras culturais em que haja integração entre os (as) estudantes como protagonistas nos diversos movimentos artísticos e culturais;
EM.S3.LGG.C3.H1	Relacionar informações sobre a linguagem corporal (publicadas por meio de redes sociais e impressos) dispondo de um novo significado.
EM.S3.LGG.C3.H2	Criticar os diversos discursos midiáticos (impresso, televisivos e podcasts) sobre linguagem corporal posicionando-se de forma crítica com base em princípios éticos.
EM.S3.LGG.C3.H3	Reconhecer linguagem corporal como meio de integração social,

	respeitando os limites individuais.
EM.S3.LGG.C3.H4	Desenvolver atividades corporais (conhecimento sobre o corpo; jogos; lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas) adaptadas, combatendo qualquer tipo de preconceito ou discriminação.
EM.S3.LGG.C4.H1	Promover a identificação dos estudantes com diferentes tipos de materialidades e não materialidades, ampliando a sensibilidade e desenvolvendo o sentido crítico, investigativo, colaborativo, dialógico e criativo.
EM.S3.LGG.C4.H2	Valorizar as categorias do sistema das artes, tais como museus, teatros, galerias, instituições etc. estimulando, a localização do estudante dentro da cultura e propiciando novos pontos de vista, e novas formas de olhar a partir da conexão com repertórios culturais e imagéticos diversos.
EM.S3.LGG.C4.H3	Relacionar a diversidade de manifestações artísticas presentes nas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro compreendendo sua construção sócio-histórico-cultural na totalidade de relações entre seus agentes e/ou grupos sociais.
EM.S3.LGG.C5.H1	Adequar o uso da linguagem, conforme o propósito do texto, o gênero e os agentes comunicativos, utilizando os recursos linguísticos para relacionar a produção textual com as situações possíveis de cada realidade.
EM.S3.LGG.C5.H2	Reconhecer a manifestação de elementos do mundo natural, dos processos históricos e sociais e da produção tecnológica em textos diversos, analisando o uso das respectivas linguagens como criação humana reveladora de significados multiculturais.
EM.S3.LGG.C5.H3	Reconhecer e analisar a contribuição de recursos verbais e multimodais em textos variados, relacionando seus significados a respostas possíveis para situações reais no âmbito sociocultural.
EM.S3.LGG.C5.H4	Manifestar-se sobre as teses nos propósitos comunicativos, valendo-se de estratégias argumentativas e persuasivas, conforme a natureza e a organização de gênero textual específico.
EM.S3.LGG.C5.H5	Identificar as manifestações culturais e as práticas comunicativas reconhecendo as necessárias à elevação dos valores humanos, com respeito à diversidade.
EM.S3.LGG.C6.H1	Identificar aspectos relevantes para a compreensão do texto organizando-os em notas, roteiros, índices, esquemas etc.
EM.S3.LGG.C6.H2	Reconhecer a importância de se preservar a identidade e a memória nacional do patrimônio linguístico representando as variedades linguísticas em manifestações linguísticas como

EM.S3.LGG.C9.H3

saraus, peças teatrais, produções de textos escritos ou audiovisuais. Identificar a importância dos recursos tecnológicos na evolução esportiva, pesquisando quais são os esportes que se utilizam de tais recursos.

Fonte: Goiás, 2019, p. 10-11.

Observando a base e a matriz curricular para a EJA em Goiás, o estudo do texto literário está atrelado ao ensino da língua portuguesa que, conforme proposto no documento, visa ao conhecimento pragmático e compromete o desenvolvimento das potencialidades discursivas.

A BNCC traz mudanças no entendimento da leitura e do seu ensino, porém é complexa a compreensão teórica e metodológica da implementação da proposta de leitura do texto literário em sala de aula. Ao propor a fragmentação “formação geral básica” e “formação por itinerários”, com a justificativa de construir uma sociedade mais justa, democrática e participativa, o referido documento segmenta o currículo, embora apresente como base para o ensino a necessidade de contextualização, como um elemento de intersecção entre a escola e o mundo do trabalho.

Isso posto, lembramos de Michèle Petit (2013), em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, partindo da observação e de entrevistas com leitores jovens marginalizados na zona rural da França, faz constatações que, analogamente, podem ser aproximadas do cenário brasileiro, pois a estudiosa demonstra o quão importante é a função dos mediadores de leitura e dos educadores, de modo geral, na luta contra os processos de exclusão e segregação. Ao discorrer sobre o diálogo entre o leitor e o texto, observa:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele é também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo (Petit, 2013, p. 28).

A pesquisadora enfatiza que, no processo de leitura, o leitor descobre palavras, imagens, signos, cujos significados lhes escapavam ou lhes davam por outros antes do contato com o texto. Com base no exposto, entendemos ser essencial, no campo da formação geral básica para EJA, pensar no fortalecimento do ensino dessa modalidade da educação básica por meio do ensino de literatura para a educação formal, o convívio e a participação social deste público de alunos. A esse respeito, Pereira pontua sobre o que deve ser considerado:

[...] Uma prática inclusiva das dimensões humanas desses segmentos subentende as relações de gênero, raça e geração. Trabalhar com tais dimensões no cotidiano

escolar, observando como os sujeitos se anunciam para podermos elaborar práticas, é um grande, mas instigante desafio.

No Brasil há uma maioria mestiça e negra, homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego[...] (Pereira, 2013, p. 2).

A compreensão do lugar desses sujeitos deve ser considerada para a formulação de propostas de ensino, pois estes vivenciam situações concretas formadoras de subjetividade que se ligarão aos fluxos sociais, resultados da diversidade dos alunos que compõem a sala de aula, imigrantes de diferentes regiões do país, trabalhadores da indústria, do comércio formal e informal e nos reportando ao quadro do último senso do IBGE, que detectou que o maior número de alunos dessa modalidade são pretos ou pardos, sujeitos historicamente deixados à margem do exercício de direito à educação.

Convém admitir que, por mais que tenhamos vários movimentos de terceiros, campanhas de incentivo à leitura por parte de empresas e ONGs em nosso país, a leitura é frequentemente deixada em segundo plano, até mesmo pelos que possuem condições financeiras e condições de acesso a livros literários. Imaginemos, então, para aqueles que advêm de famílias que não têm condições financeiras e nem recursos para aquisição de livros ou condições para se entreterem e aprenderem pelo viés da leitura.

Seguindo a esteira de propor o ensino e a leitura do texto literário democraticamente, como um direito à literatura, conforme preconizado por Candido, os pesquisadores Carlos, Formiga e Inácio (2019) concordam que:

[a] escola, enquanto a instituição responsável por promover ou reforçar as habilidades necessárias ao letramento desses sujeitos deve transcender o seu papel quanto ao domínio da leitura convencional e da escrita, adotando, em suas atividades pedagógicas, práticas de leituras diversas que respondam às suas necessidades cotidianas e permitam, ao mesmo tempo, compreender melhor a sua realidade, a exemplo da leitura literária (Carlos; Formiga; Inácio, 2019, p. 113).

Os referidos estudiosos enfatizam a importância do emprego da literatura, do ensino e da leitura literária como possível contribuição aos alunos “para o processo de formação cidadã consciente de seus direitos e deveres”. Cabe à escola, como promotora de subsídios básicos para a apropriação da leitura e do ingresso dos indivíduos na sociedade, o dever de ofertar o trabalho com o texto literário de forma que contribua para a formação e o desenvolvimento dos educandos. “[P]ara que a literatura cumpra esse papel, é necessário mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário” (Formiga; Inácio, 2019, p. 183). Pensando nisso, apresentaremos propostas de sequência didática com a literatura de Bernardo Élis.

Freire, em *A importância do ato de ler*, aponta para o desenvolvimento de práticas adequadas do uso da língua escrita que promovam a inserção social dos sujeitos envolvidos no processo de “alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador” (Freire, 2006, p. 19). Ressalta ainda a importância de os indivíduos deste processo se reconhecerem social, política e historicamente valorizados, sem se sentirem segregados, visto que “a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (Freire, 2006, p. 19).

Segundo Cosson (2014), numa sociedade letrada, são inúmeras as possibilidades de usos da linguagem associada às palavras, ocupando lugar central a escrita. A vida é, a todo o tempo, permeada pela escrita das mais diversas formas. Assim, o letramento é muito mais do que saber ler e escrever, são todos os usos que se faz da escrita na sociedade.

O letramento literário contempla um dos usos sociais da escrita, tem um lugar único em relação à linguagem, cabendo apenas à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17). Proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma. Além disso, demanda um processo educativo, isto é, precisa da escola e é neste espaço institucional que ocorre sua efetivação. É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Cosson; Souza, 2009, p. 103)..

Isso posto, Paiva (2007) chama a atenção para o fato de as formas de conhecimento, estabelecidas segundo o interesse das classes dominantes, não se esgotarem nos currículos. Elas não estão todas contidas nos currículos que normatizam o fazer pedagógico, tampouco o homem conseguirá se apossar de todas essas formas de saber, pois isso se dá ao longo da vida, à medida que “o leitor vai se formando em interação constante com o universo natural, cultural e social em que vive” (Paiva, 2007, p. 119).

A autora alerta para que não haja discriminação entre um modo de leitura para as classes dominantes e outro para as classes populares, de modo a desmerecer uma em detrimento da outra. Aponta a relevância da escola e da figura do professor no sentido de que os discursos de ambos não reproduzam distinção entre as várias formas de conhecimento, como superiores ou inferiores.

O papel do professor se apresenta como determinantes nesse processo. No sentido de trabalhar o método democrático como fundamento da escola de caráter público, buscando produzir situações de estratégias de aprendizado que valorizem esses conhecimentos de classe social. Os saberes de mundo. Os sentidos que os sujeitos nos atribuem. E um especial lugar para exercitar o método democrático se coloca na atividade da leitura, privilegiando se o texto literário. A natureza desse texto presta se aos requisitos de uma escola de diálogo, de interlocução, de produção, de significados e de sentidos, de crítica e de criação, de inventividade, de ousadia (Paiva, 2007, p. 120).

Por meio do ensino de literatura na EJA, a cultura desenvolvida pelos jovens e adultos que, muitas vezes, acreditariam não saber nada por não saber ler e escrever, “[...] pode começar a dar lugar a uma outra cultura: a da história, a da memória que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso, os sentidos da vida de quem se pensa sem valor, porque essa situaria na leitura que um não-leitor não fez” (Paiva, 2007, p. 121).

Essa prática dialoga com a experiência vivenciada nas aulas com o texto literário no assentamento rural do Pronera, relatada na introdução deste trabalho, e confirma o pensamento de Freire (2006, p. 28): “a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”. Assim, Paiva (2007) propõe que, pelo viés da literatura na EJA, os professores se organizem para romper com a cultura do silêncio e executem um currículo que permita ao aluno trabalhar em sua própria história de leitura.

Em se tratando de ensino, a literatura não deve ser tratada apenas como um sistema de obras consagrado pela tradição, mas sua linguagem pulsa no dia a dia da escola e é muito familiar no cotidiano dos alunos da EJA através da oralidade, dos causos e das lendas, muitas vezes, contados entre as pessoas da mesma família.

2.1 O gênero conto em sala de aula da EJA

A leitura do gênero conto nas aulas de língua portuguesa da EJA é relevante devido à sua concisão, ou seja, pela perspectiva condensada do enredo, pela popularidade e pela aproximação de temáticas abordadas em situações do cotidiano, bem como de práticas sociais nas quais o discente pode estar inserido. A estrutura concisa do conto possibilita ao professor a efetivação da prática de leitura literária em sala de aula, conforme propõe Cosson (2014), devido ao curto período de dias letivos dessa modalidade de ensino.

Caracterizado como uma narrativa curta e condensada, o conto, por muitas vezes, narra a vida, seus tipos humanos e não humanos com precisão, leveza, sutileza, densidade, prendendo a atenção do leitor curioso. Sobre esse tipo de composição, Edgar Allan Poe (2009) entende ser semelhante à estrutura da poesia, uma vez que o poema seria, segundo ele, uma composição

literária que causa um “efeito”, um “estado de excitação” e uma “exaltação da alma”. O poeta alerta, também, que essa unidade de efeito é contemplada por uma leitura em “uma só assentada” (Poe, 2009, p. 115), ressaltando que:

Parece evidente, pois, que há um limite distinto, no que se refere à extensão para todas as obras de arte literária, o limite de uma só assentada, e que, embora em certas espécies de composição em prosa [...] esse limite possa ser vantajosamente superado, nunca poderá ser ele ultrapassado convencionalmente por um poema [...] pois é claro que a brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito (Poe, 2009, p. 116).

O autor de *O Corvo* propõe, ainda, que um conto se estruture primeiramente em torno de um “efeito”, ou melhor, de uma impressão a ser despertada no leitor no momento de leitura: “meu pensamento seguinte referiu-se à escolha de uma impressão ou efeito, a ser obtido; e aqui bem posso observar que, através de toda elaboração, tive firmemente em vista o desejo de tornar a obra apreciável por todos” (Poe, 2009, p. 117). Diante disso, nota-se que o contista pensa no seu público leitor e em tornar o que escreve próximo ou acessível e do interesse de seus leitores. Justifica-se, então, a defesa de que esse gênero deva prender o leitor por sua praticidade e fluidez de leitura. Para tal produção, só tendo o epílogo, constantemente em vista, “poderemos dar a um enredo seu aspecto indispensável de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, especialmente, o tom da obra tendam para o desenvolvimento de sua intenção” (Poe, 2009, p. 13).

Nesse caso, o próprio homem, cheio de inventividade, é flagrado em seus desvaneios e loucuras em histórias breves, concisas, fortes e emocionantes, podendo ser denominadas contos, desde tempos remotos. Nádia Battella Gotlib (1985), em *Teoria do Conto*, resalta que:

Sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam casos (Gotlib, 1985, p. 5).

Desse modo, percebe-se a importância da oralidade para explicar a origem desse gênero, pois, em todas as sociedades, culturas e credos religiosos, as histórias sempre reuniram e reúnem agrupamentos de pessoas. Apesar de não situar um período específico de origem do ato de contar história, Gotlib aponta fases na forma de contar histórias ao longo dos tempos, citando os contos dos egípcios como os mais antigos.

É importante destacar que “enumerar as fases do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, destacando os momentos da escrita que a representam” (Gotlib, 1985, p. 6). Ao resumir a história do conto e sua cronologia, a referida estudiosa aponta

que, no século XIX, o “conto aflora, estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais” (Gotlib, 1985, p. 7).

Nesse período, o conto desenvolve-se como gênero e ganha ares modernos, com os registros dos contos de Grimm e Poe, firmando-se como uma categoria estética. Desde sua origem, caracteriza-se pela “força de contar história”, pela própria natureza da narrativa (metalinguagem). No entanto, o ato de contar histórias, dentro da estética literária, está vinculado ao “conjunto maior de modos de narrar ou representar uma realidade” (Gotlib, 1985, p. 8). Surgem, portanto, as diferenciações entre os tipos de contos, assim como existem as distinções para os gêneros romance, novela, teatro.

As acepções de conto convergem para: modos de contar ou relatar algo e que, portanto, pressupõem uma sucessão de acontecimentos numa mesma unidade de ação, sendo estes de interesse do ser humano. A contação de uma história, mediante a transmissão oral originalmente, passa para o seu registro por escrito. Dessa forma, ainda segundo Gotlib, o conto como denominamos hoje e, posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu a função do contador-criador-escritor de contos – confirmam o seu caráter literário.

Acerca do gênero conto, Júlio Cortázar entende que:

[...] é uma narrativa mais curta que tem como característica central a esfericidade – condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. Condensação essa que não evita que o conto apresente complexidade, pois a forma breve do conto advém de um motivo interno à sua construção. O contista deve concentrar efeitos para ocasionar um determinado impacto no leitor. E para que isso seja possível, o autor deve ser bastante objetivo, omitindo o que não for essencial para esse impacto (Cortázar, 1993, p. 8).

Cleusa Rios Pinheiro Passos (2001) ressalta o caráter breve do conto quando comparado ao romance e, “em certos casos, próximo de outra forma de grande presença histórica, mas de perfil igualmente difícil, a novela” (Passos, 2001, p. 67). Lembra da proximidade desse gênero com a crônica, quando o conto comporta “fatos coloquiais, escritos com graça, evocativos da tradição oral” (Passos, 2001, p. 67). O espaço nos jornais e revistas onde os artistas da ficção tinham para a publicação de suas obras, como meio de promoção do gênero e entretenimento do público leitor, constituído pela burguesia do século XIX, ditava o tom e o tamanho destas.

Assim, a trama e os temas abordados pelos contistas, influenciados pelos fatores de tempo e espaço, nos veículos de publicação e na atenção do público, exigem dedicação do autor. A estudiosa esclarece que há “a transformação de episódio comum em algo que o ultrapasse,

com ruptura de limites, a fim de obter aspectos surpreendentemente significativos da condição humana ou da ordem social, histórica e cultural” (Passos, 2001, p. 71).

Ainda no que diz respeito à arte de elaboração do conto, Maria Augusta Fonseca (2001) faz um estudo do conto *Duelo*, de Guimarães Rosa. O escritor mineiro é conhecido por retratar em suas obras o Brasil sertanejo, os detalhes do cotidiano das pessoas da localidade, narrando desde as características geográficas até os aspectos culturais e sociais.

Nas narrativas de Rosa, “a linguagem literária em movimento tece histórias, instaura diálogos entre o culto e o popular” (Fonseca, 2001, p. 42). O conto *Duelo* traz à baila características como a brevidade, a unidade de efeito e a atratividade do leitor desde as primeiras linhas, por se tratar, como o próprio título sugere, de uma “luta refletida em muitas instâncias e níveis, com base em modelos de oposição e choques, em que se enredam hostilidades e conciliações” (Fonseca, 2001, 42).

Seguindo esta esteira, a da brevidade da leitura, da concisão do gênero, da unidade de efeito e, principalmente, no diálogo entre o culto e o popular, ocupar-nos-emos de aspectos da contística de Bernardo Élis, cujos textos breves também apresentam, assim como os de Guimarães Rosa, personagens sertanejos do Brasil Central, que permitem aos alunos-leitores da EJA conhecer a realidade social do homem do sertão.

2.2 Aspectos gerais dos contos de Bernardo Élis

Na contística de Bernardo Élis, em especial na forma de transpor os problemas da realidade para o texto ficcional, encontramos o proposto por Tchékhov no sentido de prezar a unidade de efeito e contenção, sendo que o próprio "contar" é o objeto do conto. É perceptível uma abordagem mais realista e focada na observação da vida cotidiana nos seus contos.

De acordo com Tchékhov¹⁵, um bom conto deveria refletir a vida como ela é, sem idealização excessiva ou moralização. Seus contos capturam a beleza e a complexidade das situações comuns. Ficou conhecido por focalizar momentos cotidianos e aparentemente

¹⁵ Anton Pavlovitch Tchékhov (1860-1904) - escritor russo considerado um dos mestres da concisão. Para ele, “a arte de escrever é a arte de abreviar”. Possuía como uma de suas características mais marcantes a capacidade de ver a beleza quase imperceptível do cotidiano, do não-extraordinário. De sua numerosa quantidade de títulos, destaca-se *Angústia*, *Camaleão*, *Um Homem Conhecido*, *O malfeitor* e *Vanka*. Como exemplo de uma história cotidiana, cita-se o exemplo de *A mulher do farmacêutico*: “Há muito tempo que tudo dorme. Só não dorme a jovem esposa do farmacêutico. Tchornomordik, dono da farmácia de B. Por três vezes ela já se deitou – mas o sono teima em não vir – e não se sabe porquê. Ela sentou-se junto à janela aberta, de camisola, e olha para a rua. Está com calor, aborrecida, entediada – tão entediada que tem até vontade de chorar, mas por que – também não se sabe” (Tchékhov, 2009, p. 1).

insignificantes. Outra característica era sua habilidade em transmitir significados profundos de forma indireta ou deixando questões em aberto, permitindo que os leitores tirassem suas próprias conclusões e ponderassem sobre as complexidades da vida. Ele explorava a psicologia humana de maneira sutil, apresentando personagens com nuances e ambiguidades, mais próximos da vida real, inclusive a ênfase nas pequenas coisas. Especialmente, Tchekhov dominava a arte de mesclar elementos cômicos e trágicos em suas histórias. Assim, suas narrativas, muitas vezes, capturam a dualidade da existência humana, oscilando entre o humor e a tristeza.

Similar a Poe, Tchekhov também acreditava na economia de meios. A esse respeito, ele próprio recomenda aos amigos contistas:

A natureza torna-se animada se você não abusa do emprego de comparações dos seus fenômenos com atividades humanas corriqueiras. [...] O melhor de tudo é evitar descrever o estado de espírito do herói; você deve tentar torná-lo nítido a partir das ações do herói (Tchekhov, 1974, p. 21)¹⁶.

Tchekhov preferia a simplicidade e a concisão na expressão, utilizando apenas o necessário para contar uma história eficaz, buscando criar enredos que deixassem uma impressão duradoura nos leitores, muitas vezes por meio de sugestões sutis e nuances emocionais.

Essas observações podem ser também aplicadas à prosa de Bernardo Élis, pois este escritor transporta para suas linhas o amor jovem sob a sombra e o cheiro dos laranjais, fenômenos naturais como uma enchente e a falta de chuva, bem como valores e comportamentos humanos como a honestidade, a intriga, a crueldade, a injustiça e a impunidade, proporcionando ao seu leitor uma visão mais viva, pulsante da sociedade retratada e que pode provocar mudanças no comportamento dos grupos que a leem.

A contística de Bernardo Élis apresenta-se diferenciada e única, ao mostrar-se profundamente enraizada na observação cuidadosa da vida real, na representação objetiva e na criação de personagens complexos que produzem indagações sobre a existência e as práticas humanas. Ao ser indagado, em entrevista sobre seu processo de criação literária, o autor responde que escreve para explicar para si mesmo aspectos que pareciam estranhos aos homens, para externar seus sentimentos e emoções e para falar sobre coisas que o atormentaram, como assassinatos que causavam grande comoção, a morte anunciada ou inesperada. Élis desenha a

¹⁶ Original em língua inglesa: “*Nature becomes animated if you are not squeamish about employing comparisons of her phenomena with ordinary human activities, [...]. Best of all is to avoid depicting the hero’s state of mind; you ought to try to make it clear from the hero’s actions*”.

paisagem natural do cerrado brasileiro, seu processo de ocupação e seus costumes, identificando jeitos e trejeitos, clima e os hábitos interioranos de Goiás – “ser goiano”, desde a fala aos sabores, aos cheiros e às formas dos alimentos servidos, bem como as crenças/crendices presentes no imaginário popular. Sua presença continua a ser sentida na literatura brasileira, especialmente no seu modo de retratar a riqueza das experiências humanas de maneira autêntica e reflexiva. A esse respeito, Osman Lins relata que:

Os contos de Bernardo são a revelação de um Brasil ainda ignorado por muitos, mesmo depois de Euclides da Cunha e a revelação que está crescendo. Tem forças sugestivas na obra desse brasileiro de Goiás. O estado que não é tão desimportante como o autor julga. Porque já nos deu, entre outras coisas, um ficcionista como Bernardo que importa. Já interessa a muitos leitores no Brasil (1966, p. 134).

A literatura produz um jogo de significados para o qual são escaladas as estratégias de escrita do autor e as de leituras, por parte do leitor, mediadas e orientadas pelo texto. Ao término da composição, o autor não mais participa do jogo e, talvez por esse motivo, são levantadas as teorias sobre sua morte. Élis, na introdução de uma antologia de textos de Valdomiro Silveira, relata que:

Entre a última década do século passado e a Semana de Arte Moderna (ah, a exigência de marcos!), vários contistas sobressaíram no Brasil, no campo do que se chama regionalismo. Muito vago e contestado, o rótulo regionalismo para nós se caracteriza em dois traços fundamentais:

1 - representa uma forma literária no Brasil tradicional, não urbanizado, refletindo uma sociedade não industrializada;

2 - a camada linguística deste regionalismo está embasada na singularidade dialetal do contexto, numa linguagem singular-rural, enquanto na ficção urbana o estilo nasce da linguagem referencial, do código comum.

Com base nesses traços definidores, as obras ditas regionais se valem de palavras, expressões, modismos, estilo, estruturas próprias da linguagem utilizada pelos integrantes da cultura tradicional, quer sejam no Norte, Nordeste, Sul, Leste ou Centro-Oeste do Brasil (Élis, 1974, p. 14).

Convém revisitar aspectos da crítica literária sobre a contística de Bernardo Élis, já que o próprio autor, ao longo de sua trajetória, acumulou uma vasta produção que vai além de seus romances, novelas, poesias e contos. Dirce Cortes Riedel, em escrito do *Jornal do Commercio*, reconhece a importância do autor para a literatura nacional:

Bernardo, ele não veio para o Rio. Venceu sem sair do Brasil Central. A obra está conquistando a cidade que o autor não alcançou, o escritor ficou lá no seu estado, fazendo literatura, pensando literatura, vivendo literatura. Fundando, dirigindo, mantendo jornais, revistas e suplementos literários, dando cursos, fazendo conferências, escrevendo ensaios e estudo (Riedel, 1966, p. 134).

Essa riqueza de expressões artísticas e discursivas abrange seis décadas de vida intelectual, literária e jornalística, não apenas em seu estado natal, Goiás, mas também em nível

nacional. A bibliografia extensa e diversificada sobre Bernardo Élis não se limita a teses, monografias, ensaios e artigos locais e nacionais. Ela também se inter-relaciona com interpretações presentes em antologias, coletâneas e perfis bibliográficos contemporâneos, além de se expandir para o domínio audiovisual, incluindo o cinema, e ainda alcançar traduções para o alemão e o inglês. Embora esse panorama multifacetado forneça coordenadas essenciais para a compreensão da obra, simultaneamente cria desafios para o crítico, especialmente diante da urgência temporal imposta pela extensão e complexidade do legado literário de Bernardo Élis. José Helder de Souza, em artigo *Pelos Sertões*, afirma ser o referido autor “a figura mais importante do modernismo goiano. Em sua obra, o social e o político não trazem prejuízo ao artístico. Suas histórias, em geral, revelam não só o observador de costume, mas o crítico social” (1998, p. 34).

Dados os limites de nossa pesquisa e a abrangência da obra do autor, optamos por apresentar aqui alguns comentários de estudiosos, ensaístas e jornalistas sobre a crítica da produção literária de Élis. Desde a publicação de seu primeiro livro, *Ermos e Gerais*, em 1944, a sua produção atraiu a atenção de críticos renomados em todo o Brasil, que utilizaram as colunas literárias dos jornais para tecer análises sobre sua produção.

Essa recepção crítica abrangente destaca-se como um aspecto relevante para compreender a trajetória e a presença de Bernardo Élis no cenário literário, projetando Goiás no cenário cultural nacional em relação aos demais estados brasileiros, especialmente em comparação com os principais centros culturais do país, Rio de Janeiro e São Paulo, cuja crítica exercia uma influência considerável sobre o reconhecimento e a validade de uma obra literária.

De fato, o isolamento geográfico e cultural de Goiás em relação aos centros dominantes foi mencionado por críticos como Gilberto Mendonça Teles (1997). Ademais, é um fator importante a ser considerado ao avaliarmos o impacto e a recepção das obras literárias de autores goianos, como no caso de Bernardo Élis. Herman Lima escreve, em 1945, seu espanto por encontrar naquela época um contista como Bernardo Élis, referindo-se a Goiás como uma província, pouco mais que uma incógnita para a geografia humana e na qual só se dava o fumo, os diamantes e os contos de Hugo de Carvalho Ramos.

Vale salientar que a literatura de tonalidade realista, enquanto escola literária, originou-se da Inglaterra no século XVIII, passando pela França e chegando ao Brasil por vias portuguesas com os escritos de Eça de Queiroz. No Brasil, permanece por todo o século XX, na prosa de ficção, mais associado a fatores sociais.

[...] o Realismo foi compreendido como um modo de representar com fidelidade e detalhe o cotidiano burguês. Desse modo, seu sentido técnico não pode fugir de

conteúdos referentes à realidade concreta dessa classe social (e também da classe proletária, a quem comumente se relaciona o naturalismo), em oposição a assuntos ligados a lendas ou feitos heroicos da aristocracia, que alimentavam as narrativas anteriores (Pellegrini, 2018, p. 16).

Conforme discute Tânia Pellegrini (2018, p. 4), o realismo “se expandiu”, “o sentido descritivo se modificou, e hoje Realismo pode ser entendido como uma forma particular de captar a relação entre os indivíduos e a sociedade”. A construção do realismo na literatura se apresenta de forma diversa, deixa de ser apenas um registro e passa a designar as novas maneiras de perceber e representar a arte ao longo da história, para traduzir a ótica do escritor.

O contexto no qual a prosa de Bernardo Élis está inserida é entendido como sendo neorrealista. Isso equivale a dizer que, em sua obra, sobretudo em seus contos, o ficcionista goiano estabelece um pacto de representação de elementos da realidade social brasileira, sobretudo vinculado ao universo de Goiás. Também chamada de era áurea do romance de 1930 por críticos como Luís Bueno (2006) e por Luiz Roncari (2007), uma das tendências dos ficcionistas da segunda fase do Modernismo brasileiro é apresentar um enfrentamento das mazelas sociais da nação.

Após o questionamento formal dos aspectos da narrativa e de outros gêneros literários apresentados por epígonos da primeira geração modernista – também conhecida como “fase heroica” – como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Raul Bopp, o segundo momento do modernismo se vincula às grandes causas de seu tempo. Destacam-se escritores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego, dentre vários outros ficcionistas engajados com as questões sociais, sobretudo ligadas à seca, às mazelas sociais e à representação de contextos urbanos e rurais para além do eixo Rio-São Paulo. Além dessas idiossincrasias, esses escritores, também conhecidos como neorrealistas, valem-se da inserção de elementos da toponímia e de peculiaridades das regiões das quais advêm. Nesse sentido em específico, Bernardo Élis é bastante representativo, uma vez que traz à baila, no cenário da literatura brasileira, elementos da cultura, da história e da sociedade goiana.

É nesse sentido que se deve pensar grande parte da ficção bernardiana no século XX: um ficcionista que está a tratar de questões sociais, humanas, psicológicas e até mesmo universais a partir de tipos caipiras, sendo criadas personagens bastante significativas. Nos contos de Bernardo Élis, percebemos uma reflexão que ultrapassa a apresentação de questões relacionadas ao universo rural e dos costumes dos indivíduos que habitam naquele ambiente. Deparamo-nos com um tipo de ficção que examina perfis de sujeitos a partir de suas mazelas para além do seu contexto social. Nesse aspecto em específico, podemos pensar nos contos de Élis ao mesmo tempo como neorrealistas, regionalistas, psicológicos e universais.

Assim como empregado na técnica narrativa de Bernardo Élis, há uma abordagem, por parte dos ficcionistas, da tendência realista que garante a verossimilhança, reunindo as temáticas sociais e psicológicas – elemento social somado ao elemento humano e psicológico – a realidade mais fidedigna possível, acrescentada de uma transposição cultural, política e ideológica. Tais características aparecem marcadamente na prosa da literatura considerada regionalista – vertente da literatura brasileira que surge no Brasil na época do Romantismo, quando se buscava uma identidade nacional em oposição à temática do romance urbano e os escritores começam a representar, em suas obras, tipos característicos de regiões mais rurais do Brasil, incluindo relevo, hidrografia e até mesmo a fala.

O Modernismo brasileiro exerceu grande impacto na escrita de Bernardo Élis. Entre as principais contribuições modernistas para a sua obra, destacam-se a renovação da linguagem, por meio da adoção de uma linguagem mais simples e coloquial, bem como da valorização da cultura regional.

Vale destacar ainda que o Modernismo promoveu a cultura e a identidade brasileiras, resgatando elementos da cultura popular. Bernardo Élis, como escritor goiano, também se comprometeu com as paisagens e os costumes locais, trazendo para a sua obra elementos da cultura goiana e ainda a crítica social, como a denúncia das desigualdades e das injustiças presentes na sociedade.

Em obras modernistas como *A bagaceira*, de José Américo de Almeida (1928), e *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (1930), convergem as condições de trabalho e os desastres da natureza. Após o contato com a obra de José Américo de Almeida, em depoimento concedido a Giovani Ricciardi, Bernardo Élis (1982) justifica que a motivação para sua escrita estava na observação das condições miseráveis de vida dos roceiros.

A prosa bernardiana traz à baila os rincões mineiro e goiano, por isso, suas personagens apresentam um linguajar muito característico daquelas localidades. Bernardo Élis deixou uma vasta contribuição para a literatura brasileira e, embora este seja classificado pela crítica especializada como regionalista, Lima enfatiza que:

Bernardo não se detém ao simples regional, não se prende a formas específicas. Com arte, evidencia o realismo social-telúrico. De sua obra emerge o homem vivendo uma precária condição de vida, seguindo seus caminhos e descaminhos, colocados à margem, renegados pela sociedade e com sede de justiça. O escritor se propõe a desvendar os dois mundos deste homem: o interior, o da alma e o social - o do direito do ser humano (Lima, 2020, p. 2).

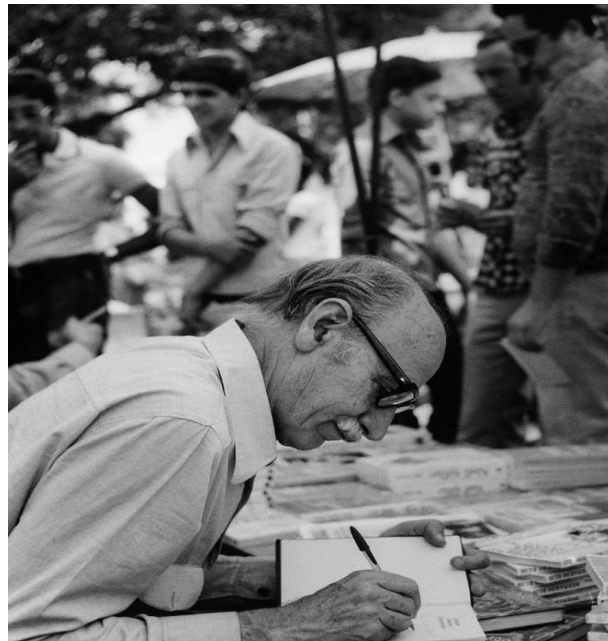
A forma concisa, a riqueza de temas e a possibilidade de abordagens, a partir das diferentes áreas do conhecimento, tornam o texto literário de Bernardo Élis propício para o

trabalho em sala de aula, nas mais diversas modalidades de ensino. A atualidade de sua obra permite a aproximação com o público da EJA e pode produzir momentos significativos de aprendizado, por abordar artisticamente relações de trabalho no campo, relações de trabalho patronais, historicamente abusivas e ilegais e que se estendem, atualmente, para as fábricas e tantos outros espaços de exploração do trabalho.

2.3 Bernardo Élis na EJA e o letramento literário

Nos contos de Bernardo Élis, encontramos um narrador que leva o leitor à catarse por lhe antecipar a representação da sociedade interiorana em cenas que delineiam a paisagem natural, os impactos da ação humana, o homem explorando o homem, as credices do imaginário popular, os infortúnios, as injustiças e as indagações trazidas à tessitura literária pelo narrador,

Figura 4 – Bernardo Élis autografando o livro *O Tronco*, na Feira Hippie, em Goiânia, na década de 1970

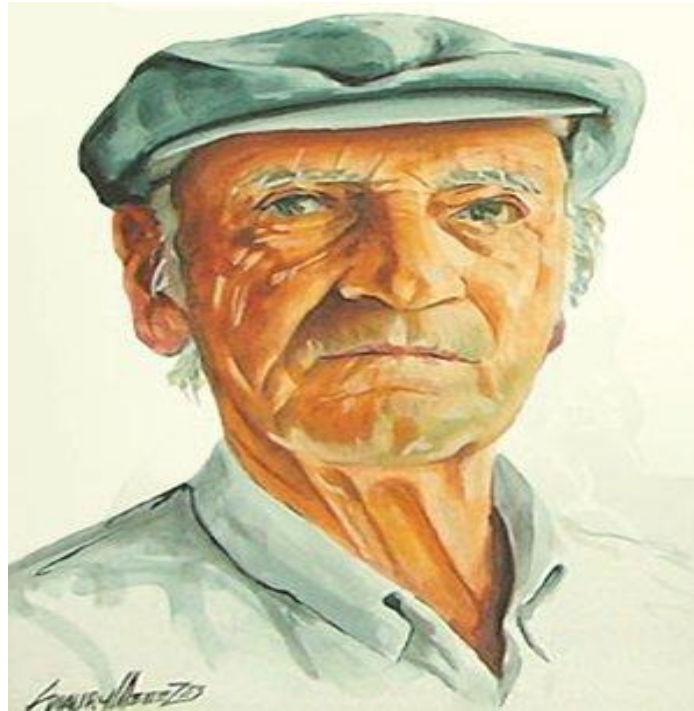


Fonte: Jaime, 2023.

Nascido em Corumbá de Goiás em 15 de novembro de 1915, Bernardo Élis foi servidor público, contista, poeta e, mediante a linguagem literária, recriou a história, a geografia e a sociedade de sua época e as traduziu para outras épocas como a nossa. Em sua obra *Veranico de janeiro* (1979), na qual constam os contos *A enxada* e *Os fuxicos da fonte do Taquari*, dois dos objetos de nosso estudo, o autor confere protagonismo à natureza e à paisagem do cerrado

goiano, ao relatar as venturas e as desventuras nas quais as personagens se envolvem e, ao longo da trama, vai desnudando os hábitos, o caráter e a história dos habitantes que sucederam aos bandeirantes e adquiriram suas posses.

Figura 5 – Bernardo Élis



Fonte: Icebe (Instituto Bernardo Élis para os povos do Cerrado). Instagram: @bernardoelis.icebe, 2024.

Outro conto do autor, que também é objeto de nosso estudo, é *O caso inexplicável da orelha de Lolô*, da obra *Ermos e Gerais*. Embora apresente aspectos do gótico na escrita, trata-se de um conto sertanejo que mostra o descaso e a invisibilidade com que são tratados os que vivem desprovidos de poder, sendo julgados e sentenciados mediante as convenções da elite social.

Conforme entrevista intitulada *A vida são as sobras*, publicada originalmente em edição da revista *Remate de Males*, Bernardo Élis teve seu primeiro contato com a literatura durante a infância e a adolescência, vividas nas cidades goianas de Corumbá e Goiás. O jovem tímido e observador escreveu durante grande parte de sua vida e suas publicações datam entre o período de 1944 a 1987, transitando por diferentes gêneros (poesia, romance, conto, crônica, ensaios e artigos jornalísticos), mas sendo o gênero conto a sua maior produção.

Parte da produção de Bernardo Élis pode ser encontrada em livros publicados individualmente ou quase toda ela em cinco volumes de sua *Obra Reunida*, com data de

publicação de 1987. Convém ressaltar que artigos publicados em jornal, prefácios de livros e cartas encontram-se disponíveis para consulta e leitura no acervo da sede do Instituto Cultural e Educacional Bernardo Élis para os Povos do Cerrado (Icebe), em Goiânia, Goiás.

Figura 6 – Instituto Bernardo Élis para os povos do Cerrado, em Goiânia (GO)



Fonte: Icebe (Instituto Bernardo Élis para os Povos do Cerrado). Instagram: @bernardoelis.icebe, maio 2024.

Na obra de Élis, as aves, as árvores, as estiagens, as tempestades, as calmarias, os cheiros e os sabores do bioma cerrado assumem corpo e voz, bem como permitem identificar essa determinada região do país, que o próprio escritor fazia questão de mostrar, chegando a afirmar que a ausência de Goiás do panorama cultural nacional o incomodava a ponto de fazê-lo desejar e esperar por uma projeção goiana na literatura nacional (Élis, 1997).

Assim, por questão de honra literária e identitária, as paisagens, o clima, a fauna e a flora, característicos do sertão goiano, aparecem na narrativa bernadiana e por elas se enveredam suas personagens. Esses elementos naturais e culturais envolvem-nas, tornam-se marcos de compromisso, exercem castigos e comunicam sobressaltos dos diversos indivíduos e redesenham fatos, episódios e tensões ocorridos em Goiás.

Bernardo Élis é considerado um dos precursores do movimento modernista em Goiás. A sua fortuna crítica reconhece na sua produção literária traços da identidade regional goiana, o que justifica o autor ser considerado regionalista. Afrânio Coutinho (1955) destaca que uma

obra regionalista autêntica retira a substância real do lugar de sua ambientação. Nesse sentido, a obra de Élis se constitui como uma possibilidade valiosa para o ensino de literatura e o letramento literário. Para tanto, voltamos a atenção aos documentos oficiais que orientam a escolarização do ensino de literatura.

A partir de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) citam e definem o vocábulo Sequência Didática (SD) no Brasil como "projetos" e "atividades sequenciadas" usadas no estudo da Língua Portuguesa. O procedimento Sequência Didática (SD), regularizado na Engenharia Didática (Pietro; Schneuwly, 2006), procura estabelecer um exemplo de mudança, visando organizar e consolidar a didática de gêneros, apresentando suas dimensões doutrináveis, assim como conceber ingresso à aplicação de linguagens tipificadas por parte dos alunos das diversas modalidades de ensino.

As sequências didáticas configuram-se importantes elementos no processo de ensino e aprendizagem de quaisquer disciplinas. Uma Sequência Didática, para Zabala (1998, p.18), é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Assim, ao empregar uma SD para abordagem de determinado conteúdo e frente aos desafios do ofício de ensinar, cabe ao professor lançar mão de várias ferramentas, inclusive as digitais.

Os jovens e os adultos possuem saberes prévios e intuitivos trazidos/produzidos dos contextos culturais e sociais em que estão inseridos. Maria Cecília Mollica e Marisa Leal apontam que “o desafio do pesquisador está em examinar que tipo de conhecimento é esse, qual o grau do componente genético e de experiência de mundo está presente no que denominamos letramento social” (Mollica; Leal, 2009, p. 7).

Mollica e Leal (2009) discutem a importância da escola e do professor como o contato mais próximo e direto do aluno, ressaltando a necessidade de realizar uma sondagem e um levantamento dos conhecimentos prévios do público com o qual irão trabalhar. Nesse sentido, é necessário, ao receber os alunos, procurar saber quem são, onde trabalham ou trabalharam, quais experiências viveram, vivem e almejam viver, pois, segundo Magda Soares (2020), em entrevista para o canal Abralín, no YouTube, os saberes relacionados a experiências é letramento social. Ainda, segundo Paulo Freire, conhecimento de mundo também é letramento (Freire, 1987). Diante disso, o letramento, para Mollica e Leal (2009, p. 12), significa “[...] os múltiplos saberes de natureza sociopolítico-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática no meio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados”.

Segundo Paulino (1998, p. 16 apud Passos, 2006, p. 28), o letramento literário, “[...] como os outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Sabemos que desenvolver o gosto pela leitura dependerá de cada aluno, em particular de suas experiências de inserção nas práticas de leitura. O letramento literário é uma relação que se constrói com o texto, não sendo somente a leitura, mas sim apropriar-se dos seus sentidos. Essa apropriação pessoal leva o leitor a ser proficiente e a interagir com essa prática.

Cosson (2014) aponta sete habilidades que são desenvolvidas a partir da leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação, sem uma ordem específica, mas ao ensinar lançando mão de tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando conforme surgem na leitura e na receptividade do texto literário pelos alunos.

Guimarães e Batista (2012), no livro *Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula*, propõem o texto literário como espaço de interação, estabelecendo a leitura como prática social que envolve sujeitos ativos num processo de troca verbal, espaço de diálogo e de criação de efeitos de sentido. Embora não pareça, o texto literário está muito presente no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo na forma escrita. Todos já assistimos a um filme, ouvimos uma música, lemos uma poesia ou um trecho bíblico, nos quais nos deparamos ou podemos estabelecer um intertexto literário.

Nas propostas de sequência didática, aqui apresentadas, pensamos no 3º semestre da 3ª etapa da EJA, que corresponde à 3ª série do Ensino Médio. Os roteiros pedagógicos propostos estão dentro da proposta de sequência básica para aulas de literatura, elaborados por Rildo Cosson (2014), em *Letramento Literário: motivação, introdução, leitura e interpretação*. Inicialmente, fizemos uma análise dos contos *O caso inexplicável da orelha de Lolô*, *Os fuxicos da fonte do Taquari* e *A enxada*; na sequência, propomos um estudo dos contos, partindo de sua estrutura, das temáticas levantadas por Élis, das conexões com o cotidiano até a prática de alunos escritores.

Na perspectiva de identificação com os temas, os saberes, o contexto sociopolítico-cultural dos alunos, no presente trabalho, recomendamos o estudo da contística de Bernardo Élis, aproveitando da sua voz narrativa, que constrói personagens e situações tão próximas e presentes no cotidiano da sociedade, presentes na personalidade e nas ações das personagens que sofrem e das que cometem ou são acometidas de crueldade, espanto e perseguição.

Propomos o trabalho acompanhando a matriz de referência curricular da EJA em Goiás, nos eixos: leitura, oralidade e produção de textos.

Leitura: ler, de forma autônoma, e compreender – utilizando procedimentos adequados a diferentes estratégias de leitura, levando em conta as características dos gêneros - gênero conto literário;

Escrita: produzir contos e/ou recontos, observando os elementos dos gêneros constitutivos do gênero em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção;

Oralidade: discutir sobre a existência de preconceito com relação à sexualidade, à mulher e às injustiças sociais, tecendo considerações importantes em momentos diversos durante as aulas; vocalizar e escutar contos da literatura goiana.

Passos da estratégia sequência básica:

- Motivação (aproximação do aluno com texto, atividades diagnósticas);
- Introdução (apresentação do gênero – estrutura do conto e do autor da obra);
- Leitura (combinados para leitura – tempos de leitura em sala de aula e intervalos de conversa sobre a leitura em andamento);
- Interpretação (atividades de externalização do conto lido).

Na literatura, há um conhecimento necessário às salas de aula, que a BNCC não orienta de forma teórica ou metodológica como o ensino deve ser efetivado, mas apenas estabelece o cumprimento legal, sem mencionar a Educação de Jovens e Adultos. Isto posto, apresentamos proposições didático-pedagógicas em consonância com a estratégia para sequência básica do letramento literário. Sintetizamos um quadro, descrevendo as possíveis ações para cada conto selecionado e analisado com vistas a promover momentos de leitura, reflexão e interpretação, bem como formar uma comunidade leitora na EJA. É importante lembrar que as sequências que vamos apresentar são ajustáveis à realidade leitora dos alunos em questão.

3 OS CONTOS DE BERNARDO ÉLIS NA SALA DE AULA DA EJA

Após examinarmos questões relacionadas à EJA, traçarmos linhas gerais sobre a obra de Bernardo Élis dentro do contexto do Modernismo brasileiro, bem como apontarmos aspectos gerais sobre o letramento literário, apresentaremos, a seguir, uma leitura dos contos *O caso inexplicável da orelha de Lolô* (publicado em 1944 no livro *Ermos e Gerais*), *Os fuxicos da fonte do Taquari* e *A enxada* (estes dois últimos publicados em 1966 no livro *Veranico de janeiro*). Em seguida, demonstraremos, a partir de nossa leitura, propostas de sequências didáticas aplicáveis às turmas da EJA, pautadas na sequência básica do letramento literário, conforme proposto por Cosson (2014). Apresentamos um quadro-resumo indicando os quatro passos da sequência básica para cada uma das narrativas de Bernardo Élis na sala de aula e, em seguida passamos ao detalhamento da aulas para cada conto abordado.

A sequência básica do letramento literário é uma opção de estratégia pedagógica para o desenvolvimento do ensino de literatura nas escolas, garantindo que esta disciplina cumpra integralmente seu papel humanizador. Proposta por Rildo Cosson, esta abordagem não apenas facilita a compreensão e a apreciação das obras literárias, mas também promove o crescimento intelectual, aumenta a proficiência em leitura, formando leitores críticos e sensíveis às complexidades da experiência humana retratadas na literatura.

A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste em preparar o aluno para entrar no texto, a introdução é a apresentação do autor e da obra, a leitura é o encontro do leitor com a obra em questão e, para que este seja bem-sucedido depende de uma boa motivação. A interpretação constitui-se das inferências que o leitor faz para chegar à construção de sentido do texto. Cosson ressalta ser fundamental que o aluno tenha oportunidade de fazer e externar reflexão sobre a obra lida e que o encontro do leitor com o texto literário não pode ser substituído por resumos ou filmes.

Optamos por apresentar Bernardo Élis na sala de aula da EJA a partir do modelo de sequência básica, porque as possibilidades de registros de sentidos e de leitura são diversificadas e por entender que esse modelo possibilita ao professor sistematizar o trabalho que está sendo feito, oferecendo ao aluno um processo coerente de letramento literário (Cosson, 2014, p. 68). Dessa forma, proporciona-se ao aluno um encontro pessoal com o texto bernadiano, enquanto experiência estética que valoriza as tendências regionalistas, ao passo que projeta características tão particulares para o mundo; e é isso próximo do que Cosson denomina de letramento literário.

3.1 Conto “O caso inexplicável da orelha de Lolô”: violência x sensibilidade poética

A paisagem, presente desde a primeira linha do conto “O caso inexplicável da orelha de Lolô”, aparece ora como palco ora como pano de fundo para indicar ao leitor os momentos de tensão vividos pelas personagens. Há várias cenas e situações trágicas em que o leitor é levado a sentir, seja pelo tato, visão, olfato ou mesmo pelo desdobramento dos significados simbólicos ou metafóricos, a paisagem. No delineamento das imagens da paisagem, depreendem-se angústia, sofrimento, dor, violência, atmosfera configurada por uma sensibilidade poética que, na construção do conto, complementa as experiências vividas na trama das relações sociais.

Este conto traz em seu enredo o jovem Anízio. Este nutre um amor intenso por sua prima Branca, que foi criada pelo avô, com todos os privilégios. A personagem feminina, embora soubesse o quanto o primo a amava, era voluntariosa, pois conhecia as intimidades dos homens da vizinhança e cedia aos galanteios. O primo, ao tomar conhecimento dos fatos e das provas, quando a encontra fugindo com um empregado da família, é tomado de ciúme e ira. Ao se ver rejeitado, traído e tendo flagrado a amada em fuga, Anízio mata o negro Lolô, corta e leva com ele a orelha do amante da prima que, por sua vez, testemunha a crueldade. Além disso, ele passa a manter Branca presa dentro de um quarto, nos porões do casarão antigo da fazenda da família, deixando-a em companhia de uma cobra urutu. Aprisionada, Branca é levada à morte.

Anízio mantinha esses fatos em segredo. No entanto, vivia sendo atormentado pelas lembranças dessas cenas e, ao retornar ao casarão, durante uma conversa sobre arte e mulher, resolveu dividir seu segredo com um amigo, na intenção de diminuir a angústia causada pelo remorso de ter cometido tamanha barbárie. Quando ele tenta mostrar ao amigo a orelha, que comprovava uma das atrocidades por ele cometida, morre misteriosamente. O amigo, que é o narrador, ao abrir a caixa descreve:

E de repente, de dentro da caixinha, veio saindo mornamente a orelha. Estava inchada, negra, entumecida. Andava na porta dos grossos cabelos, como aranhas, bamboleando mormente o corpo nas pernas. Marchava com uma cadência morosa, inexorável – um passo estudado e cinematográfico (Élis, 2003, p. 44).

Considerando as características desta narrativa, em termos de gênero literário, enredo, personagens, construção dos discursos das personagens e do narrador, da relação entre narrador e personagens e sua função social, este conto pode ser um terreno fértil para aulas de leitura literária motivadoras. Por parte do ficcionista, observa-se uma preocupação com as questões

social e individual ao apresentar o perfil da personagem de Anízio. Em sua busca desenfreada por alcançar seus objetivos, ele atropela tudo e todos, demonstrando a primazia do "ter" sobre o "ser".

No enredo de “O caso inexplicável da orelha de Lolô”, quando as personagens se colocam a caminho para o casarão, a instância narrativa dá ênfase ao silêncio do amigo absorto nos próprios pensamentos, à medida que destaca as características da paisagem que os envolve. Ao invés de narrá-la como o entardecer, utiliza a expressão: “O crepúsculo devorou tragicamente os contornos da paisagem” (Élis, 2003, p. 35), como se o quadro emocional se misturasse com a cena observada e pudesse aparecer na configuração da paisagem, logo, mesclando tanto o sujeito quanto o objeto visto.

Esse fato fica ainda mais perceptível no conto em questão ao observarmos que o foco narrativo parte de um registro verbal da paisagem ligado à forma como o protagonista compreende e vê o mundo. Bachelard (2008, p. 85) aponta ser necessário para o estudo das imagens que emergem da criação literária a “interpretação pessoal” e os “desdobramentos” que ela provoca em quem a aprecia.

Para Bachelard, os estudos da imagem embasados apenas na racionalidade não são suficientes, por considerar a imagem de forma racional, sendo necessário considerá-la de forma subjetiva, anterior à concepção desta pelo autor e sua receptividade pelo leitor, entendida como transsubjetividade. “Essa transsubjetividade da imagem não podia ser compreendida em sua essência só pelos hábitos das referências objetivas” (Bachelard, 2008, p. 185). Para tanto, propõe considerar “a partida da imagem numa consciência individual”. Esse estudo da imagem em seu ponto de partida é chamado por Bachelard de “fenomenologia”.

É sob o viés da fenomenologia que passamos a observar que o conto de Bernardo Élis carrega, em sua tecitura narrativa, as paisagens e os espaços transmutados nos sentimentos de alegria, tristeza, rancor e remorso da personagem protagonista ao visitar a casa onde nascera. Notamos que a casa se define como um espaço, uma imagem ou uma estrutura que nos remete a uma paisagem. Logo, a paisagem se instaura na percepção que o narrador faz dos espaços pelos quais passa durante o percurso e/ou permanência no casarão da família do amigo.

Pensando na relevância da casa, para Bachelard (1986), a paisagem é espaço, o espaço da imaginação, do dinamismo, da vontade que reúne os elementos da natureza. Ela é uma construção, impressão da visão que se tem no momento dos registros. Assim, em *O direito de sonhar*, no capítulo intitulado “Introdução à dinâmica da paisagem”, esta é definida como um estado da alma, assim como a casa (Bachelard, 1986, p. 57).

Sobre a estrutura do gênero literário conto, Poe (2009) entende ser semelhante à

estrutura da poesia, uma vez que seria, segundo ele, uma composição literária que causa um “efeito”, um “estado de excitação” e uma “exaltação da alma”. O poeta alerta, também, que essa unidade de efeito é contemplada por uma leitura em “uma só assentada” (Poe, 2009, p. 115).

A narrativa em questão caracteriza-se como um conto marcado por episódios bem detalhados que exploram imagens surreais, como a descrição da paisagem e episódios que beiram o gótico. Isso pode ser constatado na cena em que Anízio, para comprovar a “defesa da sua honra” contra Lolô, leva a orelha deste dentro de uma caixinha para mostrar à Branca. Anos depois, ao fazer a confissão de seu delito para seu amigo, o narrador, ambos ouvem um barulho e a orelha surpreendentemente está animizada, como pode ser observado no trecho sinestésico já citado: “de repente, de dentro da caixinha, veio saindo mornamente a orelha” (Élis, 2003, p. 44).

Com uma linguagem coloquial, presente nas falas do narrador e das personagens, Bernardo Élis constrói uma prosa que pode prender o leitor do início ao fim através dos fatos inexplicáveis que conta. “O caso inexplicável da orelha de Lolô” é uma história contada com tanta sutileza e naturalidade que nos sentimos inicialmente em uma roda, como aquelas da tradição oral que veiculavam causos repassados de geração em geração, com uma linguagem marcada pela oralidade:

Meu cavalo rinchou um rincho digno e honesto porque a ruína de uma cancela pulou para dentro da escuridão, como um imprevisto de uma tocaia, por entre um bamburral alto e triste. A voz de um gué-gué sacudia a pasmaceira, enquanto a gente podia divisar melhor as ruínas da fazenda, com soturnos currais de pedra seca, nessa tristeza evocativa das taperas.

- Chegamos, - disse o meu companheiro, que de certo tempo para cá vinha embrulhado num mutismo eloquente [...]

Uma analfabeta candeia de azeite deslizou de dentro do casarão, iluminado um rosto pelanquento.

- Bas noite.

- Ê! João, como é que vai? Recebeu meu recado?

- É o sinhô, seu Anízio? Recebi, nhor sim. O Joca me falou pra mim trás antonte (Élis, 2003, p. 35).

Nesse excerto, observamos imagens construídas por meio de uma linguagem bastante coloquial, carregada de sentido figurado, “utilizada para descrever o rincho do cavalo, como digno e honesto”. No conto, quando o cavalo relincha ao se deparar com a cancela, velha e coberta pelo bamburral “alto” e “triste”, o narrador, ao invés de utilizar uma onomatopeia que representasse o relincho do animal, utiliza as personificações “digno” e “honesto”, em oposição a toda a paisagem de abandono que os envolve.

Dessa forma, a paisagem descrita vai se modelando nos espaços percorridos pelas

personagens e, ao longo de toda a narrativa, vai ganhando outros contornos, dependendo do estado de espírito de Anízio e o que sua consciência lhe cobra. O estranhamento provocado nesse trecho, a escolha vocabular e a paisagem descrita prendem o leitor para que ele vá até a última linha do texto, de “uma só assentada”, como diria Poe (2009, p. 115).

Anunciando uma culpa atribuída a partir da cancela que adentra a propriedade, da qual se avista um “bamburral alto e triste”, o narrador vai personificando animais (cavalo), plantas (bamburrais), objetos (cancela, candeia), emitindo suas impressões quando estas são sentidas. A primeira vista do casarão vai se desenhando neste espaço de descrição da paisagem atormentada: “na varanda grande, em cujos cantos a luz do candeeiro amontoava sombras agonizantes”. Desse modo, podemos analisar que a paisagem impressa no relato do narrador coaduna com “a fenomenologia da alma”, que “pode revelar o primeiro compromisso de uma obra” (Bachelard, 2008, p. 86).

Observa-se uma descrição da paisagem noturna enunciando o evento trágico no seguinte trecho: “A noite começou a borrar tudo de preto. O mato era aquela massa escura, cheia de estalidos, cheia de palpitações de silêncio, cheia de passos cautelosos no invisível” (Élis, 2003, p. 41). Além disso, algumas palavras e expressões como “devorar”, “profundidade confusa”, “cadáveres de virgens nuas” e “lagoas esquecidas” adiantam uma paisagem que se altera à medida que Anízio se compreende como indivíduo no mundo. Ao utilizá-las, o narrador retrata o que sente e percebe no amigo. Assim, o narrador as utiliza como se filtrasse o estado psíquico de Anízio.

Ambos (narrador e Anízio) se conheceram no ano de 1931, em Goiás: “Anízio levava um vidão”, “tinha carro do último tipo”, “jogador dissoluto”, “era afável, liberal e canalha, como todo libertino”, e “era amante de uma loira” que possuía “voz de veludo e corpo de curvas perigosas e lascívia desgraçada” (Élis, 2003, p. 31) e que viajava o país fazendo shows. Acerca desta mulher especificamente, Anízio expressava seu juízo de valor depreciativo e machista: “Na mulher a arte é bastante para redimir a prostituta; e por isso é a única forma digna de prostituição” (Élis, 2003, p. 31).

A narrativa apresenta quebra de linearidade. Essa ruptura é perceptível a partir do momento no qual Anízio e o narrador chegam ao casarão e, durante o diálogo no jantar, o narrador descreve: “Anízio era o meu companheiro, a convite de quem viera ali. Conheci-o em Goiás em 1931. Tinha um Ford do último tipo e levava um vidão. Em outro trecho, o narrador diz: “Entretanto, em 1939, encontrei-me com ele em Bonfim [...] Agora estávamos no quarto de dormir da fazenda” (Élis, 2003, p. 36). No primeiro trecho, investido da primeira pessoa, o narrador conta como conheceu o amigo e o quanto este era boêmio. Já no segundo trecho, as

informações de Anízio revelam um homem em “lamento”, “a falar como que consigo mesmo: hoje acho que é a velhice, sinto-me com medo e acovardado” (Élis, 2003, p. 36).

Outro fator a ser apontado nesse conto e que, a nosso ver, tende a se perpetuar na representação na história da humanidade é a violência contra a mulher. Há a personagem Branca, que, a exemplo de tantas outras personagens, passou pela negação do direito de escolher com quem se casaria. É importante destacar que a narrativa revela que Branca, após conversar com o primo, justifica sua recusa em se casar com Anízio alegando ter conhecido outros homens e não o desejar mais. Apesar da insistência do avô para que se reconcilhassem e se casassem, ela o trata com um carinho fraternal, fecha a porta do quarto e sai, deixando-o “apalermado”. Ele sai atrás dela, procura-a pelos quartos da casa durante à noite e, “quando deu por si, já foi com os pássaros-pretos cantando nos abacateiros e barulho de gente se levantando, dando milho para os porcos e galinhas” (Élis, 2003, p. 40).

Apesar da quebra da linearidade, os fatos narrados se tecem numa costura significativa e, neste trecho, a ruptura marca uma decisão irrevogável de uma mulher que escolhe seguir sua vida e ser dona de sua trajetória, como pode ser comprovado na resposta que Branca dá a Anízio: “Daqui, só pra diante”. O narrador constata tal fato: “Havia tal resolução em sua voz que Anízio sentiu-se impotente, desarmado.” (Élis, 2003, p. 40).

Notamos que é no casarão antigo, embora abandonado, que se abrigam os caseiros que cuidam do sítio e as criações que a família possui. Anízio esconde um segredo que o consome em suas horas de silêncio. Aqui, valemo-nos também das assertivas postuladas por Bachelard (2008) ao apontar o espaço da casa como local de origem das imagens, ou melhor, da paisagem como espaço. Segundo o teórico, é na casa que guardamos as maiores e as melhores lembranças, mas é nela que também guardamos nossas lembranças tristes, que nos levam a espaços dolorosos das emoções.

O homem “liberal” e “canalha”, desde que se põe a caminho de casa, já vem “embrulhado num mutismo eloquente, num desses silêncios em que a boca e os ouvidos se fecham para o exterior” (Élis, 2003, p. 36). Sobretudo, a partir do momento em que retorna à casa, o protagonista é tomado por assombros de imagens do passado, imagens guardadas na memória, emergindo aquelas lembranças da primeira infância, da vida com a família, da vida pueril e da vida no campo.

Após o jantar, Anízio deita-se em uma rede, na varanda da casa. Apesar do barulho dos ganchos enferrujados da rede, o amigo continuava ainda absorto em seus pensamentos, como se aquele local trouxesse à memória algo que quisesse esquecer. Nem a pouca luz, o cheiro de mofo, o abandono da casa e o pôr-se a balançar conseguem desviar os assombros de culpa que tomam conta de Anízio, que se levanta e intima o amigo a segui-lo enquanto revisitam outros cômodos da

casa. Passam a andar de um quarto a outro sob a iluminação de um candeeiro, mostrando objetos pendurados nas paredes e recobrando da memória os momentos vividos ali.

À medida que adentram naquele ambiente misterioso, soturno e decadente, é feita uma descrição desses espaços da casa do sítio, como o corredor, um espaço desvalorizado e sombrio. Lembramos, conforme Bachelard (2008), que o corredor é o ponto de ligação entre os vários espaços da casa. Dessa forma, somos uma espécie de casa: cheia de lugares e espaços, vagamos por lados escuros que queremos ocultar, especialmente nossos porões e nossas máscaras.

No conto de Élis, a casa é o espaço onde se desenvolveram as relações sociais e se ocultaram os segredos individuais. Anízio mostra os retratos pendurados na parede e identifica seus pais, o irmão e a prima, Branca – criada com todos os privilégios de um membro da família. No relato, é lembrado como os dois fizeram as primeiras descobertas amorosas: “um dia entre perfumes alcoviteiros de laranjeiras, jabuticabeiras, cafezeiros floridos, Anízio beijou longamente a prima” (Élis, 2003, p. 39).

Ao parar diante do retrato da prima, Anízio declara que a lembrança de Branca o acompanha e que, quanto mais tenta esquecê-la, mais ela permanece viva, “através da voz de toda mulher que me atrai, no corpo de toda amante que me inspira desejo, no modo de toda prostituta que me consegue acordar o apetite” (Élis, 2003, p. 37). O homem libertino e de boa vida cede lugar a um homem que na “sua alma carrega duas resoluções contrárias” e que lutam entre si (Élis, 2003, p. 37).

Ao aproximarmos o enredo desse conto de Élis com o contexto da EJA, constatamos uma relação bastante interessante, uma vez que o maior percentual desse público é formado por mulheres, com muitas histórias evocadas na narrativa deste ficcionista. Mulheres que enfrentam o patriarcado, chefiam suas próprias famílias, dizem ou disseram não aos relacionamentos que não gostavam ou não lhes faziam bem. Percebe-se aqui o conto literário como motivador para o trabalho de diversos conteúdos de aulas interdisciplinares, nas mais variadas áreas do conhecimento.

Outro tema a ser apontado em “O caso inexplicável da orelha de Lolô” é a impunidade, a ausência de justiça; atrelados a esta, a vingança, a desvalorização da vida e do ser humano. Não fosse o tormento das lembranças da barbárie cometida ao negro Lolô e à sua amada, Anízio escaparia impune. Abrangendo temas reais para pessoas reais, a obra de Bernardo Élis alcança uma universalidade ímpar, podendo despertar a identificação do leitor e o seu desejo de saber.

Na proposição didática a seguir, pensamos no 3º semestre da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, série correspondente à 3ª série do Ensino Médio. Os roteiros pedagógicos estão dentro da proposta de sequência básica para aulas de literatura, conforme Rildo Cosson

(2014), em *Letramento Literário: motivação, introdução, leitura e interpretação*. Em seis aulas, recomendamos um estudo aprofundado do conto “O caso inexplicável da orelha de Lolô”, partindo de sua estrutura, das temáticas levantadas por Bernardo Élis, das conexões com o cotidiano até a prática de alunos escritores.

Abaixo, eis nossa primeira proposta de sistematização para abordagem do conto em sala de aula da EJA:

Quadro 4 – Metodologia de Sequência Básica para o conto “O caso inexplicável da orelha de Lolô”

I-	Motivação – Usar um questionário de sondagem de práticas de leitura, aproveitando para separar a turma em pequenos grupos.
	✓ Roda de conversa sobre vulnerabilidade da mulher ao término de relacionamento;
II-	Introdução – Estudo da estrutura do conto, apresentação do escritor;
	✓ Estudar as características do gênero conto, do texto literário em questão;
	✓ Falar sobre a relevância do escritor goiano Bernardo Élis;
	✓ Justificar a escolha da narrativa em questão.
III-	Leitura – Acompanhamento e auxílio nas possíveis dificuldades.
IV-	Interpretação – Etapa de aplicabilidade dos enunciados postos no conto e propostos sobre o texto literário.

Fonte: Estrutura metodológica da estratégia Sequência básica, proposta por Rildo Cosson em *Letramento Literário – teoria e prática* (2014b) – adaptada para a temática concernente a esta pesquisa

3.1.1 Motivação

A motivação corresponde ao momento de aproximação do aluno com o texto, possibilitando atividades diagnósticas. Nesta etapa, é recomendada uma abordagem intertextual que leve os alunos a refletirem a respeito da obra indicada para a leitura.

Conforme Cosson (2014, p.54-55):

Esse passo consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação [...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler.

Aula 1: Conversas para acordar

Materiais necessários:

- Sacos de papel pardo com objetos e utensílios do dia a dia;
- Cópias da letra da música *Pra ser sincero*, de Humberto Gessinger e Augusto Licks;
- Aparelho de som para reprodução de música;
- Lousa e pincel para quadro branco.

O professor poderá fazer uma sondagem das práticas de leitura dos alunos por meio de perguntas simples, como: qual o tema ou gênero literário preferido pelos alunos? A partir das respostas, o professor faz uma divisão de grupos (a quantidade de pessoas por grupo dependerá do número de alunos na turma). Após a divisão dos grupos, solicita-se a um dos componentes de cada grupo que desejar partilhar a sua experiência de leitura para que o faça. Não havendo interessados em fazer a partilha de leitura, passa-se para outro grupo e, assim, sucessivamente. Enquanto os alunos relatam suas experiências de leitura, o professor faz anotações sobre os relatos com a leitura de textos literários.

Sugerimos que o professor tenha em mãos, previamente, a ficha com os nomes dos alunos para tais anotações. Em seguida, deverá distribuir o texto da música *Pra ser sincero*, de Humberto Gessinger e Augusto Licks, fazer a leitura da letra e deixar que os alunos a ouçam e teçam comentários a respeito da sinceridade e expectativas nos relacionamentos, a busca por relações verdadeiras *versus* as situações de ódio, podendo, até mesmo, citarem os casos trágicos de terminos de relacionamentos, nos quais as mulheres são vítimas de misoginia, agressões físicas e feminicídio. Tais temáticas poderão surgir posteriormente, quando os alunos iniciarem a leitura do conto. Depois, o professor deverá sortear um dos grupos de alunos para que adapte a história contada na letra da música utilizando os objetos que irão retirar dos sacos de papel pardo, enquanto outro grupo redige o texto da história contada.

3.1.2 Introdução

A introdução é o momento de falar sobre as características do gênero conto, do texto literário em questão e da relevância do escritor, justificando a escolha da narrativa.

Aula 2: Teoria do conto, estrutura, tempo e espaço

Materiais necessários:

- Textos: *Teoria do conto* (Gotlib, 1985 p. 146-147; 149) – uma cópia para cada aluno; e “Alguns aspectos do conto”, de Julio Cortázar.
- Mapa mental sobre os elementos da narrativa – uma cópia para cada aluno;
- Lousa e pincel para quadro branco;
- Tiras/fichas coloridas com as palavras: conto, narrativa, limite, tensão interna, personagens.

1º momento:

Realizada a motivação na primeira aula desta sequência didática, esta e as próximas duas aulas expõem, de maneira sucinta, a estrutura da narrativa, ou seja, as características deste gênero, bem como sua função social, de forma que os alunos sejam capazes de identificá-la e produzir textos deste gênero. Para conceituar o conto nestas aulas, podem ser utilizados os princípios teóricos de Nádía Gotlib, em *Teoria do conto*.

Para iniciar a aula, um dos grupos que não tenha apresentado na aula anterior deverá fazer a leitura do texto produzido ao final. Ao término da leitura, serão feitas indagações aos alunos acerca dos termos “narrar”, “relatar” e “contar”¹⁷ e da importância de se empregar a narração de fatos do cotidiano. O passo seguinte é iniciar a leitura de “Alguns aspectos do conto” com os alunos, sempre fazendo as ponderações necessárias diante do conteúdo do texto e/ou as indagações dos alunos, enfatizando as características do gênero conto apontadas por Cortázar (2006, p. 149): “existem certos valores que se aplicam a todos os contos fantásticos ou realistas, dramáticos ou humoristas”. É importante construir tiras esquemáticas de palavras-chave das características deste gênero e, à medida que o professor apresenta explicações ou responde indagações que possam surgir, deverá anexar as fichas/tiras na lousa, por exemplo: conto, narrativa univalente - único drama, conflito e efeito, única ação central, tensão interna, dentre outras consideradas importantes.

2º momento: teoria do conto, estrutura, tempo e espaço

Retomar as leituras da aula anterior, reconstruindo o esquema através das fichas coloridas na lousa e finalizar a leitura do texto teórico. Propor a leitura dramatizada de partes do conto. Em seguida, conduzir os alunos para que identifiquem as características do gênero conto no texto lido: espaço, enredo, tempo e personagens. Esses procedimentos também podem ser feitos via questionário que alterne questões de múltipla escolha e questões dissertativas. Fazer considerações sobre a importância deste gênero textual para desenvolver a escrita e a oralidade, destacando a atualidade como um traço importante, que mostra a permanência do conto presente na história da humanidade, sendo, portanto, uma herança cultural.

Aula 3: Bernardo Élis, escritor da literatura

¹⁷ De acordo com Gérard Genette (1995), em seus estudos sobre a narrativa, narrar é uma atividade que organiza eventos em uma sequência temporal, fornecendo uma estrutura para a compreensão da história. O referido teórico introduz termos como "narratologia" e distingue entre a história (os eventos), a narrativa (a representação desses eventos) e o narrador (quem conta a história). Para John Searle, um filósofo da linguagem, relatar é uma forma de ato de fala assertivo, onde o falante está comprometido com a veracidade da proposição. Isso implica uma responsabilidade pela precisão dos fatos relatados (Searle, 1969, 1979). Segundo Mikhail Bakhtin (2002), contar pode ser entendido como um ato de discurso que é profundamente dialogal. Para este teórico, há a natureza interativa da linguagem e contar envolve a presença de um ouvinte e uma troca comunicativa.

Materiais necessários:

- Projetor multimídia;
- Imagens do escritor;
- Ida à biblioteca da escola;
- Livro *Melhores contos de Bernardo Élis* – um exemplar para cada aluno.

Nesta aula, deve ser feita a apresentação do autor e da obra a serem estudados pela turma. É importante destacar a relevância de Bernardo Élis, que, em diálogo com os modernistas brasileiros, especialmente por meio da literatura regionalista nordestina, reconheceu que o sertão goiano também poderia ser cenário de suas narrativas neorrealistas. Ao retratar as particularidades da região, o autor conferiu-lhes um caráter universal, denunciando, por meio de sua obra literária, a exploração humana.

Convém, mais uma vez, ressaltar e justificar a importância da escolha do escritor e de sua obra e apresentá-la aos alunos, convidando-os para irem à biblioteca da escola a fim de buscarem o texto a ser lido. Aproveitar também para motivá-los a frequentar esse espaço extraclasse (biblioteca), a fazer escolhas das obras que desejam ler, lembrar dos gêneros que eles disseram preferir ler, mostrando como estes ficam disponíveis nas prateleiras. É importante folhear o livro com os alunos, mostrando o prefácio da obra e indicando que o conto a ser lido é parte de uma coletânea de textos do escritor, dentre outras informações pertinentes.

Ao retornarem para a sala de aula, o professor deve iniciar a leitura do conto de forma coletiva e “levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizar a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão” (Cosson, 2014, p. 60). Os alunos devem dar continuidade à leitura iniciada e o professor deve marcar o primeiro período para a troca de impressões sobre o texto lido.

3.1.3 Leitura

No momento da leitura, o professor deverá acompanhar e auxiliar os alunos no processo de decodificação do texto literário e solicitar, até mesmo aos mais tímidos, que leiam em voz alta.

Assim, o professor observa como anda o processo de decodificação, pois muitos dos alunos da EJA exercem funções de liderança nas comunidades onde moram, na empresa onde trabalham, na igreja que frequentam e têm necessidade de desenvolver uma leitura fluente para

não se sentirem constrangidos quando precisarem ler nesses ambientes. Dessa forma, é possível identificar o ritmo de leitura, mapear as dificuldades apresentadas e traçar ações para ajudar os alunos diante de possíveis dificuldades.

1º momento: sabores e saberes da leitura

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Projetor de multimídia;
- Fichas para bingo literário;
- Canetas para preencher o jogo.

Disponibilizar a sala de aula em círculo e realizar uma dinâmica na qual o professor direciona perguntas aos alunos sobre as estruturas da narrativa em estudo. O professor deverá desenhar na lousa o modelo de ficha dos alunos e indicar a coluna na qual os alunos devem escrever as respostas.

Ao final da atividade, o professor juntamente com os alunos faz a correção e escreve a resposta de cada questão levantada na lousa. Os alunos conferem a marcação e as repostas apresentadas. Os alunos podem ser premiados com cartões e textos que os motivem a superar as dificuldades.

2º momento: partilha

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Diários/portfólios de registros das interações, dificuldades e avanços dos alunos;
- Lousa e giz/pincel para quadro branco.

Realizar mais um momento de discussão coletiva do texto. Em seguida, pedir para que os alunos relatem se já ouviram ou conhecem alguém que já tenha vivido algo parecido ao relato do enredo. Escolher um aluno para registrar na lousa as repostas às indagações do professor sobre as temáticas abordadas no texto. O processo mediado pelo professor é de fundamental importância nesta etapa. Ele direcionará as discussões para as pautas sociais relevantes, conduzindo os alunos a refletirem sobre a problemática dos direitos das mulheres, a condição do negro na sociedade, interligando a realidade ficcional do conto com as vivências do aluno e, a partir daí, motivar as interpretações por meio de elementos ou passagens do texto. Ao final, o professor deve fazer as considerações e orientar os alunos para que façam as suas anotações a serem relatadas na aula seguinte.

Aula 4: Saberes e conexões literárias

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Projetor multimídia;
- Reportagens veiculadas pela mídia sobre as temáticas presentes no conto de Bernardo Élis e identificadas pelos alunos na aula anterior.

Neste momento da aula, o professor poderá selecionar reportagens de jornais, campanhas veiculadas na mídia sobre as temáticas presentes no conto de Élis. É importante deixar que os alunos, após assistirem às matérias, façam comentários e conexões com os trechos da obra. É imprescindível que os alunos realizem anotações sobre os apontamentos feitos durante a aula.

Conforme Cosson (2014), o letramento literário é essencial no processo educativo, se almejamos formar leitores que não apenas aprimorem suas habilidades de leitura, mas também sejam capazes de vivenciar plenamente o poder humanizador da literatura. Esse processo vai além da mera competência técnica, promove uma compreensão profunda e sensível das nuances e riquezas textuais que a literatura oferece. Nesse sentido, compreender uma obra literária é fazer conexões com o texto lido e o contexto de vida, as obras, as tendências de época e escolas literárias, o quê e no que contribuem. Isso ocorre quando nos apropriamos da obra, somos capazes de fazer conexões para além do texto lido. À medida que os alunos compartilham a leitura e fazem conexões, o professor poderá aproveitar para avaliar a participação dos alunos, esclarecer dúvidas e acrescentar contribuições.

Findado esse momento, é necessário provocar os alunos para o processo de interpretação, objetivo das aulas seguintes, trazendo matérias diversas sobre os temas que conseguiram identificar ao lerem o texto.

3.1.4 Interpretação

A etapa da interpretação é o momento de aplicabilidade dos enunciados postos no conto e propostos sobre o texto literário. O leitor poderá demonstrar seu encontro com a obra. Trata-se de um encontro, de “caráter individual, é o momento em que o texto mostra a sua força, levando o leitor se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. (Cosson, 2014, p. 65). Através da comunicação e da interação, construímos e materializamos significados com as pessoas com as quais convivemos, colecionando memórias.

Aula 5: Construção dos sentidos do texto

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Mural da escola;
- Recortes de matérias de jornais solicitados na aula anterior;
- Cola;
- Tesoura;
- Fita adesiva.

Iniciar a aula lembrando a conversa da aula anterior e a música *Pra ser sincero*, utilizada para motivar a leitura do texto, ou seja, resgatar todo o percurso anterior. Solicitar que os alunos produzam uma resenha do conto lido para ser publicada no mural juntamente às reportagens e todo o material solicitado na aula anterior. Os alunos devem ler e fazer grifos, conexões com o texto lido, recortes e confeccionar o mural.

Aula 6: Ler um conto, contar um tanto!

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Projetor de multimídia;
- Pátio da escola.

Nesta aula, os alunos deverão compartilhar a assimilação do conteúdo do texto. Para externalizar a compreensão, a turma participará de uma roda de conversa ou debate no auditório ou pátio da escola, contando com a participação da comunidade escolar.

3.2 Conto “Os fuxicos da fonte do Taquari”: entre ficção e memória

No conto “Os fuxicos da fonte do Taquari”, de início, percebe-se que o olhar emprestado ao narrador é guiado pela linha tênue entre a ficção e a memória do escritor, como já dito pelo próprio Bernardo Élis em entrevistas, ao contar que, na sua infância, quando de férias na casa dos avós, na fazenda, observava e experimentava os hábitos da vida rural nos pequenos vilarejos e cidades interioranas de Goiás e, posteriormente, fez dessas percepções a matéria de suas narrativas. Nessa diegese, a voz heterodiegética narra as alterações causadas no espaço físico, bem como nas feições e nos comportamentos das pessoas, das aves e dos animais, durante os

períodos chuvosos, e ainda os diálogos daqueles sujeitos que se arriscavam a espalhar as notícias dos estragos causados pela chuva:

– Nas Galinhas não ficou roça nenhuma que o Rio levou tudinho. – Ei, menino, a ponte do córrego da Farinha rodou e agora o pessoal tem que cortar uma volta lá pela cabeceira do Piancó, uma volta de bem umas quatro léguas. – Na fazenda do Palmital, contavam, brotou um olho d’água mesmo no quarto de dormir do dono da casa, despotismo da água que estava correndo pra varanda e daí pro quintal. Fim do mundo (Élis, 2006, p. 117).

Figura 7 – Ponte: vista panorâmica da cidade de Corumbá (GO), [19--]



Fonte: IBGE, 2017.

Nesse sentido, o conto apresenta uma narrativa caracterizada pela memória afetiva tanto individual quanto coletiva. A força da água e o caos instaurado em decorrência da chuva são perceptíveis via personificação na expressão “despotismo da água”. Essa caracterização retoma e reforça ao leitor o encontro muito importante entre os acontecimentos naturais e as ações humanas, pautadas na espera e na dependência da natureza para produzir a sua subsistência. Sobressaem-se as ações causadas pelo rompimento da água nos espaços por onde passa e desemboca, bem como nas relações das personagens que performam na narrativa.

Figura 8 – Rio Corumbá perto de Corumbá de Goiás (GO) – 1957



Fonte: IBGE, 2017.

No que se refere às personagens, vale lembrar que o ficcionista, ao transcrever diretamente as falas, ou as expressões que caracterizam superstições e visões culturais específicas do homem do sertão, ajuda a decifrar e a descobrir muitos sentidos diluídos no texto, tamanha a relevância articulatória do espaço na narrativa com os seres que circulavam e povoavam aquele lugar.

Vários teóricos compartilham a ideia da indissolubilidade entre o tempo e o espaço. É o caso de Mikhail Bakhtin (2002) que, em *Questões de literatura e estética*, ao discorrer sobre a teoria do romance, salienta o termo apropriado para demonstrar a parceria entre tempo (crono) e espaço (topo). Trata-se do chamado cronótopo, que se refere à intrínseca relação entre o tempo e o espaço na representação literária. Nesse sentido, tempo e espaço também são e estão entrecruzados em “Os fuxicos da fonte do Taquari”, fato constatável na narrativa em trechos nos quais é descrito o período de estiagem, seguido pelos comportamentos das personagens desde o iniciar dos afazeres domésticos diários ao findar da tarde, quando as famílias reúnem os filhos e fazem comentários dos fatos vivenciados ao longo do dia.

Segundo Osman Lins, em *Lima Barreto e o espaço romanesco* (1976), uma das funções do espaço na literatura é situar geograficamente os fatos narrados. O enredo do conto em questão se passa em um vilarejo, com ares rurais, no qual se localiza a fonte do Taquari. O

vilarejo não tem um nome específico e, neste lugar, estão presentes uma comunidade chamada Galinhas, o “corgo” da Farinha, a Fazenda Palmital e o Mato Alto, local das roças de milho de João Gominho. O relevo do lugar passou por alterações devidas à ocupação do homem e à construção de regos d’água, açudes, barragens que se rompem nos períodos chuvosos, como mostra a seguinte citação: “ De repente chegaram contando que o rego d’água haveria arrombado. Era um rego que servia a cidade, botelho de rego que o coronel abriu na era de 1912. O coronel ficou famoso mode o rego”. (Élis, 2006, p. 118).

As intervenções humanas feitas no meio ambiente, aparentemente grandes feitos, mostram-se frágeis mediante a força da natureza e causadoras de transtornos à comunidade:

Depois, a turma ganhou o chapadão e lá foi abrindo aquele eito de buraco até esbarrar na serra. Aí que o chão tremeu. O coronel comprou lá embaixo dinamite e meteu a bomba nas pedras, jogou a serra de costas no vale, e lá se foi o desganhamento do rego de toadinha, e vai e vai, que chegou no mais alto da serra. O coronel olhou e riu. Agora, nada de rebentar o chão e tacar as pedras de costas, agora era furar por baixo, que nem buraco de paca (Élis, 2006, p. 118).

Neste trecho, a escrita literária vai delineando os processos de ocupação do cerrado, via intervenções, como o uso de dinamite no ambiente rochoso, presente na narrativa em expressões como: “faz a terra tremer”, “joga a serra de costas no vale” e vai abrindo caminho até as cidades e as diversas formas de ocupação que se tem hoje.

O enredo fala de um lugar onde há água em abundância; assim, as carências das pessoas não se originam da seca, mas sim de questões políticas e sociais. O coronel é o sujeito que explora os mais humildes e necessitados. E, como bem disse Diogo Cirqueira (2011, p. 97), “tudo que se planta dá, a problemática social, eivada pela exploração e violência, definem as secas em vida dos personagens”.

No conto, o narrador é uma das personagens e, para contar a história, vale-se da forma coloquial – isso lhe confere identificação com as demais personagens – aproximando-se da variedade linguística falada na região. Nisto, além de conduzir o fio da narrativa, demonstra ser um profundo conhecedor das plantas, do clima, do relevo dos locais narrados. De modo muito particular e preciso, o leitor é físgado em alguns trechos, seja por conhecer algumas das plantas citadas na lista, seja pela paisagem descrita, ou por ter seus sentidos aguçados.

Além desses aspectos, o conto “Os fuxicos da fonte do Taquari” harmoniza-se com a arquitetura proposta por Edgar Allan Poe (2009) para o gênero literário conto: “há um limite distinto, no que se refere à extensão para todas as obras de arte literária, o limite de uma só assentada, e que, embora em certas espécies de composição em prosa [...] é claro que a

brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito” (Poe, 2009, p. 116). Assim, é a composição feita por Élis acompanhada do estilo das narrativas orais que frequentemente conduz a desfechos surpreendentes.

Por meio do gênero conto, Élis localiza os enredos e os dramas de suas personagens no cotidiano do sertão. Desse modo, o leitor conhece o homem do interior brasileiro através da relação que se estabelece entre a terra e as pessoas, considerando as relações espaciais e sociais. O ficcionista dispõe, de forma breve e concisa, de uma narrativa com um projeto de texto muito bem definido (início, meio e fim), antecipa ao leitor os incidentes, acidentes, apresenta com muito lirismo a paisagem que permeia a fonte do Taquari, bem como as superstições e credices que, muitas vezes, influenciam as populações interioranas. Esses fatos ficam evidentes através da carga de sentimentos com a qual o narrador descreve as árvores, os arbustos junto à fonte, as brincadeiras das crianças na rua e a antecipação do saudosismo ao sinal de que, sendo abastecidas pela água nas bicas, próximas às casas, todos deixariam temporariamente de comparecer à fonte do Taquari e, momentaneamente, estariam privados das sensações e da liberdade provocadas pelos banhos na fonte, pelas interações sociais e, até mesmo, as fofocas.

Vale destacarmos, também, que Bernardo Élis reúne, neste e em outros contos, personagens que representam os tipos humanos e suas mazelas. Neles estão presentes os desfavorecidos, vivendo em precárias condições de vida, desprovidos de todo tipo de direitos, sejam eles sociais, políticos, culturais e humanos, tendo em vista que o ficcionista goiano se verticaliza na crítica social, bem como “nas condições de violência, na exploração latifundiária, que caracterizam o desenvolvimento social e econômico das províncias brasileiras ainda hoje, de fato facilmente verificável nas manchetes dos jornais” (Hohlfeldt, 1990, p. 25).

Observa-se, no conto “Os fuxicos da fonte do Taquari”, que o narrador faz um retrato da conjuntura social, política e urbana da localidade interiorana: reside nela o Coronel, poder político e, conseqüentemente, poder financeiro, que faz o controle e a exploração da força do trabalho; a população de modo geral, cada um com suas peculiaridades, o servidor público (da intendência), Tônico Tatu, as famílias que preservam a moral e os bons costumes, mas que mandam seus filhos menores irem à fonte para escutar as histórias que são contadas por lá.

Em suma, constatamos que o conto “Os fuxicos da fonte do Taquari” é ambientado no universo rural e interiorano. O espaço projetado na ficção dialoga com a memória de Bernardo Élis e toda a sua experiência obtida a partir do contato com os lugares e o povo goianos. Primeiramente, há o espaço de fundo natural que traz características do sertão, específicas do cerrado do Brasil Central e dá a essas os ares de fotografia, a ponto de seus leitores visualizarem

relevo, hidrografia, fauna e flora a partir da narrativa, como elementos que afetam a vida humana na região.

Em segundo lugar, há o espaço cultural que reflete nas formas de interação estabelecidas na sociedade. Como proposta para seu enredo, Bernardo Élis lança mão do fuxico, termo informal para se referir à intriga, tema tão comum, tão trivial em qualquer existência humana. Isto posto, o enredo ganha mais sentido se for considerado o espaço onde as cenas se desenvolvem. Notadamente, os fenômenos naturais, seguidos do percurso da força da água dão o tom do enredo. A história é construída a partir da força das águas, que arromba as bicas e que leva os moradores à fonte do Taquari e por lá tecem intrigas. Por fim, ao mesmo tempo em que há a visão crítica sobre a realidade, há também o anedótico, trazendo o efeito do humor no modo de os sujeitos se relacionarem com o mundo.

Mediante o exposto, passamos a mais uma proposta pedagógica de leitura literária do conto em análise para a sala de aula da EJA, como alternativa para o processo de mediação do docente e, conseqüentemente, a interação entre texto e leitor, uma vez que se considera que o leitor não apenas decifre a obra, mas que essa leitura colabore com sua formação. Reunimos alguns componentes curriculares que convidam os estudantes a conhecer mais o relevo, a hidrografia, a fauna, a flora, as crenças e os costumes do povo goiano e, até mesmo, o processo de construção de algumas cidades do Estado, ressaltando os componentes culturais, políticos, econômicos e sociais, a partir do conto analisado. A partir da proposta metodológica de Cosson (2014), estruturamos a proposta da seguinte forma:

Quadro 5 – Metodologia de Sequência Básica para o conto “Os fuxicos da fonte do Taquari”

-
- I- Motivação** – Para aproximação do aluno com o texto, usar imagens de espaços do cerrado goiano no questionário de atividades diagnósticas;
 - ✓ Realizar um percurso de imagens do cerrado goiano, na própria sala de aula, ou no corredor de acesso à sala de aula.
 - ✓ Palestra de um geógrafo sobre a ocupação do cerrado goiano, nascimento das primeiras cidades (Atividade opcional).
 - II- Introdução** – Revisar a estrutura do gênero conto
 - ✓ Falar sobre a atuação profissional de Bernardo Élis no Estado de Goiás, justificando a escolha do conto “Os fuxicos da fonte do Taquari”, devido à abordagem do espaço goiano na narrativa.
 - III- Leitura** – Orientar e auxiliar nas dificuldades dos alunos.
 - IV- Interpretação** – Aproveitar as temáticas identificadas pelos alunos, no momento da motivação, introdução e leitura para fazer conexões com os enunciados postos no conto e propostos sobre o texto literário.
-

Fonte: Estrutura metodológica da estratégia Sequência básica, proposta por Rildo Cosson em *Letramento Literário – teoria e prática* (2014b) – adaptada para a temática concernente a esta pesquisa.

3.2.1 Motivação

Aula 1: Conversas para acordar

Materiais necessários:

- Questionário sobre as práticas de leitura. A depender dos recursos e disponibilidades, pode ser aplicado de forma impressa ou digital;
- Imagens de desastres naturais, relacionadas a enchentes e tempestades postadas na internet;
- Lousa e pincel para quadro branco.

Previamente, montar um percurso com imagens do cerrado goiano, dentro da própria sala de aula, para que os alunos perfaçam, observando até os respectivos assentos. Realizar conversa prévia sobre a importância da leitura, deixando clara a relevância do papel do aluno no próprio processo de ensino-aprendizagem, valorizando suas necessidades e expectativas a respeito do assunto. É um momento para sondagem das práticas de leitura dos alunos, por meio de perguntas simples¹⁸. A partir das respostas, o professor faz uma divisão de grupos (a quantidade de pessoas por grupo dependerá do número de alunos na turma). Após a divisão dos grupos, solicita-se a um dos componentes de cada grupo, se desejar, que partilhe a sua experiência de leitura. Não havendo interessados em fazer a partilha de leitura, passa-se para outro grupo, até que todos os grupos tenham vez.

Atento ao relato dos alunos, o professor faz anotações sobre a experiência relatada em ficha previamente preparada com os nomes dos alunos. Em seguida, o professor pode fazer questionamentos sobre as imagens de desastres naturais disponibilizadas na sala de aula, pedindo para que os alunos falem suas impressões. Pode-se aqui questionar a relação existente entre as tragédias ambientais, a má gestão e a falta de seriedade no uso dos recursos públicos, a pouca importância dada às políticas ambientais e a ganância das grandes empresas. Para finalizar esse momento, distribuir cópias da letra da música *Águas de março* (de Tom Jobim, fazer leitura e/ou reproduzir videoclipe da música na lousa digital. Perguntar à turma o que percebem em comum entre a letra da música e as imagens.

¹⁸ No Apêndice desta dissertação, consta uma sugestão de questionário.

3.2.2 Introdução

Aulas 2 e 3: A escolha da obra, sobre a obra e sobre o autor

Materiais necessários:

- projetor de mídias ou lousa digital;
- exibição de documentário da Assembleia Legislativa de Goiás sobre Bernardo Élis, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BrNzM8p0dq0&t=5s>
- pincel para quadro branco;
- sala de aula disposta em meio círculo.

Retomar brevemente a aula anterior, a partir de um relato espontâneo de um aluno. Aproveitar esse relato para realizar a aula expositiva sobre o gênero conto, partindo das histórias de tradição oral que são repassadas entre famílias, de uma geração a outra, conforme o livro *Teoria do conto*, de Gotlib. Lembrar a recorrência da contação de histórias como algo típico das cidades interioranas brasileiras como, por exemplo, no Estado de Goiás, há os comediantes Nilton Pinto e Tom Carvalho, contadores de causos, que se profissionalizaram nessa arte e que viajam pelo Brasil contando suas histórias.

Na etapa seguinte da aula, é importante justificar que a escolha do texto Bernardo Élis é de ordem formal e temática, devido ao fato de o autor, em suas obras, lançar mão de elementos regionalistas, como as crenças, os costumes, a presença de figuras humanas, típicas do sertão e de as representar de uma forma muito específica com seus dramas e conflitos, aspectos pertinentes à aula e ao universo dos alunos.

Élis também faz referência ao espaço geográfico e o descreve com riqueza de detalhes. Neste conto, também retrata as alterações que a paisagem do cerrado do Brasil Central vai sofrendo com a presença do homem, bem como relata episódios de cheias e estiagens, em alguns meses do ano, nesta região. Assim, a maioria das temáticas abordadas pelo escritor estão diretamente ligadas à ocupação dos espaços do cerrado e à vida em sociedade.

Convém informar aos alunos que o conto “Os fuxicos da fonte do Taquari” se encontra em uma coletânea de contos de Élis, publicada em 1966. Espera-se motivar os alunos à escrita criativa/literária ou mesmo juntamente com o professor organizarem coletâneas diversas para uso próprio durante as aulas ou para empréstimos posteriores. Em seguida, exibir o documentário *Especial Bernardo Élis*, da Tv Alego, e finalizar a aula.

3.2.3 Leitura

Aulas 4 e 5: Sabores e saberes da leitura

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Projetor multimídia;
- Canetas para preencher o jogo.

O professor distribui exemplares do livro que contém o conto a ser lido. Por se tratar de um texto mais curto, a primeira leitura poderá ser a de reconhecimento, feita de forma silenciosa e individual em um tempo acordado entre professor e alunos. Em seguida, recomendamos a leitura expressiva, que pode ser feita somente pelo professor ou, em forma de jogral, com a participação de professor e alunos. Vale lembrar que a leitura em forma de jogral requer um trabalho prévio. São necessárias a marcação do texto e a seleção dos alunos leitores para que se tenha como resultado a atenção de todos os presentes na aula e que o professor não tenha que interromper a aula para chamar a atenção dos alunos dispersos.

Após a leitura expressiva, é importante deixar a turma à vontade para falar das impressões sobre o texto e fazer conexões com tudo que já foi lido e visto até o presente momento. Poderão surgir indagações ou até mesmo contribuições a respeito do clima, relevo das cidades interioranas de Goiás, crenças e expressões culturais. Convém convidar um professor geógrafo para colaborar neste momento da aula.

Outra temática que poderá surgir são os fuxicos, tema que dá título à narrativa. Os fuxicos são bem característicos no vilarejo, onde a trama se passa, mas não são exclusivos das cidades interioranas, eles estão nas mídias sociais, movimentando um mercado da vida alheia. Há quem se interesse demasiadamente pela vida alheia, espalhe mentiras diversas e prejudiciais; uma reinvenção moderna dos fuxicos, muito prejudicial, são as *fake news*, as notícias falsas espalhadas pela internet.

Assim, conforme propõe Cosson (2014), faz-se necessário que a literatura seja uma prática viva em sala de aula, partindo do conhecido para o desconhecido. Seguindo esta trilha, o aluno conseguirá construir os sentidos para o texto literário e estabelecer conexões deste com a realidade. Dessa forma, a pauta da aula seguinte fica delineada para um momento de conversa sobre as impressões e as conexões a partir do conto lido.

Aula 6: Saberes e conexões literárias

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Projetor de multimídia;
- Reportagens veiculadas pela mídia sobre as temáticas presentes no texto

(tempestades, festas tradicionais nas cidades interioranas de Goiás, entre outros).

Proporcionar mais um momento de leitura coletiva de alguns trechos do conto que os alunos tenham considerado interessantes. Em seguida, pedir para que relatem se já ouviram ou conhecem alguém que já tenha presenciado manifestações intensas das forças da natureza, como as descritas em “Os fuxicos da fonte do Taquari”. Solicitar que apontem outros temas e assuntos que o texto aborda. O professor deve anotar, na lousa, os temas apontados e, ao final, fazer considerações e orientações para que os alunos também façam as suas anotações e reservar mais um tempo para o relato das vivências de leituras.

Neste momento da aula, o professor poderá selecionar reportagens de jornais, campanhas veiculadas na mídia sobre as temáticas presentes no conto de Élis e identificadas pelos alunos na última aula. É importante deixar que os alunos, após assistirem às matérias, tenham comentários e façam conexões com o enredo em questão. Logo após, é necessário provocar a turma para o processo de interpretação, com encaminhamentos para as aulas seguintes. Além das temáticas sobre meio ambiente, patriarcalismo, falta de planejamento ambiental, também pode ser traçado um paralelo entre os fuxicos e a curiosidade feitos boca a boca e sua reconfiguração com o advento das redes sociais.

3.2.4 Interpretação

Aula 6: Construção dos sentidos do texto

Materiais necessários:

- Livros *Melhores contos de Bernardo Élis*, que contêm o conto;
- Mural da escola;
- Recorte de matérias de jornais solicitadas na aula anterior;
- Cola;
- Tesoura;
- Fita adesiva.

Revisar todo o percurso percorrido durante a leitura e, em seguida, pedir aos alunos que produzam uma notícia de jornal a partir do conto lido. Essa notícia será publicada no mural da

escola, junto às reportagens e imagens (fotos, recortes de jornais, revistas, sites) solicitadas na aula anterior. Os alunos devem ler o conto e fazer grifos, e se lembrarem de outros livros. Conforme Cosson (2014), criarão conexões com o texto e além do texto lido. A confecção do mural fora da sala de aula possibilita demonstrar o texto lido e suas possíveis conexões com outras realidades.

3.3 Conto “A enxada”: mandos, desmandos, descaso com o trabalhador

O conto “A enxada” consta do livro de contos *Veranico de janeiro*, de 1966, contemplado com o Prêmio Jabuti e com o qual Bernardo Élis é aclamado pela expressividade de sua prosa regionalista. Neste conto, o ficcionista aposta em uma linguagem coloquial, um narrador onisciente e crítico, materializado no texto através dos discursos indireto e indireto livre.

Nesta narrativa, o capitão Elpídio exige que Supriano plante uma roça de arroz até o dia de Santa Luzia e, caso ele não o faça, será castigado. Contudo, não lhe fornece o necessário instrumento de trabalho, a enxada. Assim, no quadro humano das personagens, em específico, Supriano e sua família, o ficcionista transpõe uma realidade assustadora, uma vez que os indivíduos estão submetidos à eliminação das oportunidades, até mesmo a de continuarem existindo, por não possuírem o básico à sobrevivência.

O enredo aborda as relações de poder. Supriano (Piano), o protagonista, é submisso e teme aqueles que possuem maior condição financeira. Elpídio, por sua vez, não se submete às ordens de ninguém naquela localidade, pois é o coronel, aquele que detém o poder de mando. Piano não consegue a enxada com Joaquim, nem com o ferreiro da cidade, nem com o padre, que exerce o poder religioso. Assim, ninguém ajuda Supriano, que sente medo e vergonha.

A supressão dos direitos de Supriano é legitimada em função do poder simbólico efetivo do coronelismo, que detinha o mando sobre a vida das pessoas endividadas, sem bens, sem dinheiro e sem propriedades. Esse contexto era comum no Brasil entre o fim do século XIX e início do século XX. Todavia, essa prática não foi de todo abolida, visto que ainda hoje há denúncias de abuso de poder, de apropriação indevida da terra e de exploração do trabalhador do campo e das fábricas, noticiadas através da imprensa e das mídias em geral.

Supriano é submetido às atrocidades normalizadas sob o viés do coronelismo, da impiedade dos vínculos de trabalho, presentes nas ações violentas do poder absoluto e arbitrário no campo. Essa exploração é efetuada em forma de “dívidas infundáveis” que o trabalhador

contrai por viver na propriedade do patrão e de lá tirar o seu sustento; a dívida é uma forma eufemizada de escravidão a que a personagem é submetida.

Desse modo, a problemática da trama centra-se no campo do trabalho. O protagonista dispõe das condições mais desumanas e insalubres de sobrevivência. Apresenta-se desprovido de qualquer espécie de posses, enquanto a esposa está entevada e seu único filho tem problemas mentais. Numa situação caótica, mãe e filho precisam do pai, porém este não pode lhes proteger e ajudar.

A personagem vive intensamente os eventos da narrativa em busca do empréstimo da enxada. Em torno desse mote, o enredo se desenrola:

Estava em jejum desde o dia anterior. Porém, mentiu, que havia almoçado. Com o cheiro do de comer seu estômago roncava e ele saliva pelos cantos da casa, mas não aceitou a boia. ... que Piano carecia de uma enxada e queria que seu Joaquim lhe emprestasse. Na sua lógica, achava que se aceitasse a comida, seu Joaquim julgava bem pago o serviço da arrumação do capado e não ia emprestar-lhe a enxada. Não aceitando o almoço, o sitiante naturalmente ficaria sem jeito de lhe negar o empréstimo da ferramenta. Depois do almoço (o café, ele não dispensou) desembuchou: - Seu Joaquim num vê que eu estou lá, com a roça no pique de planta e não tem enxada. Será que mecê tem alguma aí pra me emprestar? (Élis, 2003, p. 74).

Esse quadro de não possuir nem mesmo a sua ferramenta de trabalho o deixa ainda mais fragilizado. A enxada torna-se o objeto sempre nomeado e procurado, mas nunca aparece e, nisso, vai se apresentando um enlace de servilismo e esperança. Residiria aí a ideia de negativa do trabalho, de um lado, e de esperança de que a realidade humana pudesse ser transformada, através do trabalho, por outro lado. Piano, nesta busca desesperada, tenta de diversas maneiras adquirir o instrumento de trabalho, sem êxito.

Na corrida contra o tempo, e na falta da enxada, faz de um graveto o seu instrumento de trabalho e se sacrifica para plantar a roça de arroz, conforme imposto pelo Coronel. O dia de Santa Luzia chega, ouve-se o barulho dos preparativos para a festa:

A cidade inteira retinia com o retintim das enxadas, limpando o mato dos quintais das casas, que permanecem fechadas durante o ano [...] “Na porta da igreja os mordomos, cumpriram suas tarefas, as fogueiras do Divino de São Benedito e Santa Efigênia iam se erguendo. A do Divino naturalmente, que era a mais alta e larga das três (Élis, 2003, p. 96).

A festa inicia-se, mais parecendo uma feira de negócios. Mais tarde, duas figuras estranhas surgem, causando espanto ao pedirem esmolas. Os romeiros e devotos, com seus altares erguidos, permanecem indiferentes aos pedintes, enquanto as crianças, achando-os

grotescos, passam a apedrejá-los. Trata-se da família de Supriano, e sua ausência indica também o abandono desta.

Entendemos que a combinação de cenas e situações vividas pelo protagonista expõe ao leitor um “mal-estar no mundo”, originado pelo uso excessivo da força por parte de quem possui recursos financeiros sobre o pobre e o indefeso, que não possui sequer a sua ferramenta de trabalho. O intuito de propormos a interpretação do conto “A Enxada” com o destaque para a personagem Supriano junto à EJA é o de apresentar, por meio do texto literário, as relações de poder instituídas na sociedade, ainda permeada pela dominação dos mais fortes – patrões, proprietários, políticos, a polícia que deveria proteger, os poderes instituídos pelo povo e para o povo – sobre os mais fracos; a degradação moral da sociedade; o comércio em torno da fé.

A narrativa bernardiana, ao conceder protagonismo à personagem Supriano, imprime-lhe características do real, despertando no leitor empatia por meio de certa autoidentificação. Um conjunto de situações vividas pelo protagonista é evidenciado ao leitor pela exteriorização dos espaços por ele transitados. Supriano transita entre os espaços rural e urbano e essas relações são perceptíveis na leitura da narrativa. A força com que são narrados o comportamento e as atitudes da personagem diante das situações de violência, perseguição e exploração também contribuem para a comoção do leitor.

Partindo dessas reflexões sobre “A enxada”, pensamos a seguinte proposta didática:

Quadro 6 – Metodologia de Sequência Básica para o conto “A enxada”

I- Motivação – Atividades diagnósticas;

✓ Usar um questionário de sondagem de práticas de leitura para dividir a turma em pequenos círculos.

II- Introdução – Estudo da estrutura do conto, apresentação do escritor;

✓ falar sobre as características do gênero conto, do texto literário em questão;

✓ Falar sobre a relevância de seu autor;

✓ Justificar a escolha da narrativa.

III- Leitura – Acompanhamento e auxílio nas possíveis dificuldades;

IV- Interpretação – Etapa de aplicabilidade dos enunciados postos no conto e propostos sobre o texto literário.

Fonte: Estrutura metodológica da estratégia Sequência básica, proposta por Rildo Cosson em *Letramento Literário – teoria e prática* (2014b) – adaptada para a temática concernente a esta pesquisa.

Objetivos:

- Conhecer as práticas de leitura dos alunos;
- Identificar as expectativas de aprendizagem e necessidades relacionadas à leitura de cada aluno;
- Provocar reflexão entre o texto lido e a experiência vivida;
- Analisar a importância dada às experiências pessoais a partir do contato com o texto literário.

Recursos necessários:

- Questionário de diagnose, elaborado previamente. Pode ser digital ou impresso, dependendo das condições da escola;
- Projetor multimídia e computador.

3.3.1 Motivação

Aula 1: Conversas para acordar

Materiais necessários:

- Demonstrativo de gráfico/quadro com as práticas de leitura dos jovens e adultos brasileiros, do site do Instituto PróLivro, disponível em https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf ;
- Imagens de trabalhadores em diversas situações de trabalho;
- Cópias da letra da música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré;
- Aparelho de som ou lousa digital para reprodução da música;
- Lousa e pincel para quadro branco.

Sugerimos transformar a sala de aula em um espaço bem atrativo, com algumas imagens que remetem ao próprio conto a ser lido: imagens de trabalhadores em diversas situações de trabalho, de exploração, imagens de plantação, de coronéis em espaços rurais, igrejas e de repartições públicas administrativas. Tudo disposto para que os alunos se sintam impactados e motivados a realizar a leitura do livro. É importante que seja feita uma abordagem prévia com a turma sobre a relevância da leitura, evidenciando a importância de se comprometerem com o seu próprio aprendizado, valorizando suas necessidades e expectativas a respeito da literatura.

A partir da identificação dos alunos com as imagens, poderá ser feita a divisão da turma em pequenos grupos para a leitura do texto (a quantidade de pessoas por grupos dependerá do número de alunos na turma). Convém verificar se algum aluno ou grupo de alunos deseja falar a respeito das imagens. Atento aos alunos, o professor faz anotações sobre as experiências relatadas. Pode-se aqui questionar a relação existente entre trabalhador e trabalho, patrão e empregados, as alterações climáticas e plantações, bem como sobre a regulação das leis trabalhistas. Para finalizar esse momento e estabelecer um intertexto entre o conto em questão e a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, distribuir cópias da letra, reproduzindo o videoclipe da música na lousa digital ou em projetor de multimídia, deixando que os alunos

falem sobre o conteúdo, relacionando a letra às imagens expostas na sala de aula. Trata-se de uma canção que retrata o período da ditadura militar no Brasil e que ficou muito conhecida entre os estudantes. Nesta abordagem, poderá ser enfatizado o poder de mando que possuíam os coronéis no Brasil e de modo similar o autoritarismo dos militares no período da ditadura militar, porém a voz da resistência revestidas em homens e mulheres das classes trabalhadoras, em cidadãos descontentes com os mandos e os desmandos dos que ocupavam (ou ocupam) funções de poder se levantam em busca de melhores condições de vida para si e para os outros a sua volta.

3.3.2 Introdução

Aula 2

Materiais necessários:

- Texto: *Teoria do conto* (Gotlib, 1985, p. 146-147; 149) – uma cópia para cada aluno;
- Lousa e pincel para quadro branco;
- Tiras coloridas com as palavras: conto, narrativa, limite, tensão interna, personagens.

1º momento:

Iniciar a aula com um breve resumo feito oralmente por um dos grupos formados na aula anterior. Relembrar as histórias de tradição oral que são repassadas de uma geração a outra, traçando um paralelo com a origem do conto literário com o conto em estudo, através de aula expositiva baseada no livro *Teoria do conto*, de Gotlib, fazendo as ponderações necessárias e enfatizando as características do gênero conto.

Recomendamos a utilização de mapas mentais para a fixação das características desse tipo de narrativa, com palavras-chave referentes às características desse gênero e, à medida que o professor apresenta explicações ou responde as indagações que possam surgir, deverá anexar as partes do mapa mental na lousa, por exemplo: conto, narrativa univalente - único drama, conflito e efeito, única ação central, tensão interna, dentre outras que o professor considere importantes utilizar. Recomendamos encerrar esse momento com a contação de um dos causos do escritor e folclorista Bariani Ortêncio.

2º momento: da teoria à prática

Conduzir os alunos para que identifiquem as características do gênero narrativo no caso contado: espaço, enredo, tempo, personagens. Esses procedimentos podem ser feitos oralmente; sugerimos uma dinâmica de grupo na turma com uma caixinha de perguntas. Finalizar a aula fazendo considerações sobre a importância desse gênero textual no desenvolvimento da escrita e da oralidade, demonstrando que o conto de Bernardo Élis tem sua atualidade e a problemática da temática está presente nas relações de trabalho e de convivências nas mais diversas áreas da vida e da sociedade, nas mais diversas culturas.

Aula 3: Bernardo Élis - história, geografia, política e cultura de Goiás

Materiais necessários:

- Projetor multimídia;
- Imagens do escritor;
- Atlas Geográfico do Estado de Goiás;
- Visita ao Instituto Bernardo Élis para os Povos do Cerrado -Icebe;
- Livro *Melhores contos de Bernardo Élis* – um exemplar para cada aluno.

Fazer a apresentação de Bernardo Élis e da obra a serem estudados pela turma, explicando a importância do escritor para as letras goianas. Podem ser usados vídeos com entrevistas, disponibilizados no canal Goiás Agora, no YouTube¹⁹.

Nesse momento, deve-se justificar a importância e a escolha do autor e de sua obra, convidando os alunos para irem à biblioteca da escola ou a um espaço específico destinado aos livros, a fim de buscarem o texto a ser lido. Também, previamente, pode ser organizada uma visita dos alunos ao Instituto Bernardo Élis para os Povos do Cerrado. Os alunos poderão ter contato com mais obras do autor e conhecer mais a história e a importância deste escritor goiano, além de programarem a escolha de outras obras que desejam ler.

Diante das prateleiras físicas de livros, é um momento de lembrar os gêneros que, na primeira aula, os alunos disseram gostar de ler, mostrando como os livros ficam disponíveis nas prateleiras e deixá-los folhear os materiais.

Ao retornar para a sala de aula, o professor pode iniciar a leitura de forma coletiva, contando com a participação de todos os alunos. O professor deve marcar o primeiro horário para a troca de impressões sobre o texto lido. Realizar questionamentos a respeito das relações

¹⁹ 1) Bernardo Élis fala sobre suas obras literárias. Disponível em: <https://youtu.be/HCerABFDdMQ>; 2) Entrevista com Bernardo Élis e Rosa Berardo, 1990. Disponível em: https://youtu.be/_jBDMF4p1jU

de trabalho no sertão goiano, o tipo de economia e as relações culturais e religiosas a partir da personagem Piano no conto em estudo. Esta aula pode ser socializada com os professores de geografia, sociologia, filosofia e história, entre outras áreas. Assim, será possível aos alunos entender mais outros aspectos de Goiás, bem como as tradições religiosas com o auxílio de outros campos do conhecimento, não se restringindo à área de língua portuguesa e literatura..

3.3.3 Leitura

Aula 4: Ler um conto, compartilhar um tanto!

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Diários/portfólios de registros das interações, dificuldades e avanços dos alunos;
- Lousa;
- Pincel de quadro branco.

A aula deverá ser retomada com a realização de leitura de parte do conto na sala de aula. Isso implica em seleção prévia do trecho a ser lido. Durante esse período, os alunos terão a oportunidade de compartilhar os resultados da leitura, contando o que mais gostaram, destacando outros trechos. Esses momentos serão destinados a resolver algum problema relacionado ao vocabulário, à escrita composicional ou à decifração dos alunos que apresentarem dificuldade durante o processo de leitura.

É relevante demonstrar durante a leitura do texto que Bernardo Élis, ao criar narrativas ambientadas no sertão goiano, promove a disseminação das crenças, costumes e valores, bem como expôs negligências e violências sofridas pela população residente da região central do Brasil. Além disso, suas obras poderiam ser consideradas como exemplares do movimento neorrealista, refletindo aspectos regionais que, por sua vez, têm potencial para transcender o local e assumir uma natureza universal. Por meio de sua expressão literária, Élis denunciou a alienação humana e a consolidação de um poder político explorador das minorias.

Aula 5: Conexões literárias

Materiais necessários:

- Livros que contêm o conto;
- Projetor de multimídia;
- Reportagens veiculadas pela mídia sobre as temáticas presentes no texto (trabalho análogo à escravidão, festas religiosas e de tradição nas cidades interioranas de

Goiás).

Para Cosson (2014), letramento literário consiste em questionamento diante de uma obra literária. Uma das evidências de compreensão de uma obra literária é fazer conexões entre o texto lido e o contexto de vida, as obras, as tendências de época e as escolas literárias, o quê e no que contribuem.

Ao se deparar com o problema exposto no texto literário, o leitor o internaliza, transformando-o em algo que lhe concerne diretamente. Isso implica em apropriação da obra. Dessa forma, é capaz de estabelecer conexões entre o literário e o não literário.

O professor pode iniciar a aula com a leitura coletiva de alguns trechos do conto que os alunos tenham considerado interessante. Tendo em vista que Cosson (2014) nos adverte sobre a importância de mantermos claros os objetivos ao ensinarmos a leitura, destacando que a prática da leitura escolar exige um acompanhamento contínuo e um direcionamento eficaz, convém ressaltar os intervalos de leitura por ele recomendados, pois são nesses momentos específicos que o professor pode identificar e compreender as dificuldades de leitura dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas.

Indagações simples podem ser feitas aos alunos como, por exemplo, se conhecem alguém que já tenha presenciado situações de exploração das forças de trabalho, oferta de más condições de trabalho ou até mesmo trabalhador submetido a condições insalubres, desumanas e análogas à escravidão. Dentre as temáticas apontadas, podem ser questionados sobre quais as que consideram mais urgentes para a sociedade atual. Ao término, o professor deve fazer as considerações e encorajar os alunos para que também façam as suas anotações e conclusões.

Para concluir este momento, é necessário preparar os alunos para o processo de interpretação, com encaminhamentos para as aulas seguintes, trazendo matérias diversas sobre os temas que conseguiram identificar a partir da leitura do conto.

3.3.4 Interpretação

Aula 6: Construção dos sentidos do texto

Materiais necessários:

- Livros *Melhores contos de Bernardo Élis*, que contêm o conto;
- Mural da escola;
- Recorte de matérias de jornais solicitados na aula anterior;
- Projetor de multimídia.

Convém lembrar que a interpretação, última etapa desta proposta, ocorre em dois

momentos. O primeiro momento acontecerá durante a leitura: os alunos lêem o texto, esclarecendo as dúvidas e fazendo anotações. Já no segundo momento, à medida que avançam na leitura, os resultados dessa vivência aparecem quando os alunos provocados pelas temáticas do texto fazem pesquisas e/ou realizam rodas de conversas, debates, seminários. Temas como a exploração do trabalho, o trabalho análogo à escravidão, as festas religiosas tradicionais no estado de Goiás e, até mesmo, a exposição sobre vida e obra do escritor Bernardo Élis são pontos possíveis de serem abordados.

Isso posto, trabalhar os contos de Bernardo Élis é apresentar, por meio do texto literário, uma visão crítica sobre a realidade social, ainda permeada pela dominação daqueles indivíduos investidos de poder físico, político, religioso ou econômico, figurados por padrões, proprietários, políticos, policiais, entre outros. Ao representar o real, o escritor recria situações às quais muitos trabalhadores e, talvez, estudantes da Educação de Jovens e Adultos estejam submetidos.

As personagens bernardianas transitam entre os espaços rural e urbano e essas relações são perceptíveis na leitura dos seus contos. Além de o autor situar suas personagens e desenvolver seu enredo com riqueza de detalhes, seus enredos são um convite à parte para o conhecimento interdisciplinar entre vários campos dos saberes como Geografia, História, Sociologia, entre outros. Além disso, a literatura de Bernardo Élis torna conhecida a cultura goiana entre os alunos da EJA que, em sua maioria, são oriundos de diversas regiões do país.

Ler Bernardo Élis na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras poéticas. É, sobretudo, uma tomada de consciência e a possibilidade de se posicionar diante do mundo a partir do texto literário, questionando a realidade e expandindo a compreensão dos sentidos. Por essas razões, mediante as proposições didáticas feitas (que podem ser aprimoradas), deixamos aqui o convite para abordagem de Bernardo Élis na sala de aula da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo cada vez mais utilitarista e preocupado com conhecimentos práticos e imediatos, a literatura pode ser considerada um campo transgressor, pois rompe com o pragmatismo e o imediatismo que caracteriza a realidade contemporânea. Ao professor cabe, portanto, oferecer um ensino que priorize a formação do aluno, tanto como sujeito-leitor quanto como pessoa. Conforme nos atesta Candido (2011, p. 249): “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”

Dentre os resultados apreendidos com esta pesquisa, podemos listar as reflexões sobre o ensino de literatura, a singularidade do texto literário, a prática da leitura como modo de empatia, o método de formação do aluno leitor, a literatura como agente humanizador e a importância da escola como espaço para diferentes abordagens do conto literário.

A realização deste trabalho nos possibilitou pensar também sobre a maneira como a literatura tem sido abordada na escola e, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o desenvolvimento deste trabalho consideramos desde os documentos oficiais que regem e orientam o ensino de Língua Portuguesa, como as Diretrizes Operacionais para EJA, da Seduc-Goiás, até a mais recente BNCC (Brasil, 2017) e comentamos situações que colaboraram para a formação do aluno-leitor, como a experiência relatada na introdução deste trabalho, de uma prática exitosa com o texto literário em sala de aula em um assentamento rural, no programa Pronera.

São muitos os mecanismos de poder até a escolha dos livros e a abordagem deles em sala de aula. Poderíamos citar o mercado editorial, o prestígio de uns autores em detrimento de outros, as ideologias, as políticas educacionais etc., porém aqui intentamos pensar no trabalho do professor e disponibilizar proposições de abordagem do texto literário em sala de aula, sem a pretensão de ser um manual.

Além disso, entendemos que trabalhar um escritor local que, dentre as várias qualidades literárias, atuou e atua, através de seus textos, para a promoção da cultura e projeção do Estado de Goiás, constitui-se fator importante para os diálogos de sala de aula da EJA. Nesta linha de pensamento, projetamos luz sobre a contística do goiano Bernardo Élis, a partir dos contos “O caso inexplicável da orelha de Lolô”, “Os fuxicos da fonte do Taquari” e “A enxada” e apresentamos as proposições didáticas para a abordagem desses textos em sala de aula da EJA. Pensamos em um semestre (série/ano) específico, mas as proposições podem ser desenvolvidas em outras turmas do Ensino Médio.

Mediante a leitura e a análise dos contos, vislumbramos a possibilidade de promover mudanças na perspectiva dos alunos sobre diversas problemáticas sociais. A literatura nos permite abordar temas como o racismo estrutural, o patriarcalismo, o feminicídio, a exploração da força de trabalho, as condições precárias de trabalho, a impunidade, o abuso de poder, a má gestão dos recursos públicos e os desastres ambientais, instigando reflexões críticas e a busca por soluções coletivas. Entendemos ser possível, após trabalhar com esses textos, proporcionar ao aluno um olhar de mais respeito à mulher e ao negro nos espaços que ocupam ou podem vir a ocupar na sociedade atual, além de mais interesse nas causas trabalhistas e nas lutas por justiça social.

Assim, a literatura possibilita-nos também conhecer o folclore, a lenda, as tradições culturais, até as formas mais complexas da produção escrita das civilizações. Nesse sentido, a abordagem das narrativas de Bernardo Élis em sala de aula da EJA propiciará aprendizado e proficiência na leitura.

Conforme propõe Candido (2011), ao caracterizar o discurso literário como uma construção ordenada, que transforma o caos dos pensamentos e das emoções em forma estruturada e organizada dos pontos, a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado, organizando o mundo através das palavras. A literatura também torna o leitor apto a organizar a si mesmo, a definir e orientar seus pontos de vista, ideias e valores.

O protagonismo das personagens bernadianas pode propiciar aos estudantes as correlações entre o contexto de produção artística das narrativas com as situações vividas no dia a dia, conhecimento das tradições, história, geografia e política do Estado de Goiás, promovendo a formação do leitor reflexivo.

A leitura literária em sala de aula, conforme proposto por Cosson (2014), em *Letramento Literário*, busca formar o aluno com um bom repertório de leituras e que, assim, possa entrar em contato com todo o conhecimento cultural, estético, humano e artístico. Busca também formar um leitor que realize suas leituras de forma crítica e que se expresse a respeito delas. Convém ressaltar que cada expressão pode ser diferente, pois cada leitor carrega experiências de mundo distintas e, portanto, as respostas para as perguntas podem não ser as mesmas.

A literatura desempenha um papel singular entre os diversos discursos humanos, por oferecer uma representação ficcional da experiência humana. Ao fazer isso, ela busca cultivar a empatia do leitor em relação ao enredo e às personagens, o que, por sua vez, aprimora a capacidade do leitor de compreender não apenas suas próprias vivências, mas também as experiências alheias. Essa empatia provocada pela leitura facilita a jornada do indivíduo na

construção de sua identidade e na compreensão de sua singularidade em relação aos outros, permitindo-lhe uma imersão na experiência da alteridade.

Assim, o espaço projetado na ficção de Élis em “Os fuxicos da fonte do Taquari”, por exemplo, ao dialogar com a memória do escritor, proporciona ao leitor, pelas vias da ficção, contato com os lugares e com o povo goiano. Esse espaço, representado pelas características específicas do sertão goiano e do cerrado do Brasil Central, permite ao leitor visualizar relevo, hidrografia, fauna e flora como elementos que afetam a vida na região, além de refletir as formas de interação estabelecidas na sociedade e suas crenças e superstições.

Quando um leitor se envolve com uma obra literária, ele pode se colocar no lugar das personagens, experimentando suas alegrias, tristezas, conflitos e triunfos. Esse processo de identificação e empatia é fundamental para a compreensão e a tolerância em relação às experiências e perspectivas diferentes das suas. Essa identificação e empatia podem ser evidenciadas pelo leitor quando entra em contato com as situações vividas e os espaços transitados pela personagem Supriano. O confronto de realidades, entre indignação e desejo de justiça, é sentido pelo leitor de Élis em “O caso inexplicável da Orelha de Lolô”, quando fica indignado ao saber que a personagem Branca é punida à morte em um porão por ter ousado não se submeter a um relacionamento que não desejava.

O texto literário, ao oferecer múltiplas narrativas e pontos de vista, desafia o leitor a considerar e respeitar a diversidade de experiências humanas. É dessa forma que a literatura é capaz de humanizá-lo, transcendendo as barreiras individuais e culturais. O leitor é confrontado com realidades e contextos que podem ser completamente diferentes dos seus próprios, expandindo assim seus horizontes e promovendo maior entendimento do mundo ao seu redor. Esse encontro com a diversidade não apenas enriquece a vida do leitor, mas também o capacita a se relacionar de forma mais profunda e compassiva com os outros.

Na sala de aula, especialmente, da EJA, é imprescindível reservar um espaço dedicado à imersão em leituras de textos literários, acompanhadas de debates e análises aprofundadas. Sem esse ambiente propício, a literatura correria o risco de se perder em meio à variedade de regras gramaticais e discursos linguísticos, perdendo sua autenticidade.

Em primeiro plano, está a experiência literária do leitor, os conhecimentos que adquire a partir da leitura e os sentidos que atribui ao que foi lido. Os conteúdos serviriam, portanto, como mecanismos que auxiliam o leitor a ampliar seu horizonte de leitura

Sendo assim, como mediador o professor deve assumir a posição de um leitor mais experiente, apresentando aos alunos esses elementos que permitem compreender mais o texto literário e apreendê-lo de forma mais intensa.

REFERÊNCIAS

- ABRALIN. *Magda Soares - Alfabetização e letramento: teorias e práticas*. Entrevistada: Magda Soares. Entrevistadores: Liane Oliveira. [S.l.]. YouTube, 31 jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs&ab_channel=Abralin Acesso em 10 maio 2024.
- ALMEIDA, Andréia Silva Ferreira de. *Letramento literário na EJA: Transformando e (re)construindo caminhos*. 2018. (Dissertação de Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018. 160 f.
- ALMEIDA, José Américo de. *A bagaceira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.
- AMADO, Janaina. Região, sertão, nação. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8. n. 15. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1990/1129> Acesso em 30 nov. 2022.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão: Alfabetização e cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Raab, n. 11 p. 9-20, abril, 2000.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos: Estudos em EJA*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. Introdução à dinâmica da paisagem. São Paulo: DIFEL, 1986.
- BACHELARD, Gaston. *Poética do espaço*. 2. ed. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernadini et.al. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BOSI, Alfredo. Formações ideológicas na cultura brasileira. *Revista Estudos Avançados*, v. 9, n. 95. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8902> Acesso em 10 abr. 2024.
- BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault: Filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, 5 out.1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, 1996.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa da Educação*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta de matriz curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília, 2002, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006, vol. 1, 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 15 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução n. ° 2, 30 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum curricular (BNCC)*. Documento preliminar, Brasília, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov> Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum curricular (BNCC)*. 2ª versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versão.revista.pdf> Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file> Acesso em 18 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento referencial para a implementação das diretrizes operacionais da EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal: Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021*. [Brasília, DF], [2021].

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Campinas. Editora da Unicamp, 2006.

CANAL FUTURA. *Qual é o papel da EJA no Brasil? | Conexão*. Entrevistadas: Edilene Aguiar, especialista em EJA SESI Nacional; Ana Paula Abreu Moura, professora da faculdade de Educação UFRJ. Apresentação: Karen de Souza. YouTube, 17 jul. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SX0aNvUKoj0&ab_channel=CanalFutura Acesso em 10 jun. 2024.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC. São Paulo: USP, 1972a. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._A%20literatura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem.pdf Acesso em 06 set. 2022.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989, p. 140-162.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos*. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. v. 1 e v. 2.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Decio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1972b.

CARLOS, Katysca de Souza Maria; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura na educação de jovens e adultos (EJA): trajetória para a construção de leitores. *Revista Príncipia* (Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB), nº. 47, João Pessoa-PB, 2019.

CELSO GIANNAZI: *Miguel Arroyo: A luta pelo direito à educação e a invisibilidade da EJA na pandemia*. Entrevistado: Miguel Arroyo. Entrevistadores: Celso Giannazi, Carlos Giannazi

e Luciene Cavalcante. [S.l.] YouTube, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFwx0eSEdGc> Acesso em 12 jul. 2023.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. As paisagens de Bernardo Élis na obra Veranico de janeiro. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 5, n. 3, p. 81-109, dez. 2011. Disponível em <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16628/10082>. Acesso em: 20 nov. 2022.

COMUNIDADE FEUFF: *13ª Conversa com a FEUFF: Educação de Jovens e Adultos: direito ainda mais em risco em tempos de pandemia*. Debatedores: Jaqueline Ventura e Sônia Rummert. Mediador: Fernando Penna. Intérpretes de libras: Jaqueline Ferreira e Mauro de Oliveira. YouTube, 5 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IPoJW4iTlfo&ab_channel=ComunidadeFEUFF Acesso em 2 jun. 2024.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arriguci Jr. & João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Tradução Davi Arriguci Jr. & João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Unesp, ago. 2009. In: *Caderno de formação: formação de professores - didática dos conteúdos*. São Paulo: Unesp, v. 2, p. 101-107, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

COUTINHO, Afrânio. *O regionalismo na prosa de ficção*. A literatura no Brasil, v. 2. Rio de Janeiro: São José, 1955.

CRISTALDO, Heloísa. Censo escolar 2020 aponta redução de matrículas do ensino básico. *Agência Brasil*, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico> Acesso em 15 de julho de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

ÉLIS, Bernardo. Introdução. In: ÉLIS, Bernardo. *O mundo caboclo de Valdomiro Silveira*. Rio de Janeiro: José Olympio/INL/Secretaria da Cultura de São Paulo, 1974.

ÉLIS, Bernardo. *A vida são as sobras*. Depoimento concedido a Giovani Ricciardi, Prof. do Instituto di Lingua e Letteratura Spagnola e Portoghese da Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. Bari, Itália, 1982.

ÉLIS, Bernardo. *Obra reunida de Bernardo Élis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. 5 v. (Coleção Alma de Goiás).

ÉLIS, Bernardo. A vida são as sobras. In: YATSUDA, E. F. Remate de males: Dossiê Bernardo Elis. *Revista de Teoria e História Literária*, Campinas, n.17, p.15-105, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3081/2560>.

ÉLIS, Bernardo. O caso inexplicável da orelha de Lolô. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Melhores contos de Bernardo Élis*. 3. ed. São Paulo: Global, 2003.

ÉLIS, Bernardo. *Veranico de janeiro* (Biblioteca Clássica Goiana - Século XX). Goiânia: ICBC, 2006.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Santiago, Chile, 1987. In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do oprimido*. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view> Acesso em 1º. jul 2024.

FONSECA, Maria Augusta. *Entrranhas de um conto*: Duelo de Guimarães Rosa. 2001.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 179-197, 2013.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do oprimido*. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view> Acesso em 1º. jul 2024.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4) - 80 p.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do oprimido*. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. *Revista Paz e Terra*. São Paulo, 2005 (Coleção Leitura). Saberes necessários à prática educativa.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2011.
GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino Médio. Coordenação BNCC/ Ensino Médio e Elaboração, Acompanhamento e Monitoramento do Currículo Escolar do Novo Ensino Médio. *Matriz de Referência Curricular da Educação de Jovens e Adultos Terceira Etapa*. Goiânia, 2019.

GOTLIB, Nádya Batella. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 1985.

GPLEER: *Com quais leituras se forma um leitor literário?* Palestra do grupo de pesquisa literatura: estudo, ensino, e (re)leitura de mundo. Palestrante: Rildo Cosson. Mediação: Prof^ª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (UECE). YouTube, 1º. dez. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=74LsgSlhNjU&t=2667s&ab_channel=GPLEER Acesso em 19 jan. 2023.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (orgs.). *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula*. Parábola Editorial, 2012.

HOHLFELDT, Antonio. *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Corumbá de Goiás*. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/corumba-de-goias/historico> Acesso em 15 jul. 2024.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Conheça o Brasil: População. Educação*. [202-]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em 15 jul. 2023.

ICEBE, Instituto Cultural e Educacional Bernardo Élis para os Povos do Cerrado. *Visite o Instituto Bernardo Élis – ICEBE*. Goiânia, Goiás, maio 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C7RKdu6uerc/?igsh=cjU4MjRsdnpqbXJz> Acesso em 22 jun. 2024.

JAIME, Nilson. Acorda, Carolina! As atividades culturais do Instituto Bernardo Élis. *Jornal Opção*, 19 jan. 2023. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/periscopio/acorda-carolina-as-atividades-culturais-do-instituto-bernardo-elis-458873/> Acesso em 10 jun. 2024.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

LIMA, Maria de Fátima Gonçalves. Transfiguração, injustiça e silêncio em Bernardo Élis. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*. V. 9, n. 4, p. 1-33, 2020. Seção Especial Bernardo Élis. ISSN 2238-3565.

LINS, Osman. *Um mundo estagnado*. Recife: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Recife, 1966.

LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. *A formação de professores para a educação de adultos no Brasil: da História à Ação*. Mallorca, 1999, p. 180.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Editora Parábola, 2009. 225 p.

PAIVA, Jane. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro/ organizado por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zelia Versiane*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

PASSOS, Cleusa Rios Pinheiro. *Breves considerações sobre o conto moderno*. Ficções: leitores e leituras. Tradução. Cotia: Ateliê, 2001. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Passos_CRP_10_1205145_BrevesConsideracoesSobreOContoModerno.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PELLEGRINI, Tânia. *Realismo e realidade na literatura: um modo de ver o Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A leitura da literatura na educação de jovens e adultos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Anais do SILEL*, Volume 3, nº. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Paris: ESF, 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O longo adeus à literatura. *Folha de São Paulo*, São Paulo: 10 jul. 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210-olongo-adeus-a-literatura.shtml> Acesso em 18 maio 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Rev. Moara*. Belém, n. 26, p. 15-52, ago./dez., 2006.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. 306 f. (Tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes e Milton Amado. 4. ed. São Paulo: Globo, 2009.

POE, Edgar Allan. *Filosofia da composição*. Tradução de Léa Viveiros de Castro. São Paulo: Editora 7 Letras, 2011.

QUEIROZ, Raquel de. *O quinze* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.

REMATE DE MALES. Dossiê Bernardo Élis. *A vida são as sobras*. Campinas: Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, n. 17, 1997. 142 p.

RIEDEL, Dirce Cortes. *Transcrição do Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro: Fundo Bernardo Élis/CEDAE, 24 abr. e 1º. maio, 1966.

RONCARI, Luiz. *O cão do sertão: literatura e engajamento: ensaios sobre João Guimarães Rosa, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SEARLE, John R. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. [England]: Cambridge University Press, 1969.

SEARLE, John R. *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. [England]: Cambridge University Press, 1979.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, José Helder. Pelos sertões de Goiás. *DF Letras: A revista cultural de Brasília*. V. 5, nº 57, 58, nov.-dez. 1998. Disponível em: <https://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1488>, acesso em 26 jan. 2024.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TCHEKHOV, Anton. On problems of technique in the short story. In: CURRENT-GARCIA, Eugene & Patrick; Walton R. (Eds.). *What is the short story?* Glenview; Brighton: Scott, Foresman, p. 20-29, 1974.

TCHEKHOV, Anton. *A mulher do farmacêutico*. Produção visual de Carlos Cunha. Biblioteca Virtual do Poeta sem Limites, 2009. Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=15709&cat=Contos&vinda=S> Acesso em 10 maio 2024.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia & modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012 (Série literatura em foco).

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DO LEITOR

Questionário 1: Perfil sociocultural do aluno EJA²⁰

1- Você costuma ler livros, revistas ou jornais com temas culturais?

- a) Sim, regularmente
- b) Às vezes
- c) Raramente
- d) Nunca

2- Qual é a sua faixa etária?

- a) 18- 24 anos
- b) 25-34 anos
- c) 35- 44 anos
- d) 45 anos ou mais

3- Qual é o seu gênero?

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outros: _____

4- Qual é sua ocupação atual?

- a) Empregado (a) com carteira assinada
- b) Empregado (a) sem carteira assinada
- c) Trabalhador (a) autônomo
- d) Desempregado (a) procurando emprego
- e) Desempregado (a) não procurando emprego
- f) Aposentado (a)
- g) Estudante
- h) Outro: _____

5- Você costuma frequentar eventos culturais, como exposições, peças de teatro, concertos ou festivais?

- a) Sim, com frequência
- b) Ocasionalmente
- c) Raramente
- d) Nunca

6- Quais tipos de eventos culturais você mais gosta de frequentar?

²⁰ Questionário realizado através do Google Forms. Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfwppIRPTLYI-Rs3-GAlaw-uqHYZ4oZ_BpIES2UuVMf65DOAA/viewform

- a) Exposições de arte
- b) Peças de teatro
- c) Festivais de música
- d) Festas tradicionais ou folclóricas
- e) Outro: _____

7- Quais são as principais características culturais da sua região?

- a) Música regional tradicional
- b) Danças tradicionais
- c) Festas populares
- d) Gastronomia típica
- e) Artesanato local
- f) Outro: _____

8- Quais são as principais formas de expressão cultural que você aprecia ou pratica?

- a) Música
- b) Dança
- c) Teatro
- d) Artes Visuais (pintura, escultura etc.)
- e) Artesanato
- f) Outro: _____

9- Você acredita que cultura e a identidade regional devem ser valorizadas na Educação de Jovens e Adultos?

- a) Sim, com certeza
- b) Em parte
- c) Não acho relevante

10- Na sua opinião, como a cultura e a identidade regional podem ser integradas ao currículo da EJA?

R= _____

Questionário 2: Perfil leitor do estudante da EJA²¹

1- Qual é a sua faixa etária?

- a) 18-24 anos

²¹ Questionário realizado através do Google Forms. Disponível em:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvoNSXQx8NAt-lo4fKNNzgXAsE28iaGBMu230Au92DrC0ufg/viewform>

- b) 25-34 anos
- c) 35-44 anos
- d) 45 anos ou mais

2- Com que frequência você lê livros ou outras formas de material de leitura?

- a) Todos os dias
- b) Algumas vezes por semana
- c) Algumas vezes por mês
- d) Raramente
- e) Nunca

3- Quais são os principais tipos de livros ou materiais de leitura que você prefere?

- a) Ficção (romances, contos, etc.)
- b) Não ficção (biografias, ensaios, etc.)
- c) Livros didáticos ou educativos
- d) Autoajuda
- e) Textos religiosos
- f) Outro: _____

4- Qual é o motivo principal pelo qual você lê?

- a) Entretenimento
- b) Busca de conhecimento
- c) Desenvolvimento pessoal
- d) Aperfeiçoamento profissional
- e) Necessidades escolares
- f) Outro: _____

5- Quais são os desafios que você enfrenta ao ler?

- a) Dificuldade em compreender o conteúdo
- b) Falta de tempo
- c) Falta de interesse pelos temas disponíveis
- d) Barreiras de linguagem
- e) Dificuldade em manter o foco e a concentração

6- Quais recursos ou suportes de leitura você utiliza com mais frequência?

- a) Livros físicos
- b) E-books (livros digitais)
- c) Audiobooks
- d) Revistas ou periódicos impressos
- e) Revistas ou periódicos digitais

7- Como você descobre novos livros ou materiais de leitura?

- a) Recomendações de amigos ou familiares
- b) Pesquisa online
- c) Resenhas ou críticas literárias
- d) Indicações de professores ou educadores
- e) Publicidade em mídia (TV, rádio, etc.)

f) Outro: _____

8- Você participa de algum grupo de leitura ou clube do livro?

- a) Sim
- b) Não

9- Você acredita que os conhecimentos adquiridos com as leituras em sala de aula poderão ajudar no seu dia a dia?

- a) MUITÍSSIMO
- b) Muito
- c) Pouco
- d) Pouquíssimo
- e) Não sei

10- Na sua opinião, quais seriam as medidas que poderiam incentivar mais a leitura na Educação de Jovens e Adultos?

R= _____

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA²²**

Questionário 1 – Motivação

1 – Descreva a fase da motivação para leitura desenvolvida em sua sala de aula.

2 - Quais suas expectativas antes de ler a obra?

Questionário 2 – Introdução

1 – Por que você escolheu ler a obra?

2 - O que você destacaria da obra e do autor, bem como da sua experiência diante dessa leitura?

Questionário 3 – Leitura

1 – Explique a sua experiência de ler a obra com sua professora e seus colegas?

2 – Sobre os intervalos feitos durante as leituras, o que você tem a dizer sobre estas pausas?

²² Questionário realizado através do Google Forms. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfgVTdBylv27cPioEbwwh3SAFjO3BrRiup6IEWr9Tkg2QtFRQ/vi ewform>

Questionário 4 – Interpretação

1- Após ler a obra, você a falou sobre ela ou a indicou para alguém? Comente a sua resposta, se positiva ou negativa.

2 - Se você escrevesse em diário, de que forma descreveria sua identificação, sentimentos, impressões e experiências com a obra lida?
