

**O ESPELHO DA IDENTIDADE NO TEXTO LITERÁRIO:  
UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LITERATURA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Rozana Quintanilha Gomes Souza* (IFF/UENF)

[rozanaquintanilha@globocom.com](mailto:rozanaquintanilha@globocom.com)

*Thaíse dos Santos Soares Siqueira* (UENF)

[thaisesoares\\_0@hotmail.com](mailto:thaisesoares_0@hotmail.com)

*Gerson Tavares do Carmo* (UENF)

[gtavares33@yahoo.com.br](mailto:gtavares33@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo abordou o tema da importância do ensino de literatura para a educação de jovens e adultos (EJA) e tem por objetivo analisar as concepções de literatura e compreender as suas contribuições para a formação integrada do sujeito-aluno. Como base teórica, adotou-se os pressupostos levantados por Rildo Cosson (2009) e Afrânio Coutinho (1978) de que aproximar a linguagem literária da linguagem dos alunos, numa perspectiva de que o texto literário não se limita a ser uma obra artística para a simples apreciação, é tomá-la como um objeto de apropriação em suas diversas potencialidades. Assim, tal proposta considera que os conhecimentos, neste caso, literários devam ser construídos nas práticas sociais através das autorias e não memorizados, nos quais os aspectos teóricos são valorizados em detrimento da relação dialética entre autor-texto-leitor-autor. Esse trabalho justificou-se pela intenção de avançar nas discussões sobre o fazer docente que correlaciona os conteúdos da disciplina de literatura ao universo de valores e modos de vida de seus alunos. O público de jovens e adultos é um público específico e que, por isso, requer um atendimento que considere suas especificidades, saberes e interesses.

**Palavras-chave:** Literatura. Narrativas autorais. PROEJA.

**1. Introdução**

O incentivo à leitura nunca teve tanto destaque quanto nos últimos tempos. Campanhas, divulgações, congressos, fóruns e bienais do livro têm recebido incentivos dos governos municipais, estaduais e federais e da mídia. No entanto, a leitura não vem sendo tratada com o mesmo empenho nas salas de aula.

Observamos que os alunos, ao chegarem ao ensino médio, apresentam muitas dificuldades de leitura. As estatísticas oficiais presentes nos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que registram os resultados das avaliações externas, revelam que as habilidades de leitura estão muito aquém da profici-

ência média desejada pelas instituições de ensino. Esse quadro ganha maior amplitude, quando o foco das análises acerca da língua materna, são os alunos do PROEJA.

Nesse sentido, as escolas têm cumprido o seu papel na formação do cidadão-leitor? A disciplina de literatura tem se preocupado em desenvolver o senso crítico e a criatividade na formação de leitores?

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de literatura; a relação leitura/ensino de literatura; e, se essa abordagem tem colaborado para a resistência e dificuldade dos alunos com a linguagem literária.

As mudanças ocorridas nos últimos tempos têm trazido contradições para escola. Por vezes, ouvimos o questionamento sobre a disciplina de literatura constar na matriz curricular do ensino médio. A disciplina de literatura passa por uma crise atualmente na qual vive o conflito de ser amada e odiada. A projeção de literatura na contemporaneidade é mal gerida por esse aluno que se sente traído por uma situação enganosa, no sentido de que declaram gostar de ler, mas não sentem prazer pelas leituras indicadas na disciplina de literatura. O ato de ler na escola para esse aluno tem outro enfoque, uma vez que as leituras propostas têm objetivos de dar ênfase à memorização de características, estilos de época e fatos históricos, ou de dar suporte às análises gramaticais, que são bem distintos dos objetivos que realmente fariam sentido para o aluno, como entrar no universo da verossimilhança, da imaginação, da beleza estética, da complexidade do mundo, enfim do seu próprio ser.

Por outro lado, o docente sofre também os impactos de uma sociedade contemporânea que convive com uma contradição de atender um tipo de alunado nos dias de hoje que não combina com o modelo de escola ultrapassada que insiste em vigorar. Essa contradição é tanto estrutural, já que consiste na própria ação docente; quanto histórico-social, já que é estabelecida culturalmente ao longo do tempo. (CHARLOT, 2013, 101)

O docente vive a angústia de não saber lidar com os problemas sociais da atualidade. Somente a partir do conhecimento dos valores morais e socioculturais do seu tempo e de seu público, poderá redirecionar sua ação docente.

No processo de reinventar o fazer docente, torna-se pertinente compreender essas mudanças frente às realidades no contexto pedagógico contemporâneo e relacioná-las à vivência dos alunos.

## 2. A especificidade da educação de jovens e adultos (EJA)

Na história da educação brasileira, o direito à educação para todos é muito recente, pois, até a *Constituição* de 1988, esse conjunto populacional com mais idade foi interditado ao direito à escola e à educação formal. Do ponto de vista histórico, foi um direito social tardiamente conquistado pela cidadania brasileira. Segundo Jane Paiva (2006, p. 521):

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Esse público é formado por dois grupos distintos que foram, precocemente, excluídos do direito à educação. O primeiro, formado por estudantes mais idosos que viveram numa época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais. O segundo grupo, numeroso e heterogêneo, é formado por jovens e adultos que abandonaram seus estudos por fatores extraescolares, como desigualdades socioeconômicas e ingresso prematuro no mercado de trabalho, mas também por fatores intraescolares em função do clima escolar, aulas tradicionais, currículos distantes da realidade do aluno, fracasso de terem tido uma trajetória escolar mal sucedida e com sucessivas reprovações que acabaram desestimulando esses estudantes e levando-os ao abandono escolar antecipado.

A educação de jovens e adultos (EJA), na atualidade, vem tomando novos rumos e ganhando um novo formato. A parcela de jovens desse grupo vem crescendo e revertendo um quantitativo que era assumido pelos adultos com a posição de maioria. Os tempos são outros e novos sentidos vão delineando uma nova trajetória nos espaços escolares. A partir dos anos 80, observou-se um número crescente do grupo de alunos jovens da área urbana matriculados na modalidade da educação de jovens e adultos. Segundo Fernando Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), essa modalidade está dividida em duas realidades distintas: os adultos concebem a escola como um espaço de “integração sociocultural”, enquanto os jovens mantêm uma relação conflituosa com a escola pela “trajetória escolar anterior malsucedida”.

Nesse universo heterogêneo da educação de jovens e adultos, a questão extraescolar, que perpassa pelos fatores externos à escola, está relacionada também à questão de gênero, em que muitas mulheres, ainda nos dias de hoje, são impedidas de estudar pelos pais para dedicar-se aos afazeres do lar, com a concepção de que mulher não precisa estudar porque as atividades do lar não requerem essa competência, e quando casam, são impedidas de estudar pelos maridos e, nesse caso, o casamento é apontado como o segundo impedimento para a presença desse público feminino na escola.

Segundo Miguel Arroyo (2005, p. 24), esses sujeitos enfrentam mais que uma trajetória descontínua, mas uma perversa exclusão social:

[...] antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares descontínuas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas.

A educação de jovens e adultos nunca atendeu a todo o universo possível, temos hoje cerca de 67 milhões de brasileiros com baixa escolaridade, inferior àquela preconizada na lei como o mínimo que todo cidadão teria direito, mas estamos numa trajetória de queda no número de matrículas generalizadas posterior a 2006. Sobre isso, Maria Clara Di Piero (2016, p.) comenta:

É uma queda contínua, que atinge as redes pública e privada, os ensinos fundamental e médio, as redes estadual e municipal. É um fenômeno que aparece como paradoxo. Em 2007, durante o segundo mandato do Lula, Fernando Haddad, que era ministro da Educação, incluiu a EJA nos programas de assistência estudantil do governo. Ela passa a ter um livro didático, direito à merenda e ao transporte. Além disso, começa a receber recursos do FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação]. Com isso, em tese, aquelas condições precárias que passamos anos e anos denunciando estariam no caminho para ser superadas. No entanto, na contramão das expectativas, foi a partir daí que a demanda passou a cair. Estamos pesquisando para compreender esse fenômeno, mas ainda não há uma resposta cabal [...].

Ainda temos que construir a cultura do direito à educação, está na lei, mas ainda não está na cultura. A cobertura escolar ainda é bem pequena e há muitas hipóteses para essa realidade ser tão distante desse aluno, mas a principal é a oferta de educação de adultos num modelo muito rígido e pouco apropriado à diversidade do público, tanto quanto à forma de organização quanto aos conteúdos escolares para atender às necessidades educativas.

Se uma das perguntas que a gente procura fazer para aqueles que procuram a escola é por que pararam? Em seguida, perguntamos por que estão voltando? E nessa volta, há um leque de expectativas que caberiam a esses educadores repensar essa escola para esse sujeito que, por sua vez, são invisíveis aos educadores desde a formação destes na universidade.

Apesar do grande desafio que representa para o docente a educação de jovens e adultos, ainda esse campo da educação não adquiriu a importância necessária nas universidades. Os educadores não são formados para trabalhar com esse público da educação de jovens e adultos. A cultura para formar educadores estabeleceu-se para atender o público infantil, esse sujeito jovem e adulto é invisibilizado nas universidades, mas demanda um atendimento diferenciado e flexibilizado.

Apesar do avanço na legalidade, o modelo de ensino supletivo que caracteriza a educação de jovens e adultos como um modelo meramente de reposição de uma escolaridade não realizada e baseada na aceleração e no aligeiramento, não leva em consideração os projetos de vida presente e futura desses sujeitos, muito menos suas necessidades de aprendizagem. Quando se pensa em educação de jovens e adultos como reposição, o campo simbólico é o da perda, um sujeito diminuído pela negação, no entanto esse indivíduo tem o conhecimento da experiência de vida e, a partir dela, a escola precisa oferecer uma organização que atenda às especificidades desse público.

Paulo Freire (1987) fala disso muito bem quando diz que esse sujeito não é o da falta, mas de um potencial que, ao trazer suas expectativas, traz sua bagagem de conhecimento. Então o trabalho na escola é o de dialogar com esse conhecimento, diferentemente de repor aquele conteúdo que ele deveria ter aprendido se não tivesse interrompido seus estudos, e como se ele, nesse período fora da escola, não tivesse vivido e aprendido e como se essas aprendizagens não dialogassem com a escola. Se essa escola em suas características intrínsecas não for empática e acolhedora e destacar esse sentimento de perda, esse estudante se afastará.

### **3. *Fundamentação teórica***

Com base nos pressupostos teóricos de Rildo Cosson (2009), de que o professor de literatura deve desmistificar a visão do texto literário como uma prática de leitura que o concebe como uma arte monumental e

inacessível apenas para ser reverenciada e admirada, propõe-se promover um espaço aberto às narrativas autorais, no qual as experiências de vida dos alunos possam ser valorizadas e tomadas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O professor de literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. (COSSON, 2009, p. 29)

Sob essa ótica, o professor deve romper com a visão preconceituosa e elitista de tratar a literatura como uma área de conhecimento direcionada para um público seletivo, estabelecendo uma proximidade entre a linguagem literária e a linguagem do aluno por meio de práticas pedagógicas que contribuam para a formação humana do sujeito-aluno.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 17)

O ensino de literatura deve ser pautado no diálogo entre o texto literário e o universo do leitor, pois quanto mais o leitor se identificar com o texto, mais ampla será a produção de sentidos. A leitura do texto literário propicia ao leitor mergulhar no universo da ficção e experimentar sensações, lugares e mundos vivenciados através da imaginação, ou seja, o leitor expande as fronteiras do seu conhecimento de mundo. Como afirma Afrânio Coutinho, “através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana”. (COUTINHO, 1978, p. 27)

A construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Os alunos trazem dentro de si um conhecimento que deve ser conduzido para ser construído. E a escola, como lugar legitimado de construção de saberes, tem o papel de aproximar o universo literário do sujeito-aluno pós-moderno, trazendo, para sala de aula, a integração das diversas leituras com as experiências de vida dos alunos. Há que se promover momentos de vivências criativas da linguagem e, nesse sentido, não há espaço para uma leitura com intuito imediatista e como pretexto para atividades muitas vezes

sem reflexão, sem diálogo com o texto, e para atividades escolares que visam decorar conceitos, estilos, mas para o que seja significativo para o aluno.

Dessa maneira, se torna imprescindível a negação dos objetivos a que têm atendido a escola em geral – ordenação e disciplinamento da aprendizagem, e o ensino de línguamaterna em particular – memorização da gramática escolarizada em detrimento dagramática natural. O que produz um componente de desprazer (náusea, mal-estar, enjoo e repugnância) pelo estudo e pelo trabalho mental, e o visível empobrecimento do universo de leitura e de leitores. (FISS, 2007, p. 119)

O objetivo essencial da literatura é o de desenvolver a percepção, a sensibilidade, a intelectualidade, a estética, a linguagem e, sobretudo, a construção da identidade do sujeito.

Sendo assim, as aulas de literatura devem ser direcionadas para a integração do universo literário com o universo do aluno, ou seja, o universo fantástico com o universo real, possibilitando ao leitor experimentar situações fictícias inspiradas na vida real.

A ação educativa no ensino de literatura pautada na linguagem como prática social implica modos de vivência linguística a partir das produções autorais inspiradas na relação entre as situações fictícias e a vida real. Para Dóris Maria Luzzardi Fiss (2007, p. 121), ser autor

é embarcar numa aventura que vai permitir, entre outras coisas, o refinamento da razão (da inteligência) do sujeito pela incursão num universo imaginário que não se coloca apenas como instrumento de revelação do real, mas deve ser entendido, sobretudo, como condição para a construção e transformação do real.

A escola tem o desafio de vislumbrar uma nova realidade de ensino na formação de leitores. Faz-se necessário aproximar a prática escolar da prática social da leitura. Isso só será possível se a escola mudar, de fato, a sua prática e a sua visão sobre a importância da leitura na formação do cidadão. Cabe ao professor conceber a literatura como um bem da humanidade. Isso deve ser percebido pelos alunos nas aulas, à proporção que o professor conta histórias, aguça a curiosidade dos alunos para as diversas leituras e se mostre também envolvido pelo universo da leitura, e, sobretudo, a partir da “constituição de processos de linguagem sustentados por ações que partam do uso da autoria para a construção do conhecimento.

#### **4. O fazer docente na educação de jovens e adultos**

A aprendizagem não se resume na transmissão de conhecimentos pelo professor, ou seja, o papel do professor vai além de apresentar os conteúdos, pois compreende em correlacionar esses conteúdos aos saberes da vivência dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa. A aprendizagem está condicionada também ao prazer, pois ela acontece quando o aluno vê sentido naquilo, quando há satisfação. Segundo Bernard Charlot (2013, p. 159), não pode haver contrassenso entre aprender e prazer, pelo contrário,

só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo “prazer” não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço; não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências [...] Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá. (CHARLOT, 2013, p. 159)

Essa reflexão nos leva às considerações de Vicent Tinto (2001) sobre a importância de se discutir a questão do prazer no processo de aprendizagem, pois muitos estudantes deixam as salas de aula por acharem a vida acadêmica insuficientemente desafiadora e gratificante. Transmitir os conteúdos não é suficiente para que o professor possa dizer que cumpriu o seu papel no processo de aprendizagem, pois, para que esta ocorra, depende de outros fatores que são condicionantes. Na verdade, essa concepção de transmissão de conteúdos não consegue mais dar conta dessa nova configuração da docência como uma atividade de interações humanas. Cabe também ao professor proporcionar um clima propício às relações sociais e afetivas, aproximar-se do universo dos seus alunos e tornar os saberes que serão trabalhados significativos para eles.

Para David Paul Ausubel (1968), a aprendizagem significativa é aquela que relaciona os conteúdos da aula com o conhecimento que o aluno traz de sua vivência, ou seja, “de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe”. A prática docente voltada para o que for relevante para o aluno, aumenta a possibilidade de o aluno apropriar-se do conhecimento.

Para que haja aprendizagem, o docente precisará considerar a vivência do aluno, pois dificilmente ele aprenderá uma atividade teórica, se esta não fizer sentido para ele, e, para isso, a práxis é fundamental. O fazer docente perpassa pela aproximação e valorização do universo discente, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa.



## 5. Considerações finais

Com base nesse estudo, evidenciou-se a importância da literatura para a formação humana do sujeito-leitor e a importância do papel do professor no ensino da literatura em formular propostas pedagógicas que considerem as especificidades do público de jovens e adultos.

Constatou-se que as produções textuais de autorias são fundamentais para a aproximação entre a linguagem literária e a linguagem do aluno e para a construção do conhecimento, uma vez que valorizaram as experiências de vida dos sujeitos-alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AUSUBEL, David Paul. *Educational Psychology, a cognitive view*. N. York: Holt, Rinhart & Winston, 1968.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, de 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DI PIERRO, Maria Clara. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos. *Revista Época*, edição n. 941, 27/06/2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 04-07-2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Tecendo palavras, movimentos e sentidos: o ensino da língua materna na educação de jovens e adultos enquanto construção de autoria. In: SILVA, Denise Madeira de Castro; FISS, Dóris

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Maria Luzzardi; FONTEBASSO, Maria Rosa. (Orgs.). *Formação de professores: histórias, memórias e educação popular*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2007, p. 117-130.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. Dados do senso MEC/Inep/Deed. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192). Acesso em: 04-07-2016.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, vol. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 04-07-2016.

TINTO, Vicent. Rethinking the first year of college. *Higher Education Monograph Series*, Syracuse University, 2001.