

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Antonia Aparecida Pereira Borges (UFT)

antonia.aparecida@mail.uft.edu.br

Davi Pereira Gomes (UFT)

dvgomesuft@gmail.com

Eliane Cristina Testa (UFT)

poetisalia@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é uma modalidade de ensino que tem amparo legal na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, assim, essa categoria de ensino possui um caráter inclusivo constituindo-se em mais um dispositivo resultante do esforço em garantir o direito de igualdade de acesso à educação como um bem social. Assim, o presente artigo faz uma reflexão e apresenta um relato de uma experiência docente acerca do ensino de literatura, na EJA. Podemos atestar que o ensino de literatura na educação de jovens e adultos é complexo e muito conciso, por diversos fatores como: falta de material didático, de livros literários, de incentivo à leitura e pelo fato da maioria dos estudantes serem trabalhadores, falta tempo para ler e para estudar. Essas são as justificativas mais recorrentes. Pensando no valor que a literatura possui para a formação de leitores críticos, o estudo visa discutir sobre a presença da literatura e sua relevância nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA), in Brazil, is a teaching modality that has legal support in the National Education Guidelines and Bases Law - LDB nº 9.394 / 96, thus, this teaching category has an inclusive character constituting itself in yet another device resulting from the effort to guarantee the right of equal access to education as a social good. Thus, this article makes a reflection and presents an account of a teaching experience about teaching literature, in EJA. We can attest that the teaching of literature in the education of young people and adults is complex and very concise, due to several factors such as: lack of didactic material, of literary books, of incentive to reading and the fact that most students are workers, lack of time to read and study. These are the most common justifications. Thinking about the value that literature has for the formation of critical readers, the study aims to discuss the presence of literature and its relevance in this teaching modality.

Keywords:

Literature. Teaching. Youth and Adult Education.

1. Introdução

Desde a época da colonização do Brasil já havia, com os missionários jesuítas, um estilo educacional que se caracterizava pela tentativa de educar os jovens e adultos, neste caso, os indígenas, mas oficialmente, com políticas públicas adequadas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil foi muito tardia. Segundo Strelhow (2010), nas palavras de Miranda *et al.* (2016):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz notável no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. Entretanto, com a chegada da família real e consequente expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entra em falência, pois a responsabilidade pela educação acaba ficando às margens do império. (STRELHOW, 2010 *apud* MIRANDA *et al.*, 2016, p. 1)

Isto posto, enfatiza-se que somente em 1930, a Educação de Jovens e Adultos tem destaque no país, sendo reforçada quando, em 1934, o governo cria o Plano Nacional da Educação, que estabelece obrigatoriedade ao ensino primário integral, gratuito, de frequência extensiva para adultos a cargo do Estado, um avanço que ainda não era o suficiente para solucionar o problema do analfabetismo no Brasil, que, como registra Strelhow (2010), já havia chegado ao nível de 72% em 1920. Em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha por finalidade realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Logo em 1945, este fundo foi reformulado, definido que 25% dos recursos fossem destinados à educação de adolescentes e adultos.

Entretanto, mesmo como todos esses avanços, o analfabeto no Brasil ainda era severamente discriminado, sendo considerado a causa do subdesenvolvimento do país, havendo, em contrapartida, muitas campanhas e programas de combate ao analfabetismo, como por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que visava atender às populações que viviam na zona rural, além disso, houve também realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ocorrido em 1958. A partir desses movimentos outras campanhas foram realizadas a fim de se combater o analfabetismo, o que correspondia a uma tentativa de educar os jovens e adultos do país que não teriam sido alfabetizados na idade certa, por exemplo, a Campanha de Erradicação ao Analfabetismo (CNEA), que tinha o objetivo de incen-

tiyar a criação de projetos em cada município a fim da expandir a ideia pelo país.

Assim, é percebido que todas essas campanhas e programas visavam a erradicação do analfabetismo e à disseminação da ideia de que o analfabeto não era a causa do subdesenvolvimento do país, mas era um reflexo dos problemas sociais da nação, como a desigualdade de acesso aos direitos constitucionais. Tais movimentos tinham também muita influência do pensamento de Paulo Freire (1921–1967), que corroborava com a ideia de uma educação para todos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 fica estabelecido que o acesso à educação é um direito de todos, sendo esse direito mais substanciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Baseado na LDB foi oficializada a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino por meio da resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Analisando sumariamente a trajetória da Educação de Jovens e Adultos do país e sabendo dos preconceitos por quais passam as pessoas que não tiveram oportunidade e/ou não puderam ser escolarizadas na idade correta, pensamos em discutir tal modalidade de ensino nos dias atuais fazendo um diálogo entre a EJA e o ensino de literatura nessa modalidade educacional, já que a literatura é uma disciplina inserida nos conteúdos de Língua Portuguesa e, portanto, faz parte da grade curricular da EJA, sendo então a literatura um importante recurso para o letramento, como preconiza Rildo Cosson (2006), que apresenta a leitura como objetivo fundamental desse tipo de letramento. Na perspectiva de Graça Paulino:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Dessa forma, a proposta de um letramento por meio da literatura vai muito além da simples decodificação do lido, mas compreende também a interpretação subjetiva que o aluno faz do texto, assim, o aluno

deixa de ser um mero receptor do conteúdo e passa a lê-lo de forma crítica e reflexiva. É, portanto, com a preocupação de discutir o ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos que se propõe, neste trabalho, a concepção de um ensino voltado à formação do leitor crítico. A este respeito, Annie Rouxel, em seu artigo *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* (2012), faz a seguinte consideração:

Reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. (ROUXEL, 2007, p.10)

Com essa concepção, a autora aponta para um ensino de literatura que favoreça a expressão do leitor, como sujeito capaz de posicionar-se ativamente diante da leitura. E, nesta perspectiva, insere-se a EJA, como um importante espaço escolar para receber e vivenciar a leitura literária. Outros estudiosos, como Elânia Cristina Soares de Abreu e ANDRADE, Miguel Wanderley de Andrade (2011) reiteram a perspectiva da leitura literária em sala de aula:

[p]ode-se notar quando se ouve alunos da EJA, que procuraram a escola com o sonho de adquirir habilidade de leitura e ter sob essa habilidade, a possibilidade de reclamar por condições mais dignas de vida. Portanto, é perceptível através dessa reivindicação a consciência de que aprender a ler, se não é condição essencial para o direito à cidadania, a leitura literária constitui-se como recurso auxiliar para tal fim. Nesse estágio, nota-se a relação de natureza crítica que se estabelece entre o ensino de literatura e a educação de jovens e adultos. (ABREU; ANDRADE, 2011, p. 15)

Pensemos, portanto, na importância de uma educação que garanta ao sujeito a condição de uma formação digna, no sentido de torná-lo apto a discernir, a julgar e a interpretar o mundo à sua volta, e a literatura é de fato um instrumento que auxilia na formação crítica dos alunos que, por meio da EJA, buscam recuperar o tempo perdido por falta de oportunidades e/ou de condições necessárias para o estudo na idade certa. Na seção a seguir faremos uma ampla discussão sobre o ensino de literatura visando contribuir com o letramento na EJA, para esta discussão lançamos mão de teorias e propostas de autores que discutem o tema.

2. *Literatura e educação: pontos e (contra)pontos*

Preocupados com a maneira em que a literatura tem sido tratada na escola, onde os métodos de ensino conduzem o leitor a uma leitura pautada meramente na crítica literária, sem haver o despertamento para a interpretação subjetiva do aluno. Por isso, propomos neste trabalho, uma discussão acerca do espaço que o texto literário ocupa na escola para, a partir desses pressupostos, discutir algumas inquietações que temos em relação ao ensino de língua e de literatura, na EJA.

Neste contexto, baseados em nossa experiência enquanto profissionais que estão constantemente presentes no ambiente escolar, não é exagero dizer que é bem provável que muitos alunos não entendam o papel da literatura, já que não é incomum vermos alunos questionarem o porquê de a literatura fazer parte do currículo escolar, tal situação evidencia problemas quanto aos métodos e abordagens dos conteúdos literários ministrados na escola. A professora Raquel Trentin Oliveira (2016) também discute essa problemática:

[c]omo professora de literatura, o que me preocupa, em específico, é o declínio do tempo escolar de leitura literária, notório no estreitamento do espaço reservado para a disciplina Literatura na grade curricular do Ensino Médio e agravado pela existência de fronteiras disciplinares, mesmo entre Língua Portuguesa e Literatura. Ademais, a garantia desse espaço mínimo para leitura não é garantia da leitura literária na escola. (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 75)

A autora complementa ainda que muitas vezes, a leitura literária na escola é substituída pelo inventário de datas, de fatos, de períodos histórico-literários e de biografia de autores, sem haver a real valorização da leitura literária. Esta reflexão leva-nos a compreender porque muitos alunos ainda não entendem a função da literatura em sua formação social e acadêmica, ou seja, parece haver um mal entendimento quanto ao valor e ao papel da literatura na sociedade.

Todorov, em sua obra *Literatura em perigo* (2010), também aponta para os problemas quanto aos métodos e as abordagens literárias no ensino escolar: “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2010, p. 22). Neste sentido, a literatura “nasce” numa rede discursiva viva e ativa, em que estão presentes diferentes agentes.

Percebe-se, então, por meio da discussão de Todorov (2010), que o autor aponta-nos para uma abordagem didática que extrapole o conteú-

do interno do texto literário, critica-se, portanto, as tendências estruturalistas tradicionais presentes no ensino de literatura, já que a escrita literária não surge do vazio, mas ela nasce a partir de um contexto social e o escritor é uma pessoa que tem anseios, inquietações, memórias e ideologias, sendo o texto literário carregada de sentidos extratextuais.

Assim, é oportuno pontuar que a Base Nacional Comum Curricular (2018), incentiva a continuidade da formação do leitor literário, para tal, orienta-se que a análise contextualizada de produções artísticas, entre as quais o texto literário é muito relevante, seja constante no ensino, diante dessa discussão, é percebida a necessidade de uma educação voltada para a formação do sujeito leitor.

Nesta perspectiva, apresentamos algumas contributos teórico-metodológicos para a efetivação da leitura literária na escola. Por exemplo, Cosso nem seu livro *Círculos de Leitura e letramento literário* (2018), engaja o leitor como um elemento ativo no processo de leitura. Por isso, Cosson (2018) apresenta importantes sugestões a respeito do ato da leitura, correspondendo a três fases, como podemos comprovar na citação a seguir:

[...] o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O primeiro refere-se ao “encontro inalienável do leitor com a obra” que pode ocorrer de forma solitária e de forma coletiva. Já o segundo compreende duas fases – a preparação para a discussão (anotações de impressões sobre o texto) e a discussão propriamente dita (“é o diálogo fundante da leitura”, ou seja, é o debate sobre a obra lida.). A terceira fase refere-se ao registro que é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada”, esses registros podem ocorrer de formas variadas, desde diários de leitura, até fichas de função, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau etc. que podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. (COSSON, 2014, p. 168-71)

Dessa maneira, a leitura seja ela coletiva ou solitária, pode ser seguida de debates que proporcionarão ao leitor a oportunidade de expressão, de compartilhamento e reelaboração do texto lido e a terceira fase apresentada por Cosson é destinada ao *registro*, que pode acontecer de várias maneiras, a terceira etapa é então o momento em que o professor pode usar de sua criatividade para explorar a subjetividade dos alunos diante da leitura.

Ainda acerca deste encaminhamento com a leitura literária, Bonnici e Zolin (2009) fazem a seguinte reflexão:

O leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam literários ou não). E é esse leitor, com novo status, o principal elemento da Estética da Recepção. Embora com nuances, pode-se dizer que o princípio geral das várias vertentes da Estética da Recepção é recuperar a experiência da leitura e apresentá-la como base para se pensar tanto o fenômeno literário quanto à própria história literária. Em suma, trata-se de uma estética fundada na experiência do leitor (saliente-se que a palavra leitor tem diferentes sentidos para os diversos representantes da estética da recepção), como se verá com mais detalhes adiante. (BONNICI; ZOLIN, 2009, p. 154)

Como se percebe por meio da discussão acima, o leitor é considerado um elemento fundamental para a consolidação do texto, faz-se necessário, portanto, que essa noção seja adotada pelos profissionais que trabalham com a literatura na escola, tal posicionamento proporcionará leituras ainda mais significativas aos educandos.

Estes autores citados anteriormente demonstram que as possibilidades teórico-metodológicas voltadas à leitura literária preconizam uma noção de que o leitor é o responsável por atribuir sentidos ao texto, e isso pode implicar no abandono de modelos mais estruturalistas e/ou tradicionais de leitura. Portanto, criar uma relação dinâmica entre autor, texto e leitor é um grande avanço para o ensino de literatura não só na EJA, mas na escola como um todo.

Desta maneira, a leitura seja coletiva, seja solitária, pode ser seguida de debates que proporcionarão ao leitor a oportunidade de expressão, de compartilhamento e de reelaboração do texto lido.

Lembremos que a terceira fase apresentada por Cosson (2014) é destinada ao *registro*, que pode acontecer de várias maneiras, a terceira etapa é então o momento em que o professor pode usar de sua criatividade para explorar a subjetividade dos alunos diante da leitura. Falando acerca da vastidão de possibilidades de leitura, Silva e Melo (2015) fazem a seguinte discussão:

O prazer da leitura, para nós, vai se traduzindo aqui apenas como acidente? Tocamos noutro ponto. É necessário ainda registrar que não somos leitores qualificados por uma única tipologia, não nos manifestamos da mesma forma diante de todos os objetos, o prazer não se localiza nos mesmos pontos. Lemos, como Quixote, papéis que encontramos jogados

na rua, ao mesmo tempo que ignoramos, nessa mesma rua, as placas de advertência ou de proibição. Não apenas escolhemos o que ler, mas também o porquê, o como, o quando e o quanto. Em outras palavras: o modo como nos comportamos diante do texto, que inclui também os vários controles do corpo pela postura, pelo silêncio e solidão, está também dizendo sobre o que somos como leitores, cada um trazendo em si a variedade de possibilidades, atualizadas aqui e ali, em função de interesses ou necessidades, vontades e interdições. (SILVA E MELO, 2015, p. 131)

Isto posto, refletimos sobre a espontaneidade do ato de ler, é possível afirmar que as escolhas das leituras que fazemos é algo subjetivo, individual e até momentâneo, sendo importante que o professor de Língua Portuguesa pense dessa forma ao planejar suas aulas de literatura a fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de enriquecimento e, para muitos, a criação do gosto pela leitura.

Ainda para Carvalho *et al.* (2018):

[f]ormar leitores é um grande desafio, mas também está claro que deve ser a função do professor de todas as áreas e não apenas de Língua Portuguesa e Literatura, pois a leitura auxilia o educando em todas as áreas de sua vida. Ele passa a escrever melhor porque, de certa forma, reconhece a partir das suas experiências de leitura, a estrutura da língua de uma forma natural, sem precisar memorizar normas e regras gramaticais, passa a interpretar melhor todas as outras modalidades de leitura que se apresente, mesmo um texto funcional, como um manual de instalação, por exemplo. (CARVALHO *et al.*, 2018, p.10)

Vislumbra-se, nessa perspectiva, que a Educação de Jovens e Adultos, que pode ser contemplada com o letramento por meio da literatura, o que oportunizará aos alunos a capacidade de crítica, de reformulações e de reelaborações das leituras feitas. Tal visão contribuirá, sem dúvida, para a formação destes discentes, que poderão ver na leitura a oportunidade de autonomia diante da realidade na qual estão inseridos.

3. *Literatura no Ensino de Jovens e Adultos (EJA): uma experiência docente em uma escola da rede estadual de Tocantins*

O ensino de literatura na EJA, como já expusemos anteriormente neste texto, pode tornar-se uma nuvem de fumaça dada a complexidade dessa modalidade de ensino. Sabemos que temos uma infinidade de barreiras a ser enfrentadas, dentro e fora da sala de aula, as quais podemos compartilhar que é: o analfabetismo, a falta de letramentos sociais e as dificuldades com o ato de ler. Desta forma, a literatura na EJA torna-se, ao mesmo tempo, uma aula de alfabetização e de letramento. Além disso,

há que ter um tipo de convencimento do professor (como mediador do processo de ensino e de aprendizagem), para que os alunos tomem o gosto pela leitura, e não as torne uma obrigação, o que faria uma leitura sem sabor literário. Para Ivanda Martins (2006):

No ensino médio, a sistematização de certos conceitos específicos da teoria e crítica literárias precisa alcançar maior profundidade, exigindo-se do aluno um repertório mais amplo de leituras e o conhecimento da organização estética da obra literária. A carência de noções teóricas e as escassezes de práticas de leituras são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. (MARTINS, 2006, p. 83).

Dessa maneira, na modalidade de ensino EJA, temos dificuldades, como aponta a autora, de que o ensino de literatura se torna um ato cansativo, sem muitos atrativos (pela quase ausência de contato do aluno com a leitura literária) e de “difícil compreensão”. Por isso, cabe ao professor engendrar metodologias mais ativas que possam atrair o leitor e o convidá-lo ao ato de leitura.

Diante das diferentes realidades da educação escolar no Brasil, vemos que cada sujeito apresenta seu percurso como aluno. Porém, na modalidade EJA, o que muitos discentes relatam são as dificuldades em voltar a ler (mas, também a escrever). Vemos que alguns não leem literatura há anos, outros nunca leram um obra literária completa, e isso acaba dificultando o processo de ensino e de aprendizagem da literatura de modo mais fluido e/ou profundo. Tudo isso leva o professor a tomar algumas decisões de mediação leitora, levando-o a optar por leituras de textos mais curtos, que dialoguem com o leitor, com as suas vivências, com as suas experiências e com as suas leituras de mundo. Recorremos novamente à Martins, pelo fato de ela defender que:

[...] o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deveria colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentar leituras já prontas [...] uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto literários. (MARTINS, 2006, p. 85)

Diante disso, como expõe a autora, é possível que o gosto e a apreciação do texto literário ocorra a partir da “interação entre professor, alunos e texto literários”. Estas interações podem ser a base metodológica da/do docente em sala de aula, não descartando as primeiras impressões dos alunos, para delas extrair múltiplas interpretações e proximidades com o texto de literatura. Assim, parece-nos que é neste conjunto de

“atores”, “agentes” que há uma experiência de construção leitora. O projeto também pode partir de textos mais curtos, para depois enveredar para textos mais longos.

Nossa experiência com o ensino de literatura na EJA, se dá entre 2018 e 2020, quando atuávamos em uma escola da periferia da cidade de Araguaína – Tocantins. Nesta unidade escolar, assumimos as disciplinas em 2018 e começamos levar as leituras literárias para as/os estudantes do Ensino Médio – EJA. Ressaltamos ainda que escola possui três turmas de ensino da EJA, que funcionava no turno da noite.

Ao chegarmos na unidade escolar vindos de outras experiências com leituras e/ou formação de leitores, ouvimos uma recomendação que limitava o professor de Língua Portuguesa de trabalhar com literatura. Ou seja, as aulas na EJA deveriam ser voltadas, principalmente, ao ensino de língua portuguesa, e os textos deveria ser tomados como pretextos para o ensino de gramática etc.

Outros descaminhos que tivemos foi o fato de a biblioteca da escola não estar em funcionamento no período noturno por falta de bibliotecário e pelo risco, devido ao índice de violência entre os alunos. Dessa forma, nossa frustração era visível, os alunos compunham as três séries do ensino médio, sendo cada turma correspondente a uma série (1^a, 2^a, 3^a), o que não dialogava com o discurso da coordenação era a vontade dos alunos, enquanto alguns e, principalmente os da 1^a série, não queriam aderir ao processo de letramento literário elaborado pelos professores de Língua Portuguesa, a 2^a e 3^a série tinham interesse em participar do projeto de leitura. O motivo do interesse era a proximidade dos vestibulares, ou seja, provavelmente, queriam participar das aulas com o objetivo único de aprovação no vestibular.

Não tivemos, de imediato, um projeto de leitura elaborado, mas, no primeiro momento, um diálogo sobre a importância do ato de ler, a desmitificação do mito de que ler é difícil, sendo algo para letrados ou para seres iluminados. Essas estratégias de desmitificação do processo de leitura surtiram grandes efeitos. Depois, seguindo um sequência básica denominada de “*motivação*”, contida na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2018), de Cosson, obtivemos êxitos consideráveis. Vejamos o que Cosson (2018) explicita:

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que o núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar

que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. (COSSON, 2006. p. 54)

Assim, por meio da “motivação”, fomos rompendo os discursos de que o foco principal na EJA era o ensino de língua portuguesa. Apesar, de que em alguns momentos muitos questionamentos sobre a leitura de obras completas de literatura ainda dificultavam o nosso trabalho. Sabemos que os alunos, em sua maioria, são trabalhadores (e muitos alunos reiteravam este fato em sala de aula), mas não desistimos de levar proposta de leituras de obras mais extensas. E pelo caminho da “motivação” (COSSON, 2018), da apresentação de obras literárias, nosso estímulo todo alunas/alunos começaram a se empenhar (e conseguir um tempo, mínimo que fosse para se dedicarem à leitura).

Assim, começamos pela “motivação”, e foi essa que nos abriu a oportunidade nos compartilhamento de leituras. Foram os relatos dos alunos em sala de aula sobre as leituras realizadas, que nos renderam muita profundidade no trabalho. Não fazíamos fichas de leituras, redações sobre as obras ou qualquer outro tipo de tarefa obrigatória, mas sim, focamos nas trocas orais, e o que as/os alunos verbalizassem (sentimentos, sensações, emoções, impressões etc.) era o ato de ler e de (re)ler em conjunto a obra. São experiências de leitura que mais nos importava.

Também sobre o não funcionamento da biblioteca, tivemos que trabalhar com textos curtos, como contos e crônicas em formato de apostilas. Assim, nós professores, selecionávamos os textos, levávamos a copiadora, e mandávamos os alunos fazerem cópias, alguns não poderiam fazer cópias, nós comprávamos e entregávamos a eles. Desta forma, tivemos que vivenciar esta situação da ausência da biblioteca até o segundo semestre de 2019, quando conseguiram uma bibliotecária para o turno da noite. E para nossa surpresa houve uma grande retirada de livros neste período noturno, o que trazia, para nós professores, muitas esperanças e pontos positivos, e uma motivação maior para continuarmos o nosso trabalho.

Mas as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos é quase inexistente, não há um atendimento de livros didáticos nem literários, os alunos não têm uma assistência de quase nada via governo, o que dificulta o trabalho da escola, e essa faz o que pode e/ou aquilo que está ao seu alcance, pois as finanças também não são muito boas.

Em 2020, tivemos que parar nosso trabalho nessa escola, não éramos efetivos e nosso contrato havia se cumprido. Deste modo, tivemos que deixar a escola, assim, não conseguimos concluir toda a nossa proposta de trabalho com a leitura literária (apenas uma parte dela). Porém, acreditamos que deixamos um legado na escola. Alguns relatos de alunos comprovam que o nosso trabalho teve grande êxito, eram muito animadores, pois os alunos que não liam literatura, passaram a fazer retiradas na biblioteca de obras clássicas, como José de Alencar, Raquel de Queiroz, Machado de Assis, dentre outros nomes. Foi uma experiência ímpar, para nós, e o melhor disso tudo foi poder exercer nosso papel de mediador de leitura com afeto e entusiasmo.

Ainda, em 2020, muitos alunos da EJA, como tivemos informação conseguiram ingressar na universidade pública, o que encheu nossos corações de alegria, e o mais incrível é o relato desses alunos quando nos encontramos em algum lugar, são o mais animadores possível, o que nos dá a alegria de continuar nosso trabalho acreditando que o mais importante de toda nossa experiência, em um primeiro momento, foi desmistificar que o ato de ler é difícil. Esta dificuldade, no relato dos alunos, era recorrente, nós, na qualidade de mediadores da leitura literária, temos que desmistificar estas crenças que giram em torno da literatura, e como defende Martins (2006):

Por meio da disseminação do mito literatura é muito difícil, muitos alunos mostram-se avessos à prática da leitura literária, por não encontrar uma função pragmática no ensino-aprendizagem da literatura. Perguntam-se: “porque e para que estudar literatura?” (MARTINS, 2006. p. 93)

Nessa perspectiva, os textos precisam dialogar com os alunos, a função da literatura precisa “casar” com as realidades existentes no âmbito da sala de aula e nos contextos das suas vidas. Assim, há sentido na leitura, e a/o estudante justifica seu esforço de ler, como nos orienta Teresa Colomer (2007):

[...] o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumentar a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p.62)

Dessa maneira, como explicita e aponta a autora, foi nessa busca para um aumento da compreensão do mundo, foi a partir destas ideias que elaboramos metodologias mais vivas e ativas, para trabalharmos com as turmas da EJA.

4. Considerações finais

A partir da importância que tem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o contexto social e educacional, o que procuramos apresentar, neste texto, foram algumas das nossas experiências de mediação de leitura literária, numa escola de periferia, na cidade de Araguaína-TO.

Destacamos ainda que em um país, onde os índices de analfabetismo ainda são altos, como demonstra a última pesquisa do Pnad¹⁹⁰ (2019), que é de 6,6 % entre as pessoas de 15 anos ou mais, 7,9% entre pessoas de 25 anos ou mais, 11,1% entre as pessoas de 40 anos ou mais, e de 18% entre os mais de 60 anos, é notório que ainda temos muita a fazer para alcançar uma educação inclusiva, principalmente, para quem não teve acesso na idade apropriada, como é o caso da EJA. Sabemos que muitos alunos têm que abandonar o ensino regular diurno e ingressar no mercado de trabalho para manter suas vidas. E grande parte da população brasileira não tem condições de sobreviver sem um emprego (sem trabalhar). Assim, vemos as condições mais extremas sociais/econômicas na sociedade brasileira, e, infelizmente, a educação cada vez mais elitista e dominante por um pensamento “apenas” mercadológico.

Por isso, este texto, como um contributo à escolarização da literatura na EJA, também se soma a pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que abordam as demandas desta modalidade de ensino. Temos que fortalecer estas discussões e, cada vez mais, nos atentarmos que precisamos de políticas públicas mais efetivas, que consigam abraçar realmente a causa das pessoas menos favorecidas, garantindo sem restrições o direito à educação, que, aliás, é um direito contido na constituição federal de 1988. Assim, visamos a um programa de “alfabetizar”(nas palavras de Magda Soares, 2020), já que é necessário alcançarmos uma educação de qualidade e inclusiva.

Também é necessário levarmos a bom termo a importância de uma educação literária, compreendida como direito, como nos afirma Antonio Candido (2002, p. 85), a literatura: “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos de o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Assim, a literatura é capaz de constituir um bem e um direito para o desenvolvimento da sociedade humana.

¹⁹⁰ IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Contudo, para que possamos garantir estes direitos humanos é preciso ofertar às pessoas literatura (seja na escola, seja fora dela). Só o acesso à ela nossos direitos podem se fazer valer de *status* para uma sociedade mais equânime, humana etc., é necessário humanizar, não no sentido de bondade, caridade etc., mas no sentido profundo da formação do homem e da sociedade.

Por fim, compartilharmos algumas das experiências docentes e ressaltamos que é possível fazer uma escolarização da literatura na EJA, especialmente com empenho coletivo e afetivo. Também precisamos enfrentar o descaso (oriundo de diversos discursos) que muitas vezes se instala programa de Educação de Jovens e Adultos, na escola, e que em nada o favorece. Por isso, é necessário que façamos pesquisas, projetos, que analisemos nossas secretarias estaduais de educação e que verifiquemos como está a situação da EJA, principalmente, no que diz respeito a leitura literária. Só assim podemos planejar programas de leituras, de formação de leitores e de humanização de toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Elânia Cristina Soares de; ANDRADE, Miguel Wanderley de. A importância da literatura na EJA. *Intesa* (Pombal – PB – Brasil) v. 4, n. 1, jan/ dez 2011, p. 13-20. Disponível em: file:///C:/Users/Aparecida/Documents/artigos%20LP2/EJA.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana. Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

CÂNDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades/ed. 34, 2002.

CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito *et al.* Os círculos de leitura de Rildo Cosson: desenvolvendo o ensino de literatura e o protagonismo juvenil. *V Congresso Nacional de Educação (V CONEDU)*, 10, 2018, Olinda-PE. Artigos... Centro de Convenções de Pernambuco (CECON-PE): Realize Eventos, 2018. 12p.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo, global 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019. Rio de Janeiro: IBGE.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais desafios do professor? In. Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Angela Kliman *et al.* *Português no ensino médio e a formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.83-102.

OLIVEIRA, Raquel Trentin *et al.* *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFMS, PPGL–Editores, 2016.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

ROUXEL, Annie; Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 272-83, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 9 ago.2018.

SILVA, Luiza Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor?. *Revista Entreletras*, v. 6. n. 2, Araguaína-TO, Jul/dez. p 120-32. Disponível em: [file:///C:/Users/Aparecida/Downlo ads/2736-Texto%20do%20artigo-14445-1-10-20161004.pdf](file:///C:/Users/Aparecida/Downlo%20ads/2736-Texto%20do%20artigo-14445-1-10-20161004.pdf). Acesso em: 24 out. 2019.

STRELHOW, Thyeles Bocarte *apud* MIRANDA, Leila Conceição de Paula *et al.* A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. *Seminário de Iniciação Científica (SIC)*, 5., 2016, Montes Claros. Anais... IFNMG, 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.