

**ELIETE MARIA DE SÁ MEDEIROS**

**LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Maringá - 2002**

**ELIETE MARIA DE SÁ MEDEIROS**

**LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá.

Professora Orientadora Dr.<sup>a</sup> Alice Áurea P. Martha.

**Maringá – 2002.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias.

(Paulo Leminski, *in Ensaios e Anseios Críticos*)

## AGRADECIMENTOS

À professora Alice, por seu profissionalismo e, acima de tudo, amizade e paciência.

Aos professores Apolo e Rosa, pelo apoio e incentivo na minha vida acadêmica.

Às amigas Rosimeiri (companheirismo), Flávia (solidariedade) e Sílvia Helena (cumplicidade).

Aos colegas da FAFIJAN, pela amizade na árdua peleja do ensino superior na periferia do mundo.

À minha mãe, Naninha, todo o meu amor.

Ao meu pai, Luís (*in memoriam*), por seu sonho tornado realidade, de onde ele estiver.

Aos meus sobrinhos, Tatá e Dinho.

Ao meu marido Alex, poesia na minha vida.

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

<b>E</b>	- alunos entrevistados.
<b>P</b>	- professora pesquisadora.
<b>Prof.</b>	- professores entrevistados.
<b>[ ]</b>	- intervenções da pesquisadora.

## **LISTA DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS/ANALISADOS**

- PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- PARECER N.º 11 DO CNE (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO)
- LEI DE DRIZETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

## LISTA DE ANEXOS

### **ANEXO I.....Materiais Didáticos**

#### Anexo I.a.....Módulos

Módulo 1 – páginas 2 a 38

Módulo 2 – páginas 2 a 14

Módulo 4 – páginas 2 a 9

Módulo 5 – páginas 2 a 13.e 28

Módulo 6 – páginas 2 a 5 e 15 a 30

#### Anexo I.b.....Contos

Conto 1 – *Solfieri*, de Álvares de Azevedo.

Conto 2 – *O comprador de Fazendas*, de Monteiro Lobato.

Conto 3 – *A terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa.

#### Anexo I.c.....Apostilado de Exame de Suplência

#### Anexo I.d.....Avaliação do Exame de Suplência.

### **ANEXO II.....ENTREVISTAS**

#### Anexo II.a.....Entrevistas com alunos

#### Anexo II.b.....Entrevistas com professores



## RESUMO

### Leitura, Literatura e Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho com o texto literário em sala de aula constitui-se, muitas vezes, tarefa difícil para o professor de Língua Portuguesa. Neste sentido, pesquisas aplicadas têm procurado instituir algumas diretrizes que tragam um novo alento para a prática de leitura na escola.

O ensino regular parece estar tentando, mesmo que lentamente, trazer para o ambiente escolar novas metodologias que consigam explorar as potencialidades do texto literário, fazendo do trabalho de leitura algo mais interativo e menos tedioso para o aluno.

Se o ensino regular ainda tenta adaptar-se a novos métodos de incentivo a leitura, o chamado ensino supletivo está alheio a essas conquistas. Isto porque o aluno dessa modalidade de educação, que já não teve formação de leitura adequada durante infância, ao retomar os estudos durante a fase adulta, depara-se, na maioria das vezes, com uma escola que se assemelha a uma versão empobrecida do ensino regular, com conteúdos condensados, ministrados de forma aligeirada. Assim, não é de se estranhar que a formação do leitor esteja ocorrendo de maneira deficitária, não ultrapassando o velho conceito de alfabetização, que privilegia o aprendizado de letras e sílabas.

Diante deste panorama, o objetivo deste trabalho é focalizar um aspecto muito importante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno da escola dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA): a sua formação como leitor proficiente, principalmente, de textos literários. Para tanto, foram objetos de análise: a *Proposta Curricular Nacional* destinada à Educação de Jovens e Adultos, em que se procurou averiguar os pressupostos teóricos do ensino de leitura e literatura para esta modalidade de ensino; o material didático usado por um centro de Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com a leitura literária e, ainda, entrevistas com alunos e professores da EJA, que ajudaram não só a evidenciar a presença dos mediadores de leitura na vida dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, mas delinearam também o perfil desta clientela estudantil, marcado pela carência material e pela busca do conhecimento.

Palavras-chave: Leitura – Literatura – Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

### Reading, Literature and Adult and youth Education

The work with the literary text in classroom is often a hard task for the teacher of Portuguese. In this sense, applied researches have aimed at instituting guidelines, which may bring new strength to lecture practice at school.

Regular teaching seems to be trying, even if slowly, to bring to school the new methodologies that may exploit the literacy text potentials, making reading something more interactive and less boring for the pupil.

If regular teaching still tries to adapt itself to new methods of encouraging reading, the so called “supletivo”<sup>\*</sup> teaching is distant from these achievements. That is because the pupil of this type of school, who did not have proper reading education throughout childhood, upon returning to study, as an adult, often faces a school that looks like an impoverished version of regular teaching, with condensed programmes, rapidly ministered. Thus, it is not strange that the reader’s formation occurs deficiently, not surpassing the old concept of teaching reading and writing, which favours the learning of letters and syllables.

Before this panorama, the objective of this work is to focus on a very important aspect in the development of teaching-learning process of the pupil of school devoted to the Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Adult and Youth Education): their formation as proficient reader, mainly of literary texts. For this, were analyzed the following subjects: the National Curricular Proposal aiming at Adult and Youth Education, used as a base for investigating the theoretical postulates of reading and literature teaching for this modality of teaching; the didactical materials used by a center of Adult and Youth Education and the work with literary reading, as well as interviews with pupils and teachers of EJA, who helped to make evident the presence of reading mediators in the life of pupils of Adults and Youth Education, and who outlined the profile of the school clientele, highlighted by the material difficulty and search of knowledge.

\* supletivo: school programmes given in a reduced timing

Key-words: Reading – Literature - Adult and youth Education

# SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>2</b>
A) OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA .....	7
B) ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	9
C) METODOLOGIA: .....	10
c.1) Natureza da pesquisa: .....	10
c.2) Cenário de pesquisa: .....	11
c.3) Os instrumentos de pesquisa: .....	13
c.4) Suporte teórico da EJA: Proposta Curricular Nacional.....	14
c.5) Suporte didático da EJA: módulos e apostilados.....	14
c.6) Entrevistas com alunos e professores .....	15
<b>1 –POR UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>17</b>
1.1. TERMOS E CONCEITOS .....	17
1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS NÃO-ALFABETIZADOS OU POUCO ESCOLARIZADOS .....	22
1.3. EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO .....	28
<b>2. POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA:</b> .....	<b>34</b>
2.1. LEITURA COMO INTERAÇÃO .....	34
2.1.1. LEITURA SOB A PERSPECTIVA INDIVIDUAL: PSICOLINGÜÍSTICA .....	36
2.1.2. LEITURA SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	40
2.1.2.1. <i>Estética da Recepção e a Teoria do Efeito: leitor em foco.</i> .....	41
2.1.2.2. <i>Sociologia da Leitura: Mediadores entre o livro e o leitor.</i> .....	51
<b>3. POR UMA CONCEPÇÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>58</b>
3.1. SABERES E SABORES: NATUREZA E FUNÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO.....	58
3.2. DIREITO À LITERATURA .....	64
3.3. LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA .....	69
<b>4. LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>73</b>
4.1. LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECONHECENDO A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL .....	78
4.2. A LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O TEXTO LITERÁRIO POR UM “X” ..	92
4.2.1. <i>Módulos:</i> .....	93
4.2.2. <i>Contos</i> .....	110
4.2.3. <i>Apostilado do Exame de Suplência:</i> .....	121
4.3. LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A BUSCA POR MEDIADORES DE LEITURA.....	131
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b> .....	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

Lugar comum nas discussões acadêmicas – e também fora delas – é o fato de que uma das vias para a superação dos problemas brasileiros está no cuidado com a educação. Entretanto, sabe-se também que muito ainda precisa ser feito para que a educação em nosso país tome o lugar que lhe é devido como um dos alicerces para o exercício da cidadania.

A pouca preocupação dispensada a esse tema torna-se mais evidente quando se pensa no jovem e no adulto que não tiveram acesso à escola na época pertinente. São pessoas que estão no mundo do trabalho e, muitas vezes, fora dele, enfrentando situações que exigem um conhecimento formal que ainda não possuem.

Assim, quando se fala em educação, não se pode abrir mão do conhecimento formal, sistematizado historicamente e construído culturalmente. É dever, então, de toda sociedade defender a inserção do jovem e do adulto na educação formal, como meio de garantir-lhes o exercício da cidadania.

Diante desse direito inalienável garantido pela Constituição Federal e por leis educacionais específicas, pode-se dizer também que se tem feito muito pouco pela Educação de Jovens e Adultos (daqui em diante EJA) no Brasil, principalmente em relação à qualidade do ensino oferecido a essa clientela.

Estudos teóricos e aplicados têm auxiliado muito em investidas que resultem em um novo direcionamento das atividades pedagógicas no ensino regular. Entretanto, as pesquisas voltadas especificamente à EJA são muito tímidas. Frequentemente, o que se nota é uma transposição das propostas voltadas ao ensino regular para o supletivo. Currículos, programas e métodos de ensino, originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho

da escolaridade de forma regular, são utilizados em escolas voltadas para uma clientela, com necessidades e perfil diferentes daqueles que freqüentam a escola em “idade própria”.

Desta forma, é necessário colocar esta discussão no centro dos debates acadêmicos, espaço privilegiado de pesquisa e de elaboração de novas propostas.

Apesar de serem escassos os estudos que tomam como foco o EJA, sabe-se da existência de um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação, da UNICAMP, que estuda, especificamente, tal questão. Criado em 1997, o GEPEJA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos), coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Sônia Giubilei, buscando criar espaço catalisador para análise, discussão e proposição de políticas públicas para EJA, tendo como principal objetivo incentivar a publicação de produções do grupo. Tal preocupação é coerente, já que existem poucas publicações sobre o assunto, se comparadas às dedicadas ao ensino regular.

Assim como a Faculdade de Educação da UNICAMP mantém um grupo de pesquisa dirigida à EJA, a USP possui também um Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos ( conforme *site* [www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br), acessado dia 17 de outubro as 1:24h) Tal grupo conta com uma equipe de pesquisadores e professores comprometidos com área de ensino, pesquisa e extensão em educação escolar de adultos pouco escolarizados. Seus estudos tiveram início em 1987 e, atualmente, o núcleo prevê uma linha de pesquisa na pós-graduação especificamente voltada para EJA.

Na tentativa de dar sua parcela de contribuição à educação de Jovens e adultos deste país, outro grupo denominado IPF – Instituto Paulo Freire - trabalha incessantemente na publicação e participação em eventos de professores engajados

na causa da Educação de Jovens e Adultos. Além de editar, periodicamente, cadernos com estudos da EJA, publica obras como *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta* (Editora Cortez), uma coletânea organizada por Moacir Gadotti e José E. Romão, que trata de princípios político-pedagógicos, formação do professor e experiências práticas na educação de adultos. No que tange à formação de professores, esse grupo oferece cursos de formação inicial e educação continuada na sede do próprio IPF, em São Paulo, ou a pedido de instituições governamentais e não-governamentais.

Como resultado do *IV Encontro de Educação de Jovens e Adultos* realizado por ocasião do 12<sup>o</sup> COLE (Congresso de Leitura do Brasil), a obra *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras*, organizada por Vera Masagão Ribeiro, é também contribuição importante para sedimentação de algumas propostas para EJA. Nesta coletânea de artigos, os estudos estão reunidos em torno do seguinte mote: O que, afinal, os jovens e adultos lêem e escrevem quando voltam à sala de aula em busca de oportunidades de aprendizagem? Estarão essas experiências correspondendo às suas necessidades e, principalmente, às suas potencialidades como leitores, trabalhadores e cidadãos?

Outra obra que merece destaque, resultado de pesquisa de Mestrado de Marta Durante, feita na UNICAMP, é *Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção*. Tal livro aponta a viabilidade de uma prática de educação de adultos que considera o texto como unidade básica do processo de aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA. Articulando várias teorias sobre aquisição de conhecimento, a autora demonstra que o desenvolvimento cognitivo tem continuidade na fase adulta. Além disso, vem secretariando desde março de 1999, a RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil), nascida em 1986 como uma articulação de centros de

educação popular, cuja atuação tem sido de fundamental importância para EJA em no país.

A maioria dos estados brasileiros também mantém grupos que visam a escolarização de jovens e adultos. No Rio Grande do Sul, existe o MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos – sigla, aliás, utilizada em várias outras partes do país, como em São Paulo, para denominar ações de escolarização de adultos). O governo do Rio Grande do Sul, com o auxílio da sociedade civil, vem desenvolvendo, desde maio de 1999, uma grande mobilização para combater o analfabetismo e promover a inclusão social dos que são pouco escolarizados. Pioneiro na sua organização, o MOVA-RS é o primeiro com atuação estadual, tendo fechado o ano de 2001 com parceria 316 entidades – sem fins lucrativos que sedem o espaço para serem ministradas as aulas – em 430 municípios gaúchos. (conforme *site* [www.rs.gov.br](http://www.rs.gov.br), acessado dia 17 de outubro as 1:50h).

O Paraná também possui unidades de alfabetização denominadas MOVA. Em Ponta Grossa, recentemente, em maio de 2002, foi implantado o MOVA-PG que, com a colaboração de 30 voluntários da área de educação, desenvolve programas de letramento baseados nas teorias do pedagogo Paulo Freire (conforme *site* [www.pontagrossa.pr.gov.br](http://www.pontagrossa.pr.gov.br), acessado dia 17 de outubro as 2:00h).

O estado do Mato Grosso do Sul e Bahia, embora não se utilizem do termo MOVA, possuem grupos de ação educativa equivalente aos do Rio Grande do Sul e Paraná. O *Alfa*, Mato Grosso do Sul, faz parcerias com a sociedade civil e procura, assim, formar uma rede contra o analfabetismo (*site* [www.seduc.ms.gov.br](http://www.seduc.ms.gov.br), acessado dia 17 as 2:10h). Na Bahia, o SESC vem assumindo a educação de jovens e adultos oportunizando alternativas educacionais que consideram as características,

condições de vida e de trabalho desta clientela (*site* [www.bahia.gov.br](http://www.bahia.gov.br), acessado dia 17 de outubro as 00:20).

Assim, diante deste panorama em que a EJA tenta firmar-se enquanto segmento educacional autônomo, não só pelo número de grupos de ação educativa desenvolvido no país, mas também pela luta para alcançar qualidade de ensino, este trabalho pretende trazer, mais uma vez, a EJA para o centro da discussão acadêmica. Contudo, com um recorte temático pouco discutido: a relação leitura, literatura e a Educação de Jovens e Adultos. Focalizar-se-á um aspecto fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno da chamada escola supletiva: a sua formação como leitor proficiente, principalmente, de textos literários.

A opção pelo texto literário na formação do leitor neoalfabetizado, ou que retorna à escola com baixo nível de escolaridade, parece ser muito vantajosa por diversos aspectos. Um deles está na própria natureza constitutiva do texto artístico, cujas palavras encarnam várias possibilidades de significado, instaurando um jogo em que o campo da significação é muito amplo. Desta feita, se o significado não é unívoco, o aluno pode construir sua própria interpretação. Descobre-se, assim, que a ambigüidade do texto literário permite posições discrepantes na constituição do seu significado e o aluno da escola supletiva pode optar por uma delas. O fato mais importante - e nisto reside a grande contribuição do texto literário – é oportunizar o direito à expressão, à palavra. E, se a leitura literária permite diversas construções de significado, o medo de errar, freqüente no meio escolar, pode ser menor. Isto, certamente, poderá melhorar a auto-estima em quem já a tem tão abalada.



### **a)Objetivos e Pergunta de Pesquisa**

A Educação de Jovens e Adultos é um campo complexo, pois não envolve somente questões pedagógicas, mas também fatores que vão além dos aspectos educacionais. Essa modalidade de educação, mais do que o Ensino Regular, é reflexo da desigualdade sócio-econômica em que se encontra grande parte da população brasileira. Transformar esse quadro não significa somente oferecer vagas na rede pública de Ensino àqueles que nunca, ou apenas por pouco tempo, tiveram acesso aos bancos escolares. É necessário, e isto não é novidade para ninguém, mudanças na estrutura social, econômica, política e cultural do país.

Diante de tal situação, sabendo que não é suficiente apenas apontar possíveis falhas no modelo pedagógico atual utilizado nos centros da EJA ou propor novos métodos de ensino, este trabalho objetiva abordar sobre este tema, enfocando o trabalho com a leitura literária pelos alunos e professores da EJA.

A relação literatura e pedagogia nunca foi muito pacífica. O ambiente escolar regido por regras e a constante necessidade de avaliação tolhem, geralmente, a possibilidade de um trabalho que valorize as características do texto literário e que não as sufoque. Se no Ensino Regular, o exercício de leitura literária pode, por vezes, ser prejudicado por questões metodológicas, na EJA, além deste aspecto, observa-se a presença de outros complicadores como a questão do pouco tempo para a conclusão dos estudos que leva à condensação de conteúdos. Por consequência, estes fatores geram a falta de qualidade de ensino, a maior das preocupações daqueles que se dedicam ao ensino dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando estes fatores, coloca-se a seguinte questão:

- Como tem sido feito o exercício de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos e qual o seu papel na formação de leitores?

Dessa indagação, derivam outras:

- A literatura pode ser uma aliada no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?
- Os materiais didáticos utilizados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos colaboram para um trabalho que respeite e aproveite as peculiaridades do texto literário?
- A Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos fornece subsídios teóricos suficientes para a concretização de uma pedagogia eficiente com o texto literário? Existe articulação entre esta teoria e a prática efetivamente realizada?
- Quais são os modos de mediação entre o aluno da EJA e o livro?
- Qual é o perfil do alunado da EJA maringense?

Tendo em vista tais questões, o objetivo desta pesquisa é, através da análise do suporte teórico (Proposta Curricular Nacional), do suporte didático (apostilados e outros manuais utilizados pela EJA) e, ainda, das entrevistas com alunos e professores do CEEBJA de Maringá, avaliar o exercício de leitura literária e sua eficácia na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos.

## **b) Organização da Dissertação**

Procurando verificar o papel do texto literário na formação de leitores da Educação de Jovens e Adultos, o trabalho estará dividido em oito partes que se subdividem.

Além desta introdução que apresenta uma visão panorâmica da pesquisa, enfocando outros trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos no meio acadêmico, as perguntas e os objetivos de pesquisa, que nortearão a discussão proposta na dissertação e ainda a metodologia utilizada neste trabalho; o estudo conta ainda com os capítulos I, II e III, que trazem uma revisão bibliográfica da teoria, fundamentação da análise proposta no capítulo IV.

O primeiro capítulo, *Por uma Concepção de Jovens e Adultos*, versará sobre a concepção de Jovens e Adultos adotada nesta pesquisa, o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nesta modalidade de Ensino. O capítulo ainda procurará, ainda, reconstituir a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, através de um breve histórico. O capítulo II, *Por uma Concepção de Leitura*, enfocará conceitos de leitura, pautados na Psicolinguística, na Estética da Recepção e na Sociologia da Leitura. O terceiro capítulo, *Por uma Concepção de Literatura*, versará sobre a natureza e função do texto literário e sobre a abordagem deste tipo de texto na escola.

O capítulo IV, por sua vez, discutirá o papel da leitura e da literatura na escola destinada aos jovens e adultos. Neste capítulo, subdividido em três partes, proceder-se-á à análise dos *Parâmetros Curriculares*, destinados à orientação do trabalho com alunos do chamado Ensino Supletivo. Nos tópicos seguintes, o olhar será lançado sobre uma escola destinada à EJA na cidade de Maringá, o CEEBJA –

Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Maringá. Serão analisados apostilados e provas utilizados pelo Ensino Médio, buscando neles a visão sobre o trabalho sugerido com o texto literário. E, por fim, a palavra será dada aos dois principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem na EJA: o professor e o aluno. Através de entrevistas, os professores falarão sobre o trabalho com a literatura no Ensino Supletivo e os alunos dirão por quais meios o livro tem chegado às suas mãos.

Após a análise, serão tecidas as considerações finais, que abordarão a avaliação do quadro delineado durante a pesquisa, procurando responder às perguntas e aos objetivos propostos na introdução. Finalmente, seguem as referências bibliográficas e anexos, em que se dispõe o material analisado.

Vale salientar que se evitou avolumar, excessivamente, os anexos, de modo que neles a *Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos*, facilmente obtida no *site* do MEC, não foi inserida. Os módulos também não foram anexados na íntegra. Foram disponibilizadas somente as páginas desse material didático, citadas na análise.

### **c).Metodologia:**

#### **c.1) Natureza da pesquisa:**

Entre os pesquisadores da área de educação torna-se, a cada dia, mais evidente a opção por metodologias de cunho qualitativo (Ludke e André: 1986). Isto porque a pesquisa qualitativa, através da obtenção de dados coletados e do contato direto do pesquisador com a situação investigada, permite que a sala de aula e o processo de ensinar e aprender língua materna sejam desmitificados de maneira científica.

Desta forma, esta pesquisa, inserida no âmbito da Lingüística Aplicada, pode ser caracterizada como qualitativa, pois procura voltar-se ao processo de aprendizagem e não para seu produto. Sobre isto, Monteiro (1991:47) explica que o principal enfoque de uma pesquisa qualitativa é a ênfase no “como” se desenvolve a ação humana; “como” um determinado problema é discursivizado pelo sujeito participante da investigação; “como” são os procedimentos desenvolvidos pelo sujeito.

Neste tipo de pesquisa, o estudioso segue alguns procedimentos básicos: a) observa atentamente os fenômenos, focos da pesquisa. b) descreve-os, utilizando instrumentos adequados, documentando-os, para que se minimizem, o quanto possível, aspectos subjetivos. c) analisa-os, compara-os e busca, através de reflexões fundamentadas em literatura especializada, interpretações que expliquem a problemática delimitada dentro de determinada situação.

Tendo em vista tais considerações, a análise dos dados consistiu em três etapas. Na primeira etapa, focalizou-se a Proposta Curricular Nacional voltada à Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, observou-se como está estruturado o material didático, utilizado pela EJA, no ensino de literatura. Na última fase, foram entrevistados alunos e professores do CEEBJA maringaense, procurando verificar com quem as instâncias mediadoras na formação do leitor desta modalidade de ensino.

### **c.2) Cenário de pesquisa:**

No estado paranaense, a educação de jovens e adultos é desenvolvida em Centros denominados CEEBJAs (Centros Estaduais de Educação de Jovens e

Adultos). São cerca de sessenta e seis centros distribuídos por toda a unidade federativa.

Segundo o site <http://www.seed.gov.br>, no link *Serviços* (acessado em 9/10/00), “os CEEBJAs são escolas voltadas ao ensino de jovens e adultos que perderam a oportunidade de estudar em época certa”. A expressão *época certa*, na lei 9396/96, artigo 38, significa que até aos catorze anos o aluno tenha concluído o ensino fundamental e até aos dezoito, o ensino médio. Assim para fazer de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, nas escolas da EJA, a idade estabelecida é superior a 15 anos e para o ensino médio é acima de dezoito anos.

Nesses centros de estudos para jovens e adultos paranaenses (que substituíram, na nomenclatura, os antigos CES – Centro de Estudos Supletivos) existem, basicamente, duas maneiras de se concluir os ensinos médio e fundamental: o estudo na área ,que a LDB denomina *curso* ( artigo 38, § 1<sup>o</sup>), e, o Exame de Suplência, conhecidos, popularmente, como Provão (e que o mesmo artigo da LDB citado acima define, simplesmente, como Exames).

O estudo na área pode ser considerado semi-presencial. Cada disciplina mantém um quadro de professores que fica a disposição dos discentes dando explicações ou sanando dúvidas. O aluno frequenta a área da disciplina, que estiver cursando, quando puder ou quiser. A forma de avaliação é peculiar em cada matéria, e é o próprio aluno que imprime seu ritmo para a conclusão dos módulos disciplinares, que são manuais didáticos utilizados (em língua portuguesa, ensino médio, há um total de seis módulos, cada um correspondente a uma avaliação). No curso, leva-se em consideração a escolaridade pregressa do aluno, podendo, assim, ocorrer um reaproveitamento das séries já cursadas.

Os Exames de Suplência são classificados como educação à distância. Tais exames são divididos em três etapas durante o ano. Cada etapa oferta no máximo três disciplinas por nível de ensino, de modo que possibilite ao aluno concluir os níveis fundamental ou médio durante um ano letivo. Vale salientar que é possível, por esse método, concluir, simultaneamente, primeiro e segundo graus.

Embora os Exames de Suplência sejam considerados à distância, cada disciplina oferta 15/horas aula que podem ser freqüentadas pelos alunos inscritos, como o apoio de apostilados formulados e oferecidos pelo CEEBJA. Depois de determinado período na escola ou em casa, o aluno, em calendário regulamentado pela Secretaria de Educação do Paraná (disponível no *site* <http://www.seed.gov.br>), faz a prova que atesta a conclusão ou não das disciplinas ofertadas na etapa (a média a ser alcançada 5,0). Tais exames, vale destacar, são desenvolvidos também em parceria com empresas, o que garante que uma grande massa de trabalhadores consiga o certificado do Ensino Fundamental e Médio.

### **c.3).Os instrumentos de pesquisa:**

A coleta de dados, na pesquisa qualitativa, deve ser feita por meio de observação sistemática e/ou entrevista e/ou análise documental. De acordo com a necessidade de cada fase da análise, optou-se por procedimentos adequados que fossem suficientes para avaliar determinada situação na educação de jovens e adultos. Assim, os instrumentos utilizados, nesta pesquisa, resumiram-se à análise documental e entrevistas (em áudio e escrita).

A análise documental permitiu a avaliação do suporte teórico e didático da EJA. As entrevistas permitiram ouvir os alunos e professores a respeito do acesso à leitura, principalmente a literária, na escola e fora dela.

#### **c.4) Suporte teórico da EJA: Proposta Curricular Nacional**

Em 1999, a COEJA (Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, órgão vinculado ao Ministério da Educação) disponibilizou uma *Proposta Curricular Nacional* que visava fornecer subsídios teóricos à EJA, preenchendo a lacuna da total inexistência de diretrizes educacionais que levassem em consideração a especificidade dessa clientela.

Compondo uma parte da análise deste trabalho, tal Proposta Curricular será avaliada, buscando descrever as balizas teóricas da EJA no ensino de língua materna no país.

A Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos foi retirada do *site* oficial do Ministério da Educação ([www.mec.gov.br/](http://www.mec.gov.br/)), acessado dia 04/12/01, as nove da manhã.

#### **c.5). Suporte didático da EJA: módulos e apostilados.**

O material didático selecionado para análise neste trabalho foi usado pelo CEBBJA de Maringá, no Ensino Médio, no período 2000/2001. Nele focalizaram-se, exclusivamente, as propostas de leitura com o texto literário, recolhidas junto a manuais didáticos do curso (módulos e contos) e do Exame de Suplência (apostilado, volume único).



O suporte didático do curso de língua portuguesa, ensino médio, é constituído de seis módulos, que abrangem desde a literatura de viagem e catequética até as tendências contemporâneas. Tais módulos são elaborados pelos próprios professores e encontram-se à venda para o aluno no centro de ensino a um preço de custo, já que o CEEBJA de Maringá possui sua própria gráfica.

Concomitantemente ao estudo dos módulos, o aluno deve ler, no mínimo, dois contos durante o curso. Foram escolhidas para análise, aleatoriamente, três propostas de leitura com as seguintes narrativas: *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa; *O comprador de Fazendas*, de Monteiro Lobato e *Solfieri*, de Álvares de Azevedo.

O material didático do Exame de Suplência resume-se a um único apostilado que não sofreu alteração de conteúdo nos anos de 2000 e 2001. Anexou-se também a prova utilizada no ano de 2000.

#### **c.6). Entrevistas com alunos e professores**

Inicialmente, com o objetivo de avaliar os meios por quais o livro, principalmente o literário, chega até as mãos do estudante da EJA e também a eficiência destes mediadores foram entrevistados alunos e professores. Contudo, extrapolando um pouco este objetivo, conseguiu-se, principalmente através das entrevistas com os alunos, delinear o perfil do discente da Educação de Jovens e Adultos de Maringá.

Foram entrevistados dez alunos que estiveram no CEEBJA, na área de língua portuguesa nos dias 28/02/01 e 01/03/01. Não se utilizou nenhum critério específico para a seleção dos entrevistados. Aleatoriamente, conforme chegavam ao centro de

ensino, na área de língua portuguesa, eram abordados pela pesquisadora. A recepção foi boa por parte dos alunos.

Na presença do gravador, os entrevistados responderam cerca de doze questões que obedeciam a um roteiro (em anexo), o qual previa perguntas em relação à identificação do sujeito de pesquisa, infância e vida adulta.

As indagações sugeridas no questionário não se restringem ao contexto escolar dos entrevistados, mas englobam os contextos social e familiar. Por vezes, quando se achava oportuno, tais questões eram modificadas e expandidas dependendo de como se encaminhava o diálogo entre aluno e pesquisadora.

Os dez entrevistados arrolados nesta pesquisa (três mulheres e sete homens) têm uma média 32 anos (valor correspondente à média aritmética simples da idade dos alunos). Exceto uma zeladora e um porteiro, todos os outros entrevistados trabalham em linha de produção têxtil.

A coordenação da área de língua portuguesa não permitiu que os professores fossem entrevistados. Alegando falta de tempo, permitiu que o questionário fosse o questionário (anexo) fosse respondido pelos docentes. Assim, não foi possível colher depoimentos em áudio, como foi feito com os alunos. Das vinte cópias do questionário deixadas, apenas cinco foram respondidas. O fato de não ter podido falar pessoalmente com os professores restringiu consideravelmente os dados disponíveis para a pesquisa. Um questionário, sem a presença da pesquisadora, é sempre muito rígido e não permite a expansão e nem o direcionamento de uma entrevista. Obviamente, isto prejudicou a coleta de informações necessárias para uma pesquisa de cunho qualitativo. Contudo, mesmo assim, a fala dos professores foi objeto de análise.

## **1 –POR UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Este capítulo, sem ser exaustivo, procura tecer algumas considerações sobre a educação de Jovens e Adultos. Aponta a necessidade da sedimentação de uma concepção de educação voltada àqueles que retornam à escola fora da idade convencional para além da versão empobrecida do Ensino Regular. Para tanto, o capítulo se estrutura da seguinte forma: o primeiro subtópico traz a definição de alguns termos próprios da EJA, o segundo faz uma explanação sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo em pessoas adultas analfabetas ou pouco escolarizadas e, logo após, o terceiro subtópico traz, ainda que não exaustivamente, o percurso histórico da educação de adultos no país.

### **1.1. Termos e Conceitos**

Partindo do princípio de que a reinvenção da linguagem faz parte da reinvenção do mundo (Freire: 1993:13), e que esta fornece armadilhas quando se utilizam certos termos, é necessário mostrar, começando pela própria linguagem, que a educação de adultos é, ou pode ser, em si mesma. Isso, porque aquilo anteriormente denominado ensino supletivo, indicando compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou “substituir de forma compensatória o ensino regular”, hoje é concebido como Educação de Jovens e Adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente, não suplementar, mas fundamental. Assim, começando pela mudança de rótulos, deixa-se de usar o termo ensino supletivo – muito embora ele esteja arraigado no inconsciente popular – para adotar

a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outros autores propõem ainda uma reflexão em torno de outros termos relacionados a EJA.

Moacir Gadotti, diretor do Instituto Paulo Freire e professor da USP, em seu artigo *Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências*, nega que os termos **educação de adultos**, **educação não-formal** e **educação comunitária** sejam sinônimos:

Os termos **educação de adultos**, **educação popular**, **educação não-formal** e **educação comunitária** são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Os termos educação de adultos e educação não formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação **não-formal** tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à Educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro mundo, geralmente, vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, reserva-se o termo **educação de adultos** para a educação não-formal aplicada ou ministrada no nível local no país.(Gadotti, 2001:30).

Na América Latina, a gerência da educação de adultos tem sido, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, da responsabilidade do estado. Entretanto, a educação não-formal está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas etc, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu. Tais iniciativas, muitas vezes, contrapunham-se à educação de adultos oficial em relação ao uso de metodologias pedagógicas alternativas.

Assim, a **educação popular**, como uma concepção geral da educação, via de regra, opõe-se à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado, como mencionado, os espaços que a educação oficial não levou a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os

setores populares em sua prática cotidiana. Respeito ao conhecimento popular, não significa, entretanto, uma simplificação de conteúdos: a partir da problematização daquilo que já se sabe, é possível alcançar um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Gadotti ainda distingue **educação de classe, educação popular e educação do sistema**.

Para o estudioso, a **educação de classe** é entendida como processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares. A **educação popular** representa um processo “sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do “saber da comunidade ao saber de classe da comunidade” (Gadotti:2001:30). Já a **educação do sistema** se configura através de programas de capacitação de pessoas e grupos populares, sob o controle externo, visando produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos setores dominantes da sociedade.

Sobre a relação Estado e Educação, Gadotti (2001:31) diz que as atitudes estatais se traduzem pela força e também pelo consenso, isto é, mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve também prover o mínimo de condições de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc., de que todos os cidadãos necessitam. Essas duas funções – de **acumulação** e de **legitimação** – são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e

políticas, a ponto de converter o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Dessa forma, não só a educação de jovens e adultos “do sistema”, como denomina Gadotti, mas toda a Educação Pública, está marcada pelas contradições elencadas acima, já que é o Estado que a financia e a administra.

Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação popular, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos. E além de ser palco para a instituição das contradições sociais pelo Estado, a escola do adulto e do jovem fora de idade estudantil convencional tem sido uma versão empobrecida do Ensino regular, concebida como um mero complemento da escolarização através de conteúdos condensados e mínimos.

Outro aspecto importante, que diz respeito à EJA e necessita esclarecimento, é a delimitação do público a quem ela se dirige. Quando a nova LDB (artigo 37) menciona os termos *jovens* ou *adultos*, não remete apenas a uma determinada faixa etária, mas também a uma questão de especificidade cultural.

Apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, não-crianças, questão esta a ser discutida em outro tópico), esse território da educação não diz respeito a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais. São milhões de brasileiros que nunca estudaram ou estudaram pouco, impedidos de participarem no mundo letrado de forma competente, excluídos de processos mais amplos de participação social. Demandam um direito, demandam uma responsabilidade da sociedade por a algo que não tiveram acesso, não por vontade

própria, mas por não encontrarem condições sociais para a realização desse direito.

Sobre a especificidade desse público escolar, diz Oliveira:

O adulto - para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüente cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é, geralmente, o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira 2001: 15)

Incorporado, recentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases, à educação de adultos, o público jovem também precisa ser definido enquanto clientela com características específicas: não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de reconhecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém, geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolarização, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental e médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Feita a delimitação de conceitos e de público referentes à EJA, é possível avaliar, no próximo tópico, como se dá o processo de aprendizagem neste alunado que retorna à escola depois da infância.

## 1.2.Desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos não-alfabetizados ou pouco escolarizados

A reflexão sobre o modo de pensamento e aprendizado dos jovens e adultos leva o pesquisador a pensar, pelo menos, em três condições caracterizadoras do lugar social desta clientela: a de não-crianças, a de excluídos da escola e a de membros de determinados grupos culturais. Essa tríade, proposta por Marta Khol de Oliveira (2001:17), tem como propósito avaliar os aspectos que interferem no processo de aprendizagem na EJA. Tais fatores elencados pela autora, vale frisar, são externos e/ou culturais e não se prendem à avaliações cognitivas, de ordem psicológica .

Com relação à condição de não criança, esbarra-se em uma limitação considerável da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, histórica e predominantemente, à criança e ao adolescente. Existe uma farta literatura que procura demonstrar como se dá o processo de construção de aprendizagem durante a infância, mas não há estudos similares fazendo referência à fase adulta.

A ausência de estudos que mencionem o desenvolvimento adulto, leva à fixação de uma idéia enganosa no “inconsciente coletivo”: a de que a idade adulta é um período de estabilidade psicológica e sem grande desenvolvimento cognitivo.

Contrariando tal idéia, Palácio, *apud* Oliveira (2001:17), diz que o desenvolvimento intelectual após a adolescência é resultante de diversos fatores e que idade adulta não significa estagnação no desenvolvimento intelectual:

As pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva nas pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar,



como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidade de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.(Oliveira, 2001:17).

Desta feita, embora faltem estudos sobre a configuração psicológica do adulto, é possível diferenciá-lo da criança através de alguns fatores culturais. Isso porque cada período da vida é susceptível de ser identificado através de uma série de papéis, atividades e relações exercidas pelo sujeito em sociedade. Assim, a inserção na vida adulta parece ser marcada por dois principais eventos: a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria.

Estando inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente ao da criança e do adolescente, o adulto traz consigo um modo diferente, uma história mais longa – e provavelmente mais complexa – de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre as outras pessoas. E são, justamente, essas peculiaridades da etapa da vida adulta que fazem com que, em situações de aprendizagem, o aluno da EJA traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, uma “maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (Durante,1998:19). Além de poderem entender, com maior facilidade, a maneira como os conhecimentos são adquiridos, também possuem maior vivência, um conhecimento de mundo importante que deveria ser relevado no ensino de literatura por exemplo. Tal bagagem de vida que Jauss chama de “horizonte de expectativas” (ver páginas 46 e 47) que pode ser ampliado com o contato com a obra literária.

Estes fatos, quando ignorados pela escola, fazem com que o adulto continue sendo um excluído do sistema educacional, já que durante a idade convencional

escolar, ele de certa forma, foi privado deste direito. E é, portanto, tal exclusão que faz parte da tríade de elementos contribuidores da afirmação do lugar social do adulto.

O tema da exclusão escolar é bastante explorado na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos – relações entre escola e sociedade, direito à educação e classe social – e aspectos pedagógicos - fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação etc.

Como se vê, a questão “exclusão escolar” é muito ampla, mas somente, interessa saber como ela contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem.

É inegável que a clientela da EJA tenha sido, de uma ou outra forma, excluída na infância do processo escolar. Entretanto, é de se admirar que, veladamente, o jovem e o adulto continuem sendo excluídos por um sistema dirigido especialmente a ele. Isto porque parece existir uma adequação imprópria da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Na prática, currículos, programas e métodos de ensino foram idealizados para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolarização de forma regular. Sobre isto diz Oliveira:

Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos estejam atrelados a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados): supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe, ainda, que certos aspectos do jargão escolar estariam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. (idem, p. 20).

Além disso, outro fato que favorece a exclusão dos adultos em fase de escolarização é a própria configuração do ambiente escolar, que funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento do senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é aprendido no interior da própria escola. Logo, estariam excluídos da instituição escolar aqueles que não dominam sua mecânica, suas regras, cruciais para o desenvolvimento do indivíduo dentro deste ambiente específico. No caso de adultos e jovens em processo de alfabetização ou pós-alfabetização, essa falta de domínio da linguagem usada na escola coloca-os em situação desconfortável, influenciando negativamente no lado afetivo dos indivíduos, além de dificultar a sua aprendizagem.

Para uma maior compreensão do lugar social ocupado pelo jovem e adulto, é necessário também ter como referência, além da sua condição de não-crianças e de excluídos do processo de escolarização, a sua especificidade cultural dentro da sociedade. Questões formuladas por Oliveira (2001:22) são norteadoras de uma discussão sobre estes pontos abordados acima: há ou não diferenças no funcionamento psicológico em geral, e no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? Nesse caso específico, os jovens e adultos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica?

Para responder a tais questões, Oliveira recorre, na literatura existente, a três linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de pensamento: a que afirma a diferença entre membros de grupos culturais, a que

busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a ideia da diferença em outro plano.

A primeira abordagem que postula diferenças entre os grupos humanos traz em seu bojo a ideia de que, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, membros de sociedade ou grupos culturais não urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, são compreendidos como menos desenvolvidos em comparação à cultura letrada. Seriam classificados como pré-lógicos, sem a capacidade do pensamento abstrato, mais embasados na imaginação e na intuição que na racionalidade.

Lamentavelmente, é dentro desta abordagem de pensamento que tem sido produzido um discurso sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos. Eles teriam “peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuídas a sua falta de escolaridade anterior, mas também às características de origem” (Durante, 1998:31). Assim, se esses adultos não pensam adequadamente e não são eficientes ao aprender, isso se deve a sua pertinência a um grupo cultural específico.

A segunda abordagem, por sua vez, questiona as diferenças entre os indivíduos e grupos culturais; ignorando a relevância das diferenças do funcionamento psicológico entre os indivíduos. Não existiriam pessoas melhores ou piores no processo de aquisição do conhecimento, todos seriam igualmente eficientes.

Se a primeira abordagem apoia-se numa postulação determinista, que relaciona traços do psiquismo a fatores culturais, esta segunda abordagem poderia conduzir a um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, que não admitiria qualquer mudança no modo de pensar dos diferentes grupos. No caso de jovens e

adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem teriam que ser respeitados, restando pouco espaço para uma intervenção educativa.

A terceira abordagem, por sua vez, ligada à teoria histórico-cultural da psicologia, é a mais convincente ao fornecer respostas a questões ligadas às culturas e modalidades de pensamento. Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo é fruto do aprendizado do indivíduo, decorrente da interação com o meio sociocultural, através de processos de mediação, que irão possibilitar o desenvolvimento das funções mais complexas (controle consciente do comportamento, ação intencional planejada, pensamento abstrato, etc).

Como explicita Durante (1998:19), os processos de desenvolvimento estão relacionados a três grandes fatores: etapa da vida; circunstâncias culturais, históricas e sociais de sua existência e experiências particulares de cada um, não generalizáveis para outras pessoas.

Considerar esses aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico. Em grupos de uma mesma cultura letrada em que os indivíduos estabelecem relações distintas não se pode classificá-los em piores, nem melhores, mas diferentes em sua forma de travar, com seu meio, diálogos para a construção do conhecimento. Vale reiterar mais uma vez que a valorização das experiências do jovem e do adulto em qualquer disciplina, mas de modo particular no ensino de literatura, pode ser muito produtiva, já que a construção do conhecimento nunca nasce do vazio, mas da vivência e leituras (da letra e do mundo) que cada um traz.

Tais concepções levam a uma reconfiguração do desenvolvimento cognitivo no adulto. Como já mencionado, existe uma tendência de se considerar a fase da maturidade como um período de estagnação da aprendizagem, dentro de níveis estáveis e fechados de desenvolvimento. Além disso, ainda pressupõe-se que os indivíduos que não tiveram acesso à escola se mostram, irreversivelmente, deficitários no processo de desenvolvimento cognitivo. Tais idéias são muito convenientes para “justificar” o quase imobilismo dos setores públicos no investimento de recursos em EJA.

Romper com determinados preconceitos sobre a fase adulta, enraizados na sociedade, é construir uma nova concepção de educação de jovens e adultos. Uma nova concepção que vise à educação continuada, sem a condensação de conteúdos ou o caráter de complementação do ensino regular. É preciso pensar em alternativas de políticas que integrem ações em diferentes planos, tendo em vista a real necessidade de ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todas as pessoas ao longo de sua vida. Garantir educação básica a todos os cidadãos, independentemente da sua faixa etária, como prescreve a Constituição Federal.

### **1.3. Educação Jovens e Adultos no Brasil: Breve Histórico<sup>1</sup>**

O Plano Nacional de Educação, em 1934, marca o primeiro momento de maior presença do Estado no campo da EJA. A carta constitucional de 1934 formaliza um processo nascido já na Primeira República, mas apenas consolidado no período Vargas, de reconhecimento do dever do Estado da oferta do ensino

---

<sup>1</sup>Baseado no Parecer 11 do Conselho Nacional de Educação e no artigo de Haddad (1988).

primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, extensivo àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade própria (Haddad,1998:39).

Foi durante os primeiros anos da década de 60 que a educação de adultos no Brasil viveu suas ações mais importantes. O pensamento do educador Paulo Freire é de significativa importância nesse momento, bem como sua prática e de inúmeros outros educadores que participaram das ações do *Movimento de Cultura Popular - MCP, Centro Popular de Cultura – CPC, da Campanha De Pé no Chão Se Aprende a Ler*.

O golpe militar de 1964 veio liquidar com tais experiências, que, embora nascidas sob o manto do populismo, engajaram-se em práticas educativas renovadoras, comprometidas com as classes populares.

Durante a década de 70, o regime militar gestou o MOBRAL (1967) e o ensino supletivo, quando da promulgação da lei de educação federal nº 5692. Era a resposta, em termos de educação federal, às experiências educativas da década anterior e a sua adequação à nova conjuntura que se estabelecia. Concebia-se, naquele momento, uma educação de adultos voltada aos interesses do capitalismo nacional. Para tanto, as ações deveriam estar integradas aos Planos Nacionais de Desenvolvimento e aos seus Planos Setoriais, no sentido da racionalização das verbas e da formação de recursos humanos ao incremento de tal desenvolvimento.

Desempenhou o MOBRAL a função de suavização das tensões sociais, ao ofertar oportunidades de ascensão individual via escolarização, abrangendo todo o território nacional, com sua estrutura centralizadora, autoritária e extensiva. Segundo Haddad (1998:43), o MOBRAL vendia a imagem do Brasil grande e a ilusão do progresso individual via formação escolar. Mesmo assim, o ensino supletivo ampliou as ações educativas ofertadas aos adultos através do rádio (Projeto Minerva),

televisão (Telecursos), correspondência e módulos instrucionais (Centro de Educação Supletiva) na linha de educação permanente e na formação profissional.

O pensamento educacional progressista, produzido no momento anterior ao golpe de 1964, é assumido no âmbito da sociedade civil, dentro de projetos políticos pedagógicos de ações junto às camadas populares, no campo da chamada educação popular. O setor público não oferecia mais espaço para tais ações. Além do mais, os efeitos das teorias da sociologia reprodutivista se faziam sentir reforçando a idéia de negação da escola como um espaço efetivo de trabalho político não conservador.

A partir da década de 80, com o início das reformas políticas, pode-se identificar uma inumerável quantidade de práticas educativas destinadas à EJA. Tais iniciativas, financiadas pelo setor público ou privado, ocupavam, por vezes, espaços institucionais de órgãos de classe (sindicatos patronais ou de trabalhadores). Uma gama ampla “de práticas, dentro de concepções educativas variadas, muitas vezes contraditórias, todas relacionadas ao campo da educação de adultos” (Haddad:1988:43).

Apesar dessas inúmeras iniciativas contribuírem para o crescimento da EJA no Brasil, esta ainda é marginalizada pelo poder público. Isto pode ser observado pelo próprio tratamento que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – dispensa à EJA . A lei que deveria nortear o caminho a ser percorrido por aqueles que aprendem ou ensinam na Educação de jovens e adultos trata a questão de forma breve. A seção V (art. 37, §1º), que discorre sobre este tópico, diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características próprias do alunado, de seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.



Embora cite a EJA em seção própria, o que em outros documentos sobre diretrizes da educação não acontecia, o Estado parece não centrar suas forças investindo recursos como faz com o Ensino Regular. Enquanto lei, o direito à universalização da educação existe, mas falta, efetivamente, a sua concretização. Dados do Instituto Paulo Freire mostram que o Brasil ainda conta com 14 milhões de pessoas acima de quinze anos fora da escola. Em 1996, 89% dos homens com dezenove anos estavam defasados na sua escolarização. Essa situação gera um outro problema concomitante ao analfabetismo absoluto em nosso país; trata-se do analfabetismo funcional (ver conceito p. 75.), situação que caracteriza pessoas que tiveram uma experiência escolar insuficiente para garantir o domínio de habilidades com leitura e cálculo, em um grau que corresponda às demandas do mundo do trabalho ou outras demandas do cotidiano.

Como se pode observar, após longo e sofrido percurso, a educação de jovens e adultos alcança, no âmbito de efetivação de direitos à educação básica, poucas vitórias. Diante disso, coloca-se para a reflexão, a citação de um artigo de José E. Romão, diretor do Instituto Paulo Freire:

Não há, na História da Educação Mundial, qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não a tenha estendido (*sic*) o acesso e a conclusão, com sucesso, a todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas na idade própria ou não para esse nível de escolaridade. (Romão, 2001:48).

Assim, ao longo desta trajetória, a EJA conta, pelo menos, com amparo estatal no que diz respeito à formação de centros de ensino. Contudo, não basta ofertar vagas, é necessário oportunizar também outros suportes que garantam a qualidade de ensino, como a formação específica para professores, incrementação

de pesquisas na área e ainda investimentos financeiros em materiais didáticos e recursos técnicos, que enriqueceriam o processo pedagógico (computadores e outras tecnologias).

Paulo Freire (1981), na sua obra *Educação e Mudança*, diz que para uma transformação da educação em geral e da EJA em particular, é necessário um comprometimento de todas as pessoas, principalmente, as que estão ligadas ao mundo escolar. Não há como assumir, segundo o pedagogo, um tom “acinzentadamente” imparcial diante da situação da educação brasileira, já que

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la. Faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele: capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (Paulo Freire, 1981:16-7)

Desta feita, se transformação implica em comprometimento, é necessário e legítimo que se assuma (professores, na dimensão pedagógica e governantes, na dimensão política) a causa da Educação de Jovens e Adultos. E para isto, como disse Freire, não pode haver nenhum interesse – não importando de que ordem – de assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos (Freire:1996:15). O engajamento daqueles que estão envolvidos

com a EJA seria, assim, o primeiro passo para que ela fosse reconhecida como segmento educacional autônomo como outro qualquer.

## **2. POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA:**

A leitura é algo habitual na vida das pessoas. A todo o momento, lemos não só os escritos que nos rodeiam, mas, também fazemos, como disse Paulo Freire (1995:30), a leitura do mundo muito antes da leitura da palavra. Assim, lemos, às vezes, nem entendemos de imediato, os gestos carinhosos da mãe em nossa infância, o cheiro da terra molhada em dias de chuva, as expressões amargas no rosto das pessoas que sofrem, a alegria, os conflitos, as contradições da vida.

Vista de maneira ampla, a leitura pode ser encarada como uma atividade semiótica, que abarca todos os signos – verbais e não verbais – e, como tal, deve estar relacionada a diferentes formas de comunicação. Contudo, para não cair em generalizações, a concepção de leitura assumida neste trabalho, restringe-se à palavra impressa. Isto porque interessa-nos, particularmente, a pedagogia do texto escrito, que, por sua vez, é distinta, por exemplo, de uma pedagogia audiovisual, ainda que uma se encontre com a outra em momentos distintos e ambas possam ser chamadas de leitura.

### **2.1. Leitura como interação**

A partir da década de 70, a leitura foi colocada no centro das discussões acadêmicas, alçando, assim, à condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica.

Surgiram, então, novos paradigmas que serviram para elucidar a questão do processo ensino-aprendizagem da leitura. A Lingüística, a Psicolingüística, a Teoria da Enunciação, a Sociologia da Leitura e Estética da Recepção, dentre outros ramos de conhecimento, somaram-se para ampliar as discussões a respeito do assunto,

conferindo novo *status* à leitura, desvinculando-a dos seus laços mais imediatos com alfabetização e aprendizagem da escrita.

O debate acerca do tema antes relegado resultou na elaboração de conceitos mais elaborados de leitura, agora concebida como uma ação produtora de sentidos, diferentemente das práticas tradicionais, que a tinham como a mera decodificação (conceito imperou muito tempo na EJA, que pressupunha leitor o indivíduo que soubesse unir letras e sílabas). Posteriormente, ressaltou-se na leitura o seu importante papel social e político como o ponto de convergência de duas subjetividades: leitor e autor. Sobre isto Geraldi afirma:

(...) a leitura é compreendida como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, sendo impossível descontextualizá-la do processo de constituição das subjetividades, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita (Geraldi, 1996: 96).

A leitura é, pois, produção mediada pelo texto para a construção de sentidos, exigindo, para isto, um envolvimento ativo do interlocutor. Assim, pensando numa concepção de leitura que envolva interação entre leitor e texto, pode-se dizer que o sentido não é algo dado, que esteja consolidado no texto, mas sim algo produzido pelo leitor, a partir dos seus conhecimentos de mundo, “de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade lingüística que se lhe apresenta” (Projeto Proleitura, 1996: 20)

Assumir uma concepção de leitura como atividade interativa, que envolve autor/leitor/texto, pressupõe que, nos estudos sobre o assunto, o enfoque dado não deva considerar leitor somente enquanto indivíduo, ser psicológico, com habilidades cognitivas, mas também como ser social, inserido em determinadas práticas

históricas e sociais de leitura – o que se permite ler, como se lê, quando se permite ler, como se permite ler, para que ler, onde lê, etc. (Proleitura, 1996: 20)

Desta feita, para sistematizar a apresentação de alguns postulados teóricos neste trabalho, serão levadas em consideração as dimensões individuais e sociais da leitura.

### **2.1.1. Leitura sob a perspectiva individual: Psicolingüística**

Neste tópico, será enfocada a dimensão individual do processo de leitura. Serão discutidos o papel do leitor na atribuição dos significados, o estabelecimento de estratégias de leitura e sua habilidade de compreensão. Posteriormente, elencar-se-ão alguns fatores da dimensão social de leitura. Serão arrolados aspectos da sociologia da leitura, da história da leitura e da estética da recepção, correntes que têm delineado um quadro teórico que procura evidenciar as condições históricas e sociais da produção e recepção de textos.

Vale mencionar que a apresentação dos fundamentos teóricos sobre leitura sob perspectivas individual e social está baseada no documento-base do *Projeto Proleitura*, programa de cooperação educacional Brasil-França. Tal programa visa, através da integração de pesquisadores dos dois países, a melhoria da formação inicial e continuada dos professores na área da aprendizagem da leitura e do domínio da língua materna. O referido documento fornece, então, parâmetros teóricos que norteiam a prática deste projeto no Brasil e na França.

A Psicolingüística considera que a leitura não está pautada somente no conjunto de habilidades lingüísticas envolvidas no ato de ler, mas inclui também, como elementos constituintes deste processo, os aspectos psicológicos.

Área interdisciplinar entre a Psicologia Cognitiva e Lingüística, a Psicolingüística tem como objeto de estudo a relação linguagem e pensamento (Langacker, 1980:44). Algumas questões interessantes a respeito deste assunto têm sido pesquisadas: Qual a relação linguagem pensamento? Existe pensamento sem linguagem? O pensamento é moldado de acordo com a língua?

Em relação à leitura, particularmente, a Psicolingüística investiga o relacionamento entre os aspectos psicológicos e lingüísticos usados pelos indivíduos ao interagirem com o texto. Procura compreender as funções psicológicas superiores, atentando para a percepção, a memória, o raciocínio e a linguagem. Os estudos psicolingüísticos reconhecem que

(...) a leitura é um processo de compreensão que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual que está diante dos olhos e termina quando esta informação é associada à informação não-visual, isto é, aos conhecimentos prévios que o leitor possui. É neste momento que ocorre a integração entre o leitor (com seus conhecimentos) e o texto, no processo ativo de atribuição de significações. A Psicolingüística permite, portanto, reconhecer que a leitura é uma atividade que se baseia na compreensão e está condicionada aos conhecimentos prévios do leitor.(Proleitura:1996:24)

O conhecimento de mundo adquirido pelo leitor ao longo de sua vida é essencial para atribuição de significados durante a leitura. Os conhecimentos lingüísticos, o textual e do mundo são associados, interligados às informações novas adquiridas durante o processamento do texto. Tais conhecimentos estão sob a forma de esquemas que devem ser ativados para uma melhor compreensão daquilo que se lê.

Segundo Meurer (1988:261), “um esquema é uma estrutura abstrata que representa a maneira como o conhecimento e a experiência estão organizados em nossa mente”. Assim, ao escrever um texto, um autor tem, mais ou menos

delineado, o tipo de público que pretende alcançar e que tipos de conhecimentos ele possui. Existe um acordo tácito entre leitor e escritor que prevê a cooperação entre ambos. O receptor do texto deve dar um crédito de coerência ao produtor (Costa Val,1991:12), cobrindo lacunas, fazendo deduções, colocando à disposição, mesmo sem saber, todo conhecimento que possui na tarefa de interpretação do texto. Neste sentido, são cúmplices leitor e autor na construção do significados.

Além do conhecimento de mundo, os interesses e objetivos que se possui também determinam a orientação da interpretação da leitura. Os objetivos, durante o processamento do texto, funcionam como índices selecionadores das informações tidas como relevantes para os leitores. Os olhos, às vezes afoitos, percorrem o texto na busca dos dados, selecionando tópicos, rejeitando outros para satisfação da necessidade de determinada informação.

(...)estabelecer objetivos na leitura leva o indivíduo a refletir e controlar conscientemente o conhecimento, possibilitando uma tarefa de natureza não só cognitiva , mas também metacognitiva. Quando o objetivo da leitura é claro e consciente para o leitor, este, naturalmente, exercitará estratégias de seleção desde o momento da opção por determinado texto em detrimento de outros, até a seleção de dados, de informações relevantes de que o texto dispõe e que se relacionam com suas pretensões.(Proleitura,1996:24)

Meurer (1998:263), ainda a respeito do processamento das informações de um texto, diz que é necessário levar em consideração dois movimentos no ato de leitura: o *descendente* e *ascendente*.

O modelo teórico do processamento ascendente propõe que, no trabalho de compreensão de textos, o leitor parte do particular (significação das palavras, frases, orações) para o geral, sem utilizar muito dos seus conhecimentos prévios; as informações disponíveis do texto bastam a si próprias.



Já no processamento descendente ocorre o oposto: a compreensão não é impulsionada pelo texto, mas, sim, pelo leitor. Começa em sua mente e termina no próprio texto. A informação da superfície textual serve, meramente, para confirmar suas expectativas .

Meurer (1998:264) diz, pautado no consenso de especialistas no assunto, que os leitores não fazem uso exclusivo de um tipo de processamento em especial, mas que existe a união do movimento ascendente e descendente no ato da leitura. O leitor interpreta aliando seus conhecimentos prévios sob estímulos do texto.

Assim, as pesquisas em Psicolinguística permitem analisar a leitura como atividade ativa e criativa. O sentido do texto é construído pelo leitor, em função de suas experiências individuais e de seus sistemas próprios de referência (movimento descendente). Contudo, o leitor não figura como fonte única de sentidos, o texto também determina as interpretações (movimento ascendente). Além disso, as metas e objetivos do leitor também orientam a leitura do texto, no que tange à seleção de informações mais relevantes.

Munidos desses e de outros elementos teóricos pertencentes à dimensão individual da leitura, os professores, em particular da EJA, podem reavaliar e conduzir uma prática reflexiva no ensino de língua materna. Podem, por exemplo, ajudar os alunos a ativar esquemas de conhecimentos através de atividades de predição apoiadas em seus próprios conhecimentos prévios. A predição se efetiva quando são feitas perguntas ao que se lê, quando são formuladas hipóteses.

É necessário que, nas aulas de língua materna, sejam ensinadas estratégias para a leitura eficiente. Aprender a compreender, aprender a construir modelos mentais de texto. O professor precisa constituir leitores que saibam passear, explorar e inferir nos textos, principalmente os mais complexos. Suprir as inevitáveis

(e necessárias) falhas do texto, deduzir informações implícitas e outras delas decorrentes e reconhecer as vozes presentes no universo textual, constituem aquilo que chamamos compreensão fina. (Proleitura, 1996:26), que deve ser uma das principais metas, não só das aulas de língua portuguesa, mas de todas as outras disciplinas, já que a leitura é uma atividade interdisciplinar por excelência. Se isto ocorresse na Educação de Jovens e Adultos, certamente, o nível do analfabetismo funcional reduziria e, principalmente, os indivíduos seriam mais autônomos, pois se não concebe um sujeito verdadeiramente cidadão que não leia eficientemente.

### **2.1.2. Leitura sob a perspectiva sócio-histórica.**

A leitura é um ato essencialmente solitário: resume-se ao leitor e seu texto. Entretanto, é também uma prática fortemente marcada por fatores sociais e históricos, que determinam tanto sua produção como sua recepção. Atentos a este fato, pesquisadores de ciências sociais têm se dedicado a compor um quadro teórico que dê conta dos aspectos sócio-históricos que envolvem a leitura.

Vera Teixeira de Aguiar (1996) diz que o encontro da Sociologia da Leitura com a Estética da Recepção pode aclarar as circunstâncias sociais em que o leitor está inserido. A Sociologia examina os elementos que estão presentes no percurso do material impresso na sociedade, situando o público como elemento determinante deste processo. A Estética da Recepção concebe o texto - especialmente, o literário - como um objeto passível de atualização pelos leitores em diferentes épocas. Sobre o cruzamento de subsídios teóricos da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, diz Aguiar:

(...)a sociologia da leitura e a estética recepcional podem iluminar a questão, uma vez que as duas teorias, oriundas de posições epistemológicas diversas, acabam por completar-se, permitindo que se tenha um retrato mais minucioso do leitor em sua atuação individual e dinâmica individual, isto é, em suas ações extra e intratextuais (Aguiar,1996:23) .

Com o objetivo de apresentar alguns postulados teóricos destes dois segmentos do saber, o presente tópico será dividido em duas partes. A primeira tratará, resumidamente, de conceitos sobre leitura pautados na Estética da Recepção, que concebe o recebimento do texto, por parte do leitor, como algo condicionado pelo fenômeno social da comunicação estética. A segunda parte versará de elementos da Sociologia da Leitura, disciplina que estuda questões voltadas à circulação, ao consumo de livros e à formação de públicos leitores.

#### **2.1.2.1. Estética da Recepção e a Teoria do Efeito: leitor em foco.**

Jean Paul Sartre, no ensaio *O que é literatura* (1986)<sup>2</sup>, reserva um capítulo de seu livro, *Para quem se escreve?* para reflexões em torno da figura do leitor. Antecipa, de certo modo, algumas teorias sobre o papel do receptor, feitas, posteriormente, pela Estética da Recepção. Evidencia, por exemplo, que todo texto traz em si a idéia de um leitor implícito, a imagem do leitor inscrita na própria obra:

(...)E como as liberdades do autor se procuram e se afetam através de um mundo, pode-se dizer igualmente que a escolha que o autor faz de determinado aspecto do mundo é decisiva na escolha do leitor, e, reciprocamente, que é escolhendo o seu leitor que o escritor decide qual é o seu tema. Assim, todas as obras do espírito contêm em si a imagem do leitor a quem se destinam.(Sartre, 1986:58).

---

<sup>2</sup> Texto com primeira publicação em 1948.

Dos três elementos que formam a base do sistema literário proposto por Candido (1976:25)<sup>3</sup> – autor, obra e leitor – a figura do leitor parece ser a mais relegada. Teoriza-se muito sobre a obra, haja vista as inúmeras correntes críticas que têm como objeto a literatura; especula-se sobre o autor, sobre a possível relação biografia e texto artístico; entretanto, poucas vezes, há o interesse pelo último e importante elo da comunicação literária, que é o leitor.

Esporadicamente trazido ao centro das discussões acadêmicas, o leitor passa a ser focalizado com mais frequência a partir do advento da Teoria da Recepção e do Efeito na Alemanha.

Em 1967, na Universidade de Constança, principal centro de discussão da reforma educacional alemã na época, Hans Robert Jauss abriu o semestre letivo com uma instigante palestra denominada “O que é e com que fim se estuda história da literatura?” (mais tarde renomeada de “A história da literatura como provocação à teoria literária”)<sup>4</sup>. A partir de então, Jauss publicou diversas obras que discutiam o lugar da literatura nos estudos literários. Colocando-se contra a separação corrente entre história e estética, Jauss propõe um diálogo entre elas, e para isso, faz surgir em plano de destaque a figura do leitor, antes relegada por outras teorias.

A nova proposta, centrada no “terceiro estado”, investiga as atividades de recepção, vendo o leitor, agora, não mais como agente passivo diante da relação comunicacional que é o texto, mas tão ativo quanto os outros dois aspectos (autor e obra). A teoria da recepção mantém um aspecto revisionista e anti-dogmático, situando-se aquém de qualquer direcionamento ideológico, evitando fórmulas

---

<sup>3</sup> Texto originalmente publicado com título “Arte e vida Social” no boletim de Psicologia, n.º 35-36, São Paulo, 1958.

<sup>4</sup> Texto publicado originalmente com o título *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, em 1967.

fechadas, propondo alternativas que estarão sempre prontas a serem questionadas, mesmo em torno do próprio grupo agregado a esta teoria inicial.

No Brasil, a Estética da Recepção chegou em 1979, através de uma coletânea organizada por Luiz Costa Lima contendo alguns dos mais importantes ensaios da Escola de Constança. Artigos de Jauss, Stierle, W. Iser e Gumbrecht foram traduzidos para o português. Desses estudos, foram selecionados textos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, considerados propulsores da teoria da recepção, a fim de abordar algumas concepções de leitura e leitor que serão adotadas neste trabalho.

A estética, proposta inicialmente por Jauss, não inaugurou a preocupação para com a importância da recepção no processo artístico. Vários artistas, de diversas formas, já haviam se mostrado atentos à figura do receptor.

Em Machado de Assis, para citar apenas a literatura de língua portuguesa, o diálogo com o leitor é, via de regra, explícito. Em outros autores, a figura do leitor surge de forma nostálgica como em Drummond, leitor de Robinson Crusoe, ou de maneira entediada como em *Liberdade*, de Fernando Pessoa. Na manifestação pictórica, também não foi esquecida figura do leitor. Basta ver o belo quadro de Ettore de Bottini, *O novo romance*, em que, sob a relva, uma moça debruça-se tomada pela leitura de um livro.

O receptor é, portanto, desde o início, objeto de interesse do autor. Com o surgimento das idéias de Jauss, de que forma a Escola da Constança provocou modificações na maneira como se concebe o leitor e sua interferência no processo criativo do artista ?

Retrocedendo na história, pode-se observar que o receptor já é objeto da teoria de Aristóteles, na *Poética*, quando ele elucida a catarse. Para ele, no

confronto entre a tragédia e a epopéia, melhor se sairia aquela que atingisse seu objetivo: causar terror e piedade em seus receptores.

Muito tempo e teorias depois, um grupo que também se preocupou com as questões do efeito na obra de arte, foi o formalismo russo, que investigou a noção de “estranhamento”. Para os formalistas, uma obra de arte que possuísse valor, necessariamente teria que provocar choque em seu receptor, deslocando-o do lugar comum e aguçando-lhe a percepção.

De natureza imanentista, o “estranhamento” dar-se-ia para os formalistas através da permanente renovação formal dos objetos estéticos, contrariando as teses idealistas de sacralização da arte, enquanto idéia universal.

Apesar de sua dívida às teorias do grupo russo, Jauss criticará o formalismo pelo papel passivo que incumbe ao receptor nesta teoria, e por excluir a abordagem histórica dos procedimentos estéticos que seriam os únicos responsáveis pelos efeitos de desfamiliarização.

Vodicka (apud Zilberman, 1989:23) parte, por sua vez, do conceito de “concretização”, que seria o preenchimento por parte dos leitores de vazios deixados na obra. Para Vodicka

A concretização depende antes do código introjetado pelo recebedor, sendo, pois, uma categoria semiótica e estando sujeita a mudanças, por várias épocas, classes, situações diferentes. As formas de concretização de uma obra num certo período da história determinam sua recepção, que assim, pode ser reconstituída, se tiver acesso às reações do público. A crítica literária ou as poéticas de uma época consistem no material que responde pelos tipos de concretização, e este, pelas normas estéticas vigentes (Zilberman, 1989:23)

Opostamente à orientação imanentista dos estruturalismo, alguns autores resgatam a figura do leitor enquanto entidade autônoma. Desses, pode-se citar

Rosenbalt e Fish (Zilberman, 1989:26), que propõem uma radicalização na valorização do leitor para constituição de sentidos: o texto é que se torna produto do leitor.

O texto guia e constrange, mas também é aberto à contribuição do leitor. Esse deve recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter os símbolos verbais a partir dos sinais do texto e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido como correspondendo ao texto.

Stanley Fish, (apud Eagleton, 1997:117), afirma, anteriormente às teorias de Jauss, que o sentido é um evento passível às modificações emocionais do leitor. Segundo Eagleton, para Fish, a objetividade do texto é mera ilusão. Fish radicaliza a posição iseriana de leitura: para ele, o verdadeiro escritor é o leitor. A leitura seria a descoberta do texto, mas um processo de sentir aquilo que ele nos faz. Desta feita, o objeto de atenção da crítica é a experiência do leitor, e não a estrutura objetiva encontrada na própria obra.

São, como se viu, várias as teorias que explicitam ou vislumbram a figura do leitor. E, certamente, tais postulados influenciaram e dialogaram com as idéias de Jauss.

Jauss contrapõe-se ao formalismo e às teorias críticas da Escola de Frankfurt. Combatendo o imanentismo do formalismo, que exclui a historicidade, ele também se opõe às investigações estéticas de Adorno; questiona o fato de o primeiro nunca abordar o ato hermenêutico da interpretação.

Assim, para Jauss, o leitor é o responsável pela atualização dos textos, garantindo a historicidade das obras literárias. Historicidade não diz respeito à data em que o texto foi produzido, mas ao momento em que o leitor lê e aprecia a obra:

A conexão histórica em que aparece uma obra literária não é nenhuma sucessão fática de acontecimentos, existente por si mesma e que existe por si mesma e que existisse também independentemente de um observador(...)O acontecimento literário (...) tão só pode seguir atuando, quando, entre os indivíduos da posteridade, se encontram leitores que queiram apropriar-se de novo da obra literária ou autores que queiram imitá-la, superá-la.(Jauss, 1994:44)

A nova História da Literatura torna-se possível através da figura reabilitada do leitor. Mas como é o leitor vislumbrado por Jauss?

Na conferência inicial sobre o seu método (“Provocação”), Jauss define seu leitor através de duas categorias: o horizonte de expectativas, que tomou emprestado de Gadamer e da fenomenologia, e a emancipação, o que leva o leitor a uma nova perspectiva da realidade, ampliando-lhe seu campo de percepção. Este leitor, no entanto, não é um indivíduo específico, mas Jauss prevê, coerentemente com suas teorias de historicidade da arte, um leitor historicamente situado, um leitor “coletivo”. Nesta mesma conferência, define, de forma sistematizada, através de sete teses, sua teoria da recepção e do efeito.

A primeira tese evidencia que a renovação da história da literatura depende do experienciar do leitor com a obra. Tal relação leitor/obra, proposta por Jauss, dá-se de maneira “dialógica” (Jauss: 1994:24), isto é, à cada experiência de leitura, acontece uma atualização do texto literário, fato que é responsável perpetuação histórica da literatura. Sobre isto, comenta o estudioso:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual.

(...)

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (Jauss, 1994:25)



Na segunda tese, Jauss analisa esta experiência do leitor com o texto como algo que se desenvolve a partir de suas expectativas em relação ao gênero, à forma e à temática das obras. Isto quer dizer que serão sempre relevados os conhecimentos prévios do leitor. A leitura, não repousa, única e exclusivamente, na matéria lingüística do texto, não nasce do vazio, mas prescinde das informações que o público leitor predispõe.

Dialeticamente, a obra pode atender, superar, decepcionar ou contrariar as expectativas dos seus leitores. Disto, resultaria a reconstrução do horizonte de expectativas, terceira tese de Jauss, que define como *distância estética* a diferença entre o horizonte de expectativas da obra e do leitor. Assim, se a obra consegue atender os horizontes de expectativas com facilidade, não há acréscimo no leitor, a distância estética é, então, mínima ou nula. Todavia, se oferecer certo grau de dificuldade, se oportunizar o novo, provoca mudança no público leitor, pois traz elementos que ainda não domina.

A quarta tese vincula-se ao fato de a obra literária consistir em resposta para questões lançadas no momento de sua publicação. Jauss diz que a Estética da Recepção é imprescindível à compreensão da literatura pertencente ao passado remoto. É necessária, então, a reconstrução do horizonte de expectativas da obra na época de sua criação. Sobre isto diz o pesquisador alemão:

A reconstrução do horizonte sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra.(Jauss: 1994:35).

Vale salientar que o que constitui a história da recepção é, justamente, o movimento entre a compreensão passada e presente de um texto literário. Em um

dado momento, o público leitor está predisposto a certas expectativas, está inserido em contexto social específico e possui leituras de textos variados. Se estes elementos forem outros, a recepção da mesma obra pode mudar, já que o horizonte de expectativas dos leitores será também diferenciado e ao ser incorporado ao ato de leitura, influenciará na maneira com que determinado texto é lido.

Na quinta tese, Jauss afirma ser necessário situar, diacronicamente, as obras literárias. Isto porque, através do cotejo de textos situados no desenrolar do tempo, é possível definir sua posição no sistema literário e sua importância histórica, conforme diz Jauss:

A teoria estético-recepcional não permite somente apreender sentido e forma da obra literária no desdobramento histórico de sua compreensão. Ela demanda também que se insira a obra isolada em sua "série literária", a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da literatura. (Jauss:1994:39)

Assim, se uma obra necessita ser analisada de forma diacrônica, é necessário também situá-la sincronicamente, conforme prevê a sexta tese de Jauss. Segundo o estudioso, é viável fazer recortes sincrônicos que atravessem um determinado momento do desenvolvimento da história literária, classificando a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, desta feita, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. (Jauss, 1994:46).

A sétima tese, por sua vez, confirma o texto literário no seu caráter emancipador. Evidencia o quanto o horizonte de expectativa de um leitor pode ser ampliado e as conseqüências disto na sua vida prática. Jauss diz que a função social da literatura somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa, pré-

formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo seu comportamento social (tal aspecto deve ser levado em consideração no ensino de literatura, principalmente, em relação à EJA, em que a literatura pode ser instrumento de ampliação de horizonte, da visão de mundo dos seus alunos).

Desta feita, a apresentação das setes teses de Jauss colocam dois pólos em evidência: o leitor e o texto. A comunicação como atividade comandada pelo texto, através da leitura, une o seu processamento ao efeito sobre o leitor, produzindo o que chamamos de interação.

Coloca-se, diante disso uma questão: se a participação do leitor é essencial para a concretização da leitura, como tal interação texto/leitor se daria efetivamente? Wolfgang Iser, colega universitário de Jauss, procurou, de certa forma, responder também a esta indagação nos seus estudos sobre leitura. Retomando o conceito de concretização utilizado por Ingarden, Iser define a atividade do leitor como preenchedora de lacunas ou vazios no texto, o que deflagraria a configuração plena de sentidos durante o ato de leitura.

Pode-se considerar os vazios como a assimetria fundamental entre o leitor e o texto para a instituição da comunicação. Tais indeterminações fazem com que haja uma falta de equilíbrio na relação do texto e seu leitor, que somente será resgatada através das projeções feitas nestes vazios.

As múltiplas possibilidades de interação surgidas da assimetria dependem de certas condições de controle que levam o leitor a jogar com os sentidos do texto, sendo provocado a tomar como pensado o que não foi dito. Dinamicamente, ocorre um processo entre o calado que é a implicação do dito. Um processo de comunicação que se realiza não só através do código, mas sim através da dialética

movida e regulada pelo que se mostra e se cala. Assim, a ausência de um signo pode ser ela mesma um signo.

Os vazios e as negações contribuem de diversos modos para o processo de comunicação que se desenrola, mas, em conjunto, têm, como efeito final, aparecerem como instâncias de controle. Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto ao seu valor negado. (Iser, 1979:91-92)

Assim, pode-se dizer que o vazio assume uma funcionalidade importante dentro do texto ficcional. O texto literário representa a realidade à medida que projeta um mundo concorrente que se apresenta sempre através de uma maneira esquematizada, portanto, de modo incompleto. Neste sentido, um dos principais postulados da estética, formulado por Iser, pode ser facilmente confirmado: a obra literária é comunicativa desde a sua estrutura e depende do leitor para sua revitalização.

Os vazios no texto apenas estimulam os leitores a aboli-los, substituí-los por um significado estável. Tais vazios, na visão de Iser, devem ser “domesticados”, conformados dentro de uma estrutura de sentido. O leitor deve empenhar-se a lutar com o texto a fim de interpretá-lo, controlar e modelar sua estrutura aparentemente anárquica.

Desta feita, os pontos de indeterminação de um texto, especialmente os literários, favorecem uma conectabilidade entre obra e leitor. Na construção da imagem, os esquemas do texto apelam para o conhecimento existente no leitor. Assim, o objeto intencionado, mas não dado, pode ser representado, intensificando a atividade ideativa do leitor. Isto comprova que os vazios são condição elementar

no processo de leitura, especialmente a literária, pois são eles as matrizes básicas para a interação entre aquele que lê e o texto, que não corresponde a nenhum conteúdo universal, perene e imutável a ser extraído por um leitor competente; pelo contrário, pode mudar, se o público, a sociedade e a época forem outros.

### **2.1.2.2: Sociologia da Leitura: Mediadores entre o livro e o leitor.**

Ao tentar definir o verbete *Sociologia*, Nicola Abbagnano, em seu dicionário, diz que

Sociologia é a ciência da sociedade, entendendo-se por sociedade o campo das relações intersubjetivas. Esse termo foi criado em 1838 por <sup>a</sup> Comte, para indicar a ciência da observação dos fenômenos sociais, e é usado atualmente para qualquer tipo ou espécie de análise ou teoria que se refira a fatos sociais, ou seja, às efetivas relações intersubjetivas, em oposição às filosofias da sociedade, que pretendem explicar a natureza da sociedade como um todo, independentemente dos fatos e de modo definitivo (Abbagnano,1999:914),.

Enquadrando-se na definição de Abbagnano como análise ou teoria que se refira a fatos sociais está a *Sociologia da Leitura*. Diferenciando-se da Sociologia da Literatura, que estuda a influência do meio social em aspectos intrínsecos do texto, Sociologia da Leitura observa os modos ou meios pelos os quais se faz a circulação do livro na sociedade. Verifica os fatores externos que influenciam os caminhos percorridos pela obra desde o momento da sua concepção até sua recepção.

Antonio Candido demonstra na sua obra *Literatura e Sociedade* que a Sociologia da Literatura permite uma análise da obra artística através da fusão *texto/contexto*. O elemento histórico-social, na visão do autor, teria implicações na constituição estética da obra, já que

(...) hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando, portanto, *interno*.(Candido, 1976:4).

É justamente nas últimas palavras de Candido que se pode evidenciar a diferença entre a Sociologia da Literatura e da Leitura. Na primeira, o fator social é avaliado como impacto na estrutura intrínseca da obra literária, por isso, torna-se também elemento interno. Já para Sociologia da Leitura, os fatores externos são avaliados *per se*, sem se levar em consideração o fato de determinada obra ser boa ou ruim, do ponto de vista estético. O que importa é pesquisar como e por que o texto chega até tal público, as interferências sociais na formação do gosto das classes sociais, etc. Por isso, optou-se pela disciplina Sociologia da Leitura como fundamentação desta pesquisa, já que interessa, num primeiro momento, averiguar a presença da leitura na vida do aluno da EJA e não, necessariamente, analisar intrinsecamente o que ele lê.

Têm sido temas freqüentemente estudados pela Sociologia da leitura todos os elementos voltados para questões de distribuição, circulação e consumo de livros. Pesquisam-se a função social do escritor, a história das obras junto aos diferentes públicos, as características definidoras da cultura popular e da erudita, os processos de produção e popularização do livro (Proleitura: 37). A Sociologia da Leitura também se interessa pela formação dos públicos leitores, levando em conta as preferências de leitura dos diferentes segmentos sociais. O público torna-se, então, um elemento ativo do processo literário, já que suas mudanças em relação às obras

é um dos fatores que podem provocar alterações na produção e no percurso das mesmas (Aguar:1996).

Os estudos em Sociologia da Leitura, além dos temas mencionados, investigam um outro aspecto muito relevante no percurso feito pela obra até chegar ao leitor: a presença de mediadores de leitura. Para Arnould Hauser mediadores de Leitura (biblioteca, livrarias, editoras, imprensa, escola, família, etc) são responsáveis pela formação do gosto de um público:

Mas qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente, passa por muitas mãos antes de chegar ao seu consumidor final. A sensibilidade associativa, o gosto e o juízo estético de um público são influenciados por muitos intermediários, intérpretes e críticos, professores e especialistas(...) é evidente o papel que desempenham os mediadores na formação do gosto do público. (Hauser, 1977:551)<sup>5</sup>

Michèle Petit (1999:14), no texto *El papel de los mediadores*, mostra papel decisivo dos mediadores no cultivo do hábito de leitura de algumas pessoas. Enfatizando, particularmente, o papel da biblioteca como mediadora de leitura, a pesquisadora francesa colhe depoimentos de adultos que tomaram gosto pelos livros, porque foram influenciados por uma bibliotecária ou uma professora que os incentivava. Sobre o papel dos mediadores, diz Petit:

O gosto por ler não pode surgir da simples leitura dos livros. Um saber, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem ser letra morta, se nada lhes da vida. Sobretudo, se as pessoas não se sentem autorizadas a aventurar-se na cultura letrada, devido sua origem social (...)assim, o encontro com um mediador é essencial.

Nem sempre existiram instâncias mediadoras para promover pontes entre o objeto de leitura e seu leitor. Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1999:7), ao delinear *A História da Leitura no Mundo Ocidental*, enfatizam que, principalmente na

---

<sup>5</sup> As citações de Hauser e Pétit foram traduzidas livremente pela autora desta pesquisa.

Idade Média, os textos eram recolhidos “a um complexo conjunto gótico de paredes e contrafortes que os precediam e os apoiavam”. Somente na época do Humanismo, começa-se a busca por mediadores. Os papeleiros ou *cartolai* da Itália renascentista começaram a ocupar uma posição intermediária entre os leitores antigos e modernos e deram, assim, forma à experiência dos textos para a maior parte do público leitor (Cavallo & Chartier:1999:16). Chega-se, agora, ao terceiro milênio e multiplicam-se, em progressão geométrica, instâncias mediadoras de leitura – principalmente às ligadas ao mundo do lucro capitalista, livrarias, editoras, etc. Reconhece-se no livro “um material de consumo que participa da lei da oferta e da procura, gerando lucros, acionando indústrias e abarcando trabalhadores assalariados” (Zilberman:2000:81).

A importância das instâncias mediadoras aumenta com a superior qualidade das obras e o descendente nível de instrução dos receptores. Esse desajustamento pode acarretar uma menor aceitação de obras mais exigentes. Por isso, é necessário o aumento de mediadores ou de instâncias de mediação entre a arte de elite e seu público consumidor. Dessa forma, ao dar acesso a obras de arte, que dificilmente a grande massa teria acesso, os mediadores podem também deformar a recepção da obra, afetando e distanciando do sentido original da criação:

Mas a chave não abre todas as portas e muito menos sem pedir algo em troca. A medida em os mediadores abrem o acesso a obras antes inacessíveis, alejam, com freqüência, aos iniciados o sentido principal e original das criações artísticas.

(...)

O suposto significado das obras do passado se compra, geralmente, ao preço de alguns mal entendidos. Em vez do conceito pretendido pela vontade artística, se obtém o reflexo muitas vezes distorcido e irreconstruível em sua forma autêntica.(Hauser, 1997:552).

Os mediadores que costumam *macular* as obras de arte antes de chegar ao público ou apresentá-las de forma distorcida são denominados mediadores de



consumo ou comércio. Em contraposição aos mediadores “improvisados” (Hauser,1977:553), estas instituições mediadoras (editoras, livrarias etc) interferem, muitas vezes, no processo criador da obra. O comerciante de arte exige sempre de seus provedores o tipo de livro mais vendido, cria uma demanda regular ao intervir na criação quando falta cliente direto, mas também promove mediação entre produção e as condições de venda de um determinado tipo de obra com mais rapidez e amplitude que se possa imaginar.

Outro fato destacado por Hauser é a intensa reprodução das obras de arte e as conseqüências que isto pode acarretar. Remetendo-se a um termo usado por Walter Benjamin, Hauser diz que o processo artístico é dotado de uma *aura* que é perdida por culpa da produção em série:

(...) Walter Benjamim considerou perdida a aura, autenticidade mágica do original, cujo final vê na reprodução de um filme em tantas cópias como se queiram, onde já não possam distinguir-se entre si o original da cópia (...). Expressão, comunicação, repetição, reprodução alejam cada vez mais a intimidade, a singularidade da vivência criadora ao torná-la acessível a círculos cada vez mais amplos. (Hauser, 1977: 654)

Apesar da intensa reprodução desvirtuar o processo artístico, não se pode negar que se esta não fosse multiplicada, muitos não teriam acesso à certas obras de arte. Afinal, quantos podem ir at Paris, visitar o Museu do Louvre e observar o sorriso enigmático da Monalisa, da Vinci? Ou ainda, quantos puderam ouvir, pessoalmente, a execução das *Bachianas Brasileiras*, de Villa Lobos? Neste último caso, os mecanismos de reprodução, gravações em áudio, são a própria garantia de sobrevivência da obra, assim como, obviamente, a escritura das partiras da canção. O mesmo pode-se dizer a respeito do texto literário, que é dependente dos

mediadores (gráficas, internet, etc) para permanecer como objeto de leitura de muitos.

Assim, diante do quadro que se delineou, pode-se afirmar que a leitura se faz, geralmente, através de mediadores, importantes instrumentos na medida em que são selecionadores dos textos que chegam até os leitores, podendo ser responsabilizados pela formação do gosto do público.

A escola, quase sempre, incumbida pela formação dos leitores, agora, a partir do advento da Sociologia da Leitura e de suas teorias de mediação, pode não ser responsabilizada, exclusivamente, pela condução do aluno ao ato de ler. Compreender com mais profundidade o percurso pelo qual o livro, ou qualquer outro objeto de leitura, passa, desde momento em que sai da gráfica até chegar na mão do seu leitor, é evidenciar que muitos outros aspectos estão envolvidos na formação do gosto pela leitura. A família é, por exemplo, fator decisivo para isto. Já que, mesmo antes de freqüentar a escola, os primeiros contatos com o mundo das letras pode se efetivar dentro do próprio lar. Ver o pai, a mãe e os irmãos praticando a leitura faz com que a criança a conceba como algo natural ao seu cotidiano.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, observar os modos e meios pelos quais o livro chega até o aluno é muito importante. Isto porque se pode investir na eficácia dos mediadores mais comuns na vida de um aluno da EJA e, certamente, dentre eles está a escola que agora freqüenta. Assim, proporcionar o contato com a leitura, direcionando medidas pedagógicas para aprimorar o acesso aos livros, como, por exemplo, incentivar a associação dos discentes a uma biblioteca, é um primeiro e interessante passo para democratização da leitura na EJA. Contudo, na análise das entrevistas feitas com os alunos do CEEBJA maringaense ficou

constatado outra realidade: a ineficiência da escola supletiva no processo de mediação de leitura, como se pode observar no tópico 4.3 deste trabalho.

### **3. POR UMA CONCEPÇÃO DE LITERATURA**

O presente tópico, subdividido em três partes, tem como objetivo fazer algumas considerações sobre a arte literária. Na primeira parte, serão esboçadas a natureza e as funções do texto literário. Na seqüência, o tópico “O direito à literatura”, um tributo a Candido, tecerá considerações sobre o direito dos homens ao acesso irrestrito à fruição artística. E, finalmente, na terceira parte, delinear-se-á a relação entre literatura e pedagogia, pontuada, muitas vezes, por conflitos.

#### **3.1.Saberes e sabores: natureza e funções do texto literário**

Uma grande dificuldade dos teóricos da literatura é chegar a um conceito ideal, que realmente sintetize todos os aspectos relevantes do fazer literário. Isto acontece justamente em virtude da natureza do objeto, que, por ser artístico, é caracterizado essencialmente pela liberdade, o que agrava o fato de enquadrá-lo em definições restritas. No entanto, na tentativa de chegar a um conceito adequado sobre o fazer literário, alguns estudiosos têm sido felizes, pois fugindo de qualquer concepção simplista de literatura, conseguem elencar os principais traços deste intrigante objeto.

O termo literatura possui uma gama de significados. Uns a enxergam somente como o coletivo de obras ou conjunto de escritos de uma determinada área de conhecimento. No entanto, literatura interessa aqui enquanto arte, enquanto expressão de pensamento humano.

Em pleno século XXI, o homem parece contentar-se menos com a pura realização de sua obra. Antes ou simultaneamente, questiona-se sobre o porquê de

sua realização e sua razão de ser. Não que estas preocupações sejam exclusividade do homem moderno, mas, no passado, o criador não problematizava seu ofício, tinha-o e isso bastava. Não se perguntava que tipo de matéria seria ideal para a concretização de sua obra. O escultor sabia os materiais ao seu dispor; o músico escolhia as escalas adequadas; o poeta não se indagava por que estas ou aquelas rimas. Diz-se, sim, que o problema do artista era o da criação e que o próprio ofício não se punha em questão.

Realmente, ao artista cabe apenas conceber sua obra, mas se intensifica uma crise existencial da obra artística já iniciada com os gregos.

Ao conceituar literatura, muitos teóricos como Luís Costa Lima (1966:15), associam-na ao trabalho da técnica com a palavra, um trabalho específico, com matéria específica, a língua.

Neste mesmo sentido, converge a opinião de Bosi (1985) sobre literatura, concebida sobre o tripé *construção, expressão e conhecimento*.

No que diz respeito ao primeiro elemento da tríade (construção), para o autor, o fazer literário está ligado à transformação, ao labor, ao trabalho exaustivo das mãos do artista sobre a matéria. Esta construção, na literatura, acontece através do manuseio com a linguagem, que leva ao ludismo, ao jogo, a uma verdade estética própria da representação, e que não precisa coincidir com a verdade objetiva. E, nesta construção, sobressai um cruzamento entre o estilo pessoal do artista e alguns protocolos e regras absorvidos por ele, já que a opção por uma palavra, e não por outra, de um traço, e não por outro “responde ora a determinações de um estilo de época (a face cultural do gosto), da ideologia e da moda, ora a necessidades profundas da raiz afetiva ou a uma percepção original da realidade” (Bosi, 1985:24). E, assim, o artista vai imprimindo o seu próprio modo de formar, apresentando a

realidade, o universo de maneira pessoal, causando, por vezes, o estranhamento no leitor.

Roland Barthes (1997), embora pertença a uma linha teórica diferente, também identifica no fazer literário as marcas da construção, da transformação da linguagem. Ele concebe a literatura como “grafo complexo da pegadas de uma prática: a prática da escrita” (1997:17). Contudo, o que mais chama atenção na concepção de literatura deste autor é a maneira com que ele a situa dentro do universo lingüístico.

Barthes apresenta a língua como um instrumento de poder, isto porque toda língua é uma classificação e toda classificação é opressiva. Este fato pode ser exemplificado através da escolha que todo sujeito deve fazer dentro de uma construção discursiva: ou se usa o feminino ou o masculino, o diminutivo ou o aumentativo etc. Assim, toda língua, em sua estrutura, implica uma relação de alienação (Barthes, 1997:13). Todos são obrigados a marcar sua relação com o outro através da língua, pelos próprios recursos gramaticais que ela oferece ou pela omissão desses. Entretanto, Barthes (1997:17) mostra que é possível trapacear a língua com a própria língua, fugir dessa situação de alienação, ouvir a língua fora dos lindes do poder. Tal “logro magnífico” é, para o autor, a *literatura*

Vista sob esta perspectiva, a linguagem literária é concebida como um deslocamento sobre o próprio sistema lingüístico regulado por normas rígidas. Somente na literatura pode subsistir o caos da língua e suas implicações com o poder mencionado por Barthes. Aliás, o que diferencia o texto literário dos demais é, justamente, a questão formal, “o tecido dos significantes” (Barthes,1997), a trapaça com a língua, peculiar a cada autor.

Quando fala que, na literatura, a língua é vista fora dos limites da alienação, Barthes não está querendo avaliar o conteúdo que cada texto pode, eventualmente, tratar. O que o autor realmente quis foi visar uma “responsabilidade da forma” (1997:17) e esta responsabilidade não pode ser avaliada em termos ideológicos ou contedísticos.

Antonio Candido, autor de obras críticas sobre a arte literária (*Formação da Literatura Brasileira* (1959), *Literatura e Sociedade* (1965), dentre outras), focaliza a literatura não só nos seus aspectos intrínsecos (como os formais), mas também leva em conta os extrínsecos (como os sociais), que, na sua ótica, influenciam a produção artística escrita. Entretanto, deixa claro que, ao interpretar o fazer literário, não se deve relevar apenas os aspectos exteriores da obra. Segundo Candido, a questão essencial é, pois, verificar a influência do meio social sobre a obra de arte e vice-versa. A sociologia seria, então, somente uma ciência auxiliar, que não objetiva explicar o fenômeno artístico em sua totalidade, mas alguns de seus aspectos (tal aspecto já foi comentado no tópico *Sociologia da Leitura: busca por mediadores* nas páginas 50 e 52) . Para este autor, a literatura consiste em

uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. (Candido, 1976:53)

. A literatura além de ser *construção* é também *expressão*, segunda base do tripé já mencionado.

Se a construção é a busca de formas que tragam à luz da significação os percursos do desejo, da angústia e da alegria, formas que revelem o sentido da existência humana, na literatura, a força expressiva está vinculada ao momento em

que “o escritor vai modelando o seu texto e acordando as palavras do seu estado indiferente de dicionário, no afã de não mentir à qualidade peculiar da força que o anima” (Bosi, 1985:57).

As palavras, imbuídas da força expressiva pretendida pelo autor, alcançam no espírito do seu interlocutor um efeito que toca os sentidos, impressionando-os, não deixando o receptor sair ileso após a leitura:

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu.(Candido:1989:115).

Além de construção, expressão, a literatura também é forma de conhecimento, terceira base do tripé proposto por Bosi e Candido. Justamente porque nasce da representação, da estilização e porque tem raízes na realidade, a arte, refletindo a sociedade dentro dos dialéticos movimentos históricos, transmite então o saber. O saber não no sentido pedagógico, mas o conhecimento humano que nem sempre implica aquilo que convencionamos ser bom ou mau ou o bem, o belo e o verdadeiro. É a partir deste conhecimento que faz viver, que a literatura cumpre a sua função máxima que é, no entender de Candido (1972:803), o processo de humanização.

Para Candido, o processo de humanização da literatura se dá através de três importantes funções: *a função psicológica, a formativa e a de conhecimento do mundo e do ser.*

A função psicológica da literatura está calcada na necessidade universal que o homem tem de ficção e fantasia. Não existe ninguém que passe um dia sequer sem fabular. Até mesmo durante o sono, o sonho existe para suprir esta carência



humana. Charadas, lendas, mitos, o trocadilho, as narrativas da televisão, o romance, o conto, a poesia. Dos níveis mais simples aos mais complexos, nosso cotidiano é permeado pela imaginação. Há quem menospreze o lado lúdico de um romance ou poema, já que nele, aparentemente, não reside o pragmático, o utilitário como nas leituras informativas. No entanto, o “mágico” é algo essencial na vida dos homens, e ninguém passa um dia sequer sem consumi-lo. Sua importância se torna mais evidente, quando se observa que as grandes invenções nasceram primeiro na imaginação humana. O sonho de voar, de ser Ícaro, de acompanhar os pássaros no céu, surgiu antes, certamente, que o avião. E assim “se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas”.(Candido, 1972: 804).

Além de suprir a necessidade humana de fantasia, a literatura também forma. Forma não porque é uma cartilha de educação moral e cívica ou de bons comportamentos. A literatura cumpre sua função formativa, pois mostra o mundo com seus altos e baixos, suas luzes e sombras (Candido, 1972:805). Não escusa se em mostrar o mundo em todas as suas facetas, não o higieniza antes de transportá-lo para o universo ficcional. Assim, não dá para excluir passagens do texto literário que cause espanto aos moralistas, não se pode fazer assepsia da arte literária para acomodá-la aos padrões dos bons modos, já que:

ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, por que faz viver (Candido, 1972:806).

Apresentando o mundo da forma como ele é, a literatura também cumpre a função do conhecimento do mundo e do ser. Oferece oportunidade ao sujeito de avaliar-se, de se re-colocar, no mundo que o cerca. Traz em si a representação de

dada realidade social e humana, que faculta um maior entendimento com a relação desta realidade.

Desta feita, a natureza e funções do texto literário levam a um processo que culmina com a humanização do sujeito: por sua forma de ser construída, enquanto uma violência organizada contra a fala comum; por sua maneira de expressar os saberes e sabores do mundo, suprimindo a carência de fantasia dos homens, formando-os e situando-os na realidade que está ao redor. A partir disto, é possível acreditar que a literatura não é somente um processo artístico a ser consumido por uma elite experimentada, que se considera única capaz de fruir a produção artística. A literatura é um direito que deve ser acessível a todos, inclusive, àqueles que foram excluídos do processo educacional e, atualmente, procuram nos bancos escolares o conhecimento que não tiveram na infância. Os alunos da EJA podem e devem ter acesso à literatura, atividade lúdica, prazerosa e enriquecedora.

### **3.2. Direito à literatura**

Não é preciso fazer análises profundas para perceber o quanto é injusta a distribuição de bens na sociedade em que se vive, aliás, desde o princípio de sua formação pautada na desigualdade. Mais desalentador, ainda, é pensar que se está em uma época tão adiantada tecnologicamente – o que facilitaria a divisão eqüitativa dos bens materiais – e, mesmo assim, não se abrem perspectivas para a garantia do mínimo de condições para as pessoas viverem com dignidade.

Se a desigualdade é mais óbvia no que diz respeito à divisão dos recursos mínimos para a sobrevivência do indivíduo (alimentação, vestuário etc), ela se torna

mais cruel quanto mais “silenciosa”, despercebida. É no acesso à fruição do acervo cultural que a desigualdade não é tão perceptível, ou pelo menos, tão questionada.

Na verdade, a tendência é achar que os direitos mais urgentes somente são aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, e são secundários àqueles que garantem a integridade intelectual. Antonio Candido, no texto *Direitos Humanos e Literatura* (1989:110), faz uma leitura da distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” estabelecida por Louis-Joseph Lebret. Seriam bens incompressíveis aqueles que não poderiam ser negados a ninguém, como alimentação ou roupas. Outros como cosméticos, enfeites seriam dispensáveis, portanto, compressíveis.

Candido problematiza a questão mostrando que a grande dificuldade está na maneira como cada sociedade fixa critérios de incompressibilidade, ou seja, como cada cultura determina o que é básico para a sobrevivência dos seus cidadãos. Diante disso, voltando ao ponto inicial da discussão, indagações são colocadas: Constitui-se a fruição da arte e da literatura um bem incompressível? É a literatura uma necessidade para o ser humano, assim como a água e o alimento? É a leitura do texto literário um direito?

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, coloca-se, ainda que sinteticamente, no artigo XXVII que:

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, *de fruir as artes*<sup>6</sup> e de participar do processo científico e de seus benefícios.

---

<sup>6</sup> Grifo nosso

Como se vê, o direito à fruição das artes é algo reconhecido. O que parece não ser muito difundido é a importância disso como elemento imprescindível na formação do homem, na constituição da sua própria humanidade; necessidade que, quando não suprida, pode acarretar danos na formação da personalidade, tendo como consequência aquilo que Candido (1989:113) chama de desorganização pessoal, frustração mutiladora.

A literatura, como dito no tópico anterior, humaniza porque satisfaz a sede de fantasia que toda pessoa possui, pois ninguém é capaz de passar, como já foi dito, vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e poesia. Neste sentido, pode-se dizer que

(...) a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (Candido,1989:113).

A humanização não acontece somente porque a literatura satisfaz a necessidade universal de fantasia do indivíduo, mas também porque a experiência estética vivida pelo leitor no momento da recepção de um bom texto literário faz com que ele reavalie o mundo, seus valores e sobre seu próprio modo de estar no mundo. A literatura é capaz de mediar os sentidos, propondo a reflexão sobre as contradições e ambivalências de determinada realidade representada por ela, mesmo que esta situação não faça parte do cotidiano daquele que lê. Através do estranhamento, do jogo lúdico, da presença da poético, a literatura humaniza porque

faz viver (Candido: 1972:806). Sobre este espírito inquietante que a obra literária impõe, diz o crítico italiano Gaetan Picon:

A obra de arte – e, de modo particular, a obra literária – não se nos impõe apenas como um objeto de fruição ou de conhecimento; oferece-se ela ao espírito como objeto de interrogação, de pesquisa, de perplexidade. A obra – e particularmente a obra literária – desde o momento em que atrai um olhar, invoca, de modo irresistível, a consciência crítica (Picon:1970:13) (...).

Embora seja inegável o papel humanizador da literatura, o grande percalço não está no texto literário em si e sim na falta de uma eficaz aproximação entre homem e arte. A riqueza da obra artística não é algo muito explorado, algo experimentado por poucos. Ana Maria Machado (2001), no texto *Literatura: o direito a uma herança*, ecoando as palavras de Candido, diz que a literatura é um patrimônio cultural a que todos devem ter acesso, é uma herança que toda sociedade que se diz democrática deve incluir como direito do cidadão:

Ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio, confirma que está sendo reconhecido e respeitado o direito de cada cidadão a essa herança, atesta que não estamos nos deixando roubar. E nos insere numa família de leitores, com quem podemos trocar idéias e experiências e experiências e nos projetar para o futuro. Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuar com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático. (Ana Maria Machado, 2001:136)

Mesmo reconhecido como um direito, o acesso às artes não parece ser uma preocupação, tanto de instâncias governamentais, responsáveis por financiar e promover o bem estar do indivíduo, quanto da escola, principalmente as instituições públicas (questiona-se se as instituições particulares também o fazem), que não prevêm, nos seus currículos ou programas, um primeiro contato dos estudantes

com formas artísticas variadas como a música, o teatro, as artes plásticas, cabendo, na maioria das vezes, somente à literatura a incumbência de “formar” – termo usado fora do sentido estritamente pedagógico – o gosto dos alunos.

Na maioria das vezes, como única representante das artes na escola, a literatura é trabalhada como mais um item do programa, perdendo seu caráter emancipador. Períodos literários são apresentados uns após os outros, obras são lidas através de resumos preparados para o vestibular, poemas são meras peças representativas deste ou aquele autor. A atenção não recai sobre a obra artística, a atividade de leitura literária torna-se maçante, o texto não é o centro, os aparatos teóricos, os termos técnicos extraídos da crítica são o alvo do ensino. Então, a relação entre escola e pedagogia vai sendo pontuada por conflitos. O “feitiço volta-se contra o feiticeiro”: a magia da obra que poderia humanizar é suplantada. Fica, no aluno, a impressão que a literatura é um fardo, algo entediante. E, conforme vai se observar na análise do material didático do CEEBJA de Maringá, esta realidade não é exclusiva do ensino regular, aliás ela é mais agravante nas escolas supletivas destinadas aos jovens e adultos . Se no ensino fundamental e médio, destinado àqueles que estudam em idade convencional, o estudo da literatura tem sido feito de forma insatisfatória, na EJA, devido à presença de um complicador – a falta de tempo. Textos literários sequer são, efetivamente, lidos. Existe a preocupação de que o aluno digira alguns tópicos de teoria literária, que acaba se tornando a “vedete”, ocupando o espaço e a possibilidade de um estudo mais profundo da literatura.

Diante disto, concordando com que diz Candido, sabendo que a leitura do texto literário é essencial para a formação do homem, inclusive para os alunos da EJA, é possível ensinar literatura sem ferir sua gratuidade, seu senso libertário?

### 3.3. Leitura do texto literário na escola

Conceber literatura com um objeto concretizado sobre o tripé “leitor, obra e autor”, permite pensar a leitura do texto literário como atividade dinâmica, interativa e dialógica. Assim, as construções de sentidos em literatura não se dão de forma unilateral, mas prevêm a intensa e competente participação daquele que lê.

Esse movimento no ato de leitura só se dá graças à estrutura da obra literária que possui vazios, incitando o leitor a preenchê-los.

Assim, o texto torna-se mais rico quando permite, ao leitor, o contato com espaços abertos à indeterminação, os quais são descobertos e preenchidos por ele, produzindo, então, a sua leitura. A literariedade do texto é, pois, resultado não somente do trabalho estético do autor, mas também da atuação do leitor a dialogar com o texto.

Instituição que deveria, por escopo, oferecer um espaço profícuo de encontro entre leitor e texto, a escola, entretanto, tem explorado pouco a riqueza poética e humanizadora da literatura. Muitas vezes, em situações pedagógicas, o texto literário é trabalhado com artificialidade, como um instrumento de aperfeiçoamento lingüístico, como aplicação de teorias ou historiografias literárias e ainda como modelador do comportamento dos alunos.

As práticas de ensino de literatura elegem, normalmente, a obra artística como o melhor objeto para análise lingüística. Tomam por base, certamente, os estudos gramaticais que consideram certos clássicos como portadores da língua em seu estado mais puro, com ausência de oralidades e vícios. Desta feita, um texto, que a *priori*, não é utilitário, tem sua poesia “assassinada” quando é utilizado como pretexto para atividades que distanciam o aluno do seu ludismo. Um leitor, fora da instituição escolar, não leria literatura para aprimorar sua ortografia ou para aprender

a conjugar verbos, pelo menos, não é isto que se espera de situações normais de leitura. Por que, então, a escola prioriza estes objetivos na leitura do texto literário?

Lajolo em “O texto não é pretexto” (1993:45) diz que, além de ser utilizada como instrumento para o estudo gramatical, a literatura é também usada como simples moldura para crítica literária. A leitura da obra artística é substituída, muitas vezes, pela leitura da história da literatura e o texto, que deveria ser o centro das atenções, aparece como uma “lambuja”, sem muita importância, escolhido a dedo para exemplificar as características já elencadas no manual didático. É a literatura que serve à crítica e não o contrário. Tal fato foi identificado, por exemplo, na análise do material didático do CEEBJA maringaense (ver tópico *Leitura, Literatura e a Educação de Jovens e Adultos: o texto literário por um “X”*), em que o estudo da teoria tem primazia sobre a leitura do texto literário.

Não raras vezes, a literatura na escola é usada para regular o comportamento dos seus alunos. É farto o uso de materiais paradidáticos que servem como leitura “educativa”, que visa interiorizar nos alunos boas condutas. Quando a escola não usa textos de caráter estritamente utilitários, faz leituras dirigidas de obras que ela acredita ser modelos de exemplaridades ideológicas (Lajolo:1993: 45).

Como já dito em tópico anterior, o caráter formativo da literatura é muito mais complexo do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. O texto literário mostra o mundo como ele é – com altos e baixos, luzes e sombras (Candido, 1972: 805). Não pretende transmitir somente as boas virtudes. Aliás, seu objetivo nunca é ensinar. Se transmite algum conhecimento, não é da forma como pretende a instituição escolar. Foge dos rígidos princípios instituídos pelos programas institucionais, é livre, não aceita amarras pedagógicas.



Para que aconteça uma fruição concreta e conseqüente da literatura em sala de aula, é necessário avaliar as metodologias e propostas de leitura do texto artístico na escola. A vida (ou a morte) da obra literária depende do tratamento dado a ela na escola:

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas. (Zilberman, 1990:43)

Em síntese, a sala de aula deve ser espaço de construção de sentidos, da pluralidade de opiniões, do crescimento do leitor maduro. Mas, para que isto ocorra, a prática de leitura deve atender ao princípio de gratuidade, inerente à literatura. Desta forma, se a metodologia utilizada em sala de aula não suplantará o texto literário, se a literatura for trabalhada por meio de atividades de livre expressão, que não tomem o texto como pretexto para o desenvolvimento de conteúdos de outra ordem; pode-se dizer que a fruição da obra artística trará, para o ambiente escolar, a sua tão reclamada força humanizadora.

Na Educação de Jovens e Adultos, como se poderá constatar na análise a seguir, a exploração da literatura na sala de aula – quando ela, a sala de aula existe, já que o método de ensino mais utilizado é o de monitoria – é ainda insipiente. As teorias que visam embasar a prática educativa na EJA, propostas e parâmetros curriculares, apontam para um trabalho interativo e diversificado com o texto literário. Contudo, dissonante a este discurso, a prática nos cursos e exames dirigidos aos jovens e adultos não exploram o potencial humanizador que a literatura oferece. Isto porque, como comentado anteriormente, a falta de tempo e a própria forma com que está organizado o ensino supletivo, não permitem uma leitura que extrapole os

significados meramente referenciais do texto literário e consiga, assim, explorar o potencial humanizador da literatura.

#### 4. LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A importância da leitura e da escrita está relacionada com sua função social. A leitura, particularmente, torna-se importante não só porque permeia toda e qualquer disciplina do currículo escolar – mesmo as ciências exatas prescindem da leitura – mas também porque é uma prática que serve como chave para a abertura dos horizontes escolar, profissional e social, estando, assim, na base da construção da própria cidadania.

A leitura nunca foi tão prestigiada como agora, neste terceiro milênio. É “alvo de agressiva pletora de elogios e manifestações de apreço” (Zilberman, 2000:17). Reflexo disso é a preocupação cada vez mais evidente de que o Brasil precisa tornar-se uma sociedade leitora, haja vista a existência de incontáveis seminários, simpósios e projetos que visam à incrementação da leitura no país. Discute-se a formação do leitor competente, capaz de ler as linhas e as entrelinhas, o texto e o contexto. Juntamente com a imagem desse modelo de leitor, veicula-se, também fora do meio acadêmico, a imagem do trabalhador moderno, versátil, sujeito escolarizado, que manipula todos os tipos de textos e resolve, igualmente, todos os tipos de problemas.

Diante disto, não há o que contestar: a leitura é algo necessário e precisa ser socializada. Contudo, fatores econômicos, culturais, sociais e políticos são obstáculos para a integração da leitura no cotidiano das pessoas, principalmente, das classes trabalhadoras.

É certo que, numa sociedade capitalista como a nossa, não existe interesse dos que detêm o poder em estimular a boa leitura para os trabalhadores. As próprias escolas, sobretudo as profissionalizantes, não procuram estimular uma cultura que

busque formar o trabalhador, oferecendo-lhe ou ajudando-o a ter capacidade de pensar, analisar o que lhe é importante, a ter uma visão mais ampla do conjunto de coisas que o envolvem. O indivíduo é adestrado, transformado num mero instrumento de produção, produção cujos objetivos e finalidades ele próprio não tem condições de saber, tudo o que ouve refere-se à necessidade de produzir.

Houve época, e não faz muito tempo, em que não se exigia escolarização da mão-de-obra atuante no mercado de trabalho. Aliás, ficava difícil falar em leitura de classes trabalhadoras no século XIX, porque inexistia o trabalhador urbano brasileiro, nos moldes que se conhece hoje. Desvario seria pensar em um escravo leitor. Contudo, com as mudanças sócio-econômicas vividas nas últimas décadas, restringiram-se as oportunidades dos indivíduos analfabetos ou semi-alfabetizados. Atualmente, em uma sociedade letrada, o indivíduo pouco escolarizado é marginalizado e, por isso, não se reconhece, e nem pode reconhecer-se, como sujeito do próprio meio em que vive.

Em relação ao acesso à leitura, observa-se que existe, no Brasil, uma diferenciação, pautada em diferenças sociais, no que tange ao objetivo de aquisição da escrita. Para classes com maior poder aquisitivo, aprender a ler significa refletir a própria sociedade, significa ascender social e culturalmente. Para classes trabalhadoras, a aprendizagem da leitura ganhou um aspecto utilitário: serve para facilitar seu ingresso no mercado de trabalho ou mesmo aumentar o desempenho e produtividade no emprego.

Este caráter pragmático que a leitura adquiriu junto às camadas populares refletiu-se, muitas vezes, na pedagogia empregada nas escolas destinadas a ela, de forma que o ambiente escolar tem ensinado a ler, mas não tem conseguido formar leitores. Existe, não raro, o claro predomínio da leitura funcional, que prevê a união

da letras e das sílabas, mas não permite um verdadeiro mergulho nas informações do texto. Sobre este assunto comenta Perini:

(...)a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada numa página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência. (Perini,1988:79)

Perini considera indefeso o analfabeto funcional em nossa sociedade. Impedido, por exemplo, de informar-se sobre acontecimentos importantes através de jornais e revistas ou mesmo buscar informações relevantes sobre sua profissão, o analfabeto funcional nunca será elemento autônomo de seu grupo ou sociedade.

Diante de um contexto em que a grande parcela da população brasileira está em descompasso na relação faixa etária/nível de escolarização, e muitos, com escolarização apenas razoável, não se formaram leitores competentes e sim decifradores de letras, a escola destinada aos jovens e adultos e suas metodologias de ensino de leitura adquirem importante relevância social.

Trazidos de volta ao ambiente escolar por um mercado de trabalho cada vez mais exigente, o jovem e o adulto com pouca – ou nenhuma escolarização – encontram, nestes centros de aprendizado, talvez a última oportunidade de tornarem-se leitores. Neste fato, reside a grande responsabilidade daqueles que podem oportunizar, àquele que retorna à escola, uma nova chance. E, então, todo passo dado, toda metodologia utilizada deve ser meticulosamente estudada. Não há espaços para erros, não se pode perder, novamente, um leitor em potencial.

Estudos apontam que, entre os professores de jovens e adultos, existe uma preocupação em selecionar textos próprios para analfabetos ou para pessoas com pouca escolarização (ver Silva 2001:145 e Gadotti 2001:3). Preocupam-se em

didatizar, ou “traduzir” em linguagem popular, textos com temas considerados complexos. *A priori*, nenhum texto é feito para analfabetos – aliás, nem necessariamente para alfabetizados. Todo texto procura, simplesmente, seu leitor. Todavia, vista como preocupação marginal, a leitura, dentro do processo de formação dos jovens e adultos, tem sido, muitas vezes, feita através de textos com uma linguagem simplista, com poucas palavras, sem maiores preocupações com o significado, que é o que realmente importa no ato de leitura.

Fugindo de uma concepção de leitura que focalize exclusivamente textos com fins didatizantes, que visem somente formar leitores funcionais e atender de forma imediata as exigências do mercado de trabalho e do cotidiano, tais como ler classificados de jornais ou ler recados no trabalho, os textos literários podem apresentar-se como alternativa relevante, uma vez que instauram “um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor/leitor) que escapam ao imediatismo, à previsibilidade, ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana” (Lajolo, 1993: 82).

O texto literário, como instrumento de leitura em sala de aula, oferece-se como um campo em que predomina o diálogo e a interação com o leitor. A possibilidade de se trabalhar com o simbólico, com a metáfora, evidencia que o conhecimento não se fecha em si mesmo, mas, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades, e a verdade não se instaura em nenhuma delas.

Particularmente, no trabalho de jovens e adultos, o texto literário pode ser ferramenta ideal para o início do processo de re-colocar-se no mundo a que Candido se refere. O texto literário traz em si mais que uma possibilidade de leitura, e, por isso, o fantasma do erro e o medo de opinar podem desaparecer. Isso não quer dizer que todo significado seja válido, mas que toda interpretação pode ser

negociada por todos, fugindo, até mesmo do sentido pensado, inicialmente, pelo professor. A leitura do texto literário dá sempre asas à criação, à invenção, que estão sempre abertas. É, justamente, nisto que está o aspecto mais fascinante: no caminho da criação e da invenção também se encontram a autonomia e a autoafirmação, que estão, na maioria das vezes, tão abaladas no jovem e no adulto que decidiram retornar aos bancos escolares.

Desta feita, a formação do leitor de EJA, a partir dos textos literários, pode conferir um novo aspecto à mera alfabetização funcional. A leitura da literatura possibilita ao alfabetizando um novo processo de construção de conhecimento, que é emancipador, justamente, porque considera também a sua interpretação. O significado atribuído pelo adulto à obra artística nasce a partir do seu conhecimento de mundo, já que ele, na maturidade da vida, tem, certamente, uma vasta bagagem de outras leituras – mesmo que seja somente a leitura do mundo mencionada por Freire.

Assim, leitura, literatura e educação de jovens e adultos são ingredientes que, se combinados, podem surtir excelentes resultados. Através de metodologias atraentes para a leitura do texto literário, é possível formar leitores, que se imponham como sujeitos, integrando-se ao processo de desenvolvimento.

Desta maneira, poder-se-á crer na formação de uma sociedade leitora, já que todo projeto de fomento à leitura que pretenda ser, no mínimo, democrático, deve incluir os adultos e jovens que não freqüentaram a escola em época convencional. Se assim não for, será então falacioso.

#### **4.1. LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECONHECENDO A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL**

Conforme já dito na metodologia deste trabalho, no final de 1999, a COEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, órgão vinculado ao Ministério da Educação, divulgou na Internet, no *site* [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), uma proposta curricular especialmente destinada à educação de Jovens e Adultos. Este foi um grande avanço, pois inexistia qualquer documento que trouxesse um embasamento teórico-metodológico, levando em consideração as especificidades da EJA. Até então, além de utilizar materiais didáticos e programas feitos para o ensino regular, os centros de ensino de educação de jovens e adultos, ao investir em propostas pedagógicas, buscavam, exclusivamente, diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, originalmente idealizados para atender às necessidades de outra clientela.

Buscando preencher essa lacuna, a Proposta Curricular procura fornecer subsídios para a prática de ensino que leve em conta as peculiaridades de um público que retoma o percurso da trajetória escolar e precisa encontrar, além da oferta de vagas, um ensino comprometido com a qualidade, que tenha incorporado os avanços das pesquisas das diferentes áreas de conhecimento.

Desta feita, objetivando avaliar essa Proposta Curricular, especificamente no que tange ao trabalho com o texto literário na EJA, tentar-se-á responder as seguintes questões, dentre as quais algumas são sugeridas no próprio *site* do MEC como roteiro de análise:

- O papel da área de Língua portuguesa na formação dos alunos da EJA está claramente formulado?
- Os objetivos apresentados para de Língua portuguesa concorrem para o desenvolvimento das capacidades descritas no documento introdutório?



- As discussões sobre seleção e organização de conteúdos são satisfatórias?
- Quais as concepções de leitura e literatura que estão presentes no documento?
- Nas orientações didáticas para o trabalho com o texto literário, existe a preocupação em preservar/respeitar as suas peculiaridades artísticas?

A Proposta Curricular Nacional para Jovens e Adultos está dividida em duas partes. A primeira, volume introdutório, trata de questões gerais sobre a EJA: histórico, suporte legal, as funções da educação de adultos, recomendações internacionais para EJA, dados estatísticos, contribuições de Paulo Freire, organização curricular e didáticas, etc. O segundo volume é dividido de acordo com as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

O foco da presente análise será centrado nos pressupostos teóricos vinculados à área de Língua Portuguesa. Contudo, quando conveniente, serão citadas informações contidas na parte geral do documento.

Uma proposta curricular não deve consistir na mudança de conteúdos e sim na transformação ou revitalização do processo de aprendizagem destes conteúdos. Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina ou se aprende. Obviamente, ambos os aspectos são indissociáveis: aquilo que os alunos aprendem na escola depende, em boa medida, de como o aprendem. Assim, na Educação de Jovens e Adultos, é muito importante planejar também o modo como são veiculados os conhecimentos.

Além disso, um grande desafio na EJA é a tentativa de articular o conhecimento que os alunos possuem aos conhecimentos da ciência formal, da cultura letrada, da produção cultural dos homens acumulada durante os tempos. É, então necessário que o percurso curricular na EJA garanta a ampliação de seu

universo de conhecimentos a partir de suas próprias referências. Deve ainda considerar que o aluno não é uma criança e, por isso, seu lugar social é diferenciado, o que implica o desenvolvimento de uma prática pedagógica vinculada ao mundo do trabalho e ao universo cultural deste aluno.

A postura do professor da EJA também é fator determinante para a eficácia do processo de aprendizagem, já que é ele o principal responsável pelo acolhimento do aluno que, outrora, de certa forma, fora expulso da escola:

Os desafios da educação de jovens e adultos exigem do professor um olhar cuidadoso sobre questões que norteiam a relação professor-aluno-conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos. Exigem considerar fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem de qualquer área, como o contrato didático, a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação e a interação da escola e das práticas sociais (Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos, Parte Geral, p. 67).

A construção de uma proposta curricular para a EJA, além de levar em consideração as especificidades citadas, deve ter bem clara em suas orientações didáticas sua concepção de educação de jovens e adultos. A EJA, por muito tempo, já foi colocada a margem do sistema educacional, concebida como algo meramente complementar de uma trajetória escolar que não foi terminada. Atualmente, tentando firmar a EJA como um segmento educacional autônomo, que necessita de um suporte teórico adequado para fundamentar as suas práticas educativas, foi formulada uma proposta curricular de Língua Portuguesa. Neste documento, a linguagem é entendida como elemento essencial para o exercício da cidadania, ocupando um lugar de destaque no processo pedagógico, já que todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas se formaliza através dela. Isto é o que atesta o trecho abaixo:

Os cursos destinados à educação de jovens e adultos devem oferecer a quem os procura a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza. (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p 1).

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos está subdividida em quatro partes: “Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos”, “Objetivos do ensino de Língua Portuguesa”, “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa” e “Orientações Didáticas”.

Na primeira parte da Proposta Curricular, “Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos”, busca-se evidenciar a importância de um bom trabalho com a linguagem oral e escrita nesta modalidade de ensino. Explicitam-se também dos conceitos que devem fundamentar uma aula de língua materna, por exemplo, o ato de leitura na Educação de Jovens e Adultos:

Ler, *lego* em latim, significa colher tudo quanto vem escrito. Interpretar é eger (*ex-legere: escolher*), ou seja, é selecionar os elementos fundamentais para realizar o sentido do texto. O leitor que interpreta deve saber cumprir sua tarefa de decifrar, compreender, escolher, traduzindo fielmente o mesmo, servindo-se dialeticamente do outro. Quando o leitor compreende e interpreta a expressão escrita, torna-se um mediador que decifra uma mensagem, um mediador que faz uma co-enunciação resultante da possibilidade simbólica do *evento* do texto. (idem, p. 4)

(...)

A dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha bem seu papel, que é tão fundamental quanto o papel que desempenha o escritor. Compreender e interpretar é *atualizar* (tornar ato) as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros. (idem, p. 5)

A concepção de leitura da Proposta Curricular vem ao encontro dos conceitos de leitura preconizados neste trabalho, já que a coloca em um patamar fora da mera decodificação, mas prevê o diálogo, a participação ativa do leitor na construção de sentidos.

Com o objetivo de realizar com sucesso a atividade de leitura, a Proposta Curricular da EJA recomenda a utilização de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos verbais aos não-verbais: bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances, fotos, desenhos, sons, gestos. Destaca, de forma especial, dentre esta gama de modalidades textuais, o texto literário, como aquele que consegue instaurar uma complexa e fascinante interação com o leitor:

Antes de tratar dos aspectos mais pertinentes à produção de textos, cabe aqui tratar de um gênero fundamental, portanto obrigatório, em um curso de língua portuguesa: **o texto literário**. Predominantemente, nas outras áreas, os textos utilizados são científicos, são artigos de jornais e revistas. Letras de canções, poemas, trechos de romances, contos, quando usados, cumprem uma função instrumental, servem para ilustrar algum tópico ou para iniciar ou finalizar alguma discussão. A análise, no entanto, fica por conta do professor de língua portuguesa, que pode evidenciar, em uma abordagem bem-feita, toda sutileza e peculiaridade do texto pensado artisticamente. Isso é um privilégio, pois o texto literário instaura o Belo. Fazer com que o aluno se familiarize com este tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda o ato de ler (idem, p.5)

A concepção de literatura da Proposta Curricular é bastante ampla, pois o documento considera literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade, em todos os tipos de cultura” (Proposta Curricular: p. 5). Considera texto literário também toda criação ficcional ou poética, inclusive as que aparecem nas anedotas, nos “causos”, e nos os enredos das escolas de samba.

À primeira vista, esta visão de literatura parece um tanto perigosa, em virtude de sua abrangência. Na realidade, percebe-se, em tais conceitos, a tentativa de fazer ecoar as idéias de Antonio Candido no texto “Direitos Humanos e Literatura”(1989). Aliás, um trecho da página cinco, parece ser um recorte, sem aspeamento, do referido texto que também diz que literatura, da maneira ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 1989:112). De uma maneira geral, o estudioso considera toda literatura toda manifestação universal de todos os homens em todas as épocas, podendo se apresentar da forma mais simples (enredo da escola de samba ou os “causos”) ou nas formas mais complexas (literatura erudita). Contudo, o próprio Candido faz questão de frisar que é um direito de todo cidadão o acesso à literatura mais elaborada artisticamente, já que a literatura popular está presente na vida da maioria das pessoas. No caso de EJA, é necessário partir das manifestações artísticas mais simples, mais conhecida dos alunos, para a fruição de textos mais elaborados, para que se concretize a curva do gosto.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa concebe o texto literário como conjunto de forma e conteúdo, ou seja, o que nele se diz está intimamente ligado à maneira como é dito, e por isso realiza uma função estética, evidenciada não só na mensagem dos textos, mas na sua construção, nos recursos da linguagem, no uso figurado das palavras, no ritmo e sonoridade, nas seqüências por oposição ou simetria ou repetições expressivas de palavras e ou de sons. (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p. 6). A experiência estética leva o indivíduo a fazer uma análise do mundo que o rodeia, uma avaliação do seu próprio estar no mundo.

A partir da função estética é possível realizar também a função humanizadora da literatura (conforme as teorias de Candido sobre literatura e humanização, ver p.62.), pois, no caso da leitura de um texto em que se atente à fusão do conteúdo e forma e o impacto das sensações a partir do contato com o “belo”, os diversos significados da obra artística podem aflorar, evidenciando novas e diferentes visões de mundo, novas perspectivas diante dele, portanto humanizando os homens.

(...)Esses conteúdos são importantes para conhecer a função estética da linguagem em que é possível utilizar, por exemplo, o significante das palavras para manifestar significados mais profundos do texto, para explorar novos sentidos, revelando assim novas maneiras de ver o mundo, é possível ocupar-se do maravilhoso, pois as incessantes descobertas de sentido geram o espanto necessário para penetrar o mundo indizível. O impacto profundo causado por uma produção literária, oral ou escrita, acontece em função da fusão perfeita entre a mensagem e sua organização.(idem, ibidem, p. 6)

Tendo como fundamento estas concepções de leitura e literatura, foram selecionados os conteúdos e as orientações didáticas com o texto literário.

No tópico “Conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa”, não são sugeridos tópicos específicos com o trabalho do texto literário. Recomendam-se a escuta e leitura de textos diversos, enfatizando, principalmente, estratégias a serem utilizadas na escola. As orientações elencadas abaixo, na forma de itens, evidenciam procedimentos práticos que devem ser levados em consideração em uma aula de leitura para alunos da educação de jovens e adultos:

- Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc
- Seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características.

(...)

Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências, quer relacionados ao sentido quer ao contexto, autorizadas pelo texto, para dar conta de

ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

- Estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história da leitura do sujeito.
  - Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativas, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero.
  - Estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos.
- (...)
- Levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:
    - \* Confrontá-lo com o de outros textos;
    - \* Confrontá-lo com outras opiniões;
    - \* Posicionar-se criticamente diante do mesmo.
  - Reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo próprio do texto ou de seu autor. (idem, ibidem, p. 20)

No tópico “Orientações Didáticas, existe a preocupação de que os centros de ensino de educação de jovens e adultos sistematizem os conteúdos através da confecção de programas, com as respectivas ementas, objetivos e estratégias pedagógicas. Fornecem também uma tabela de seleção de gêneros com diversas tipologias textuais (orais e escritos) a serem trabalhados nos ciclos da EJA

<b>SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NOS GÊNEROS ORAL E ESCRITO</b>											
<b>EJA – 3º E 4º CICLOS</b>											
<b>LINGUAGEM ORAL</b>					<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>						
• Instrucionais					• Instrucionais						
		Escuta		Produção				Leitura		Produção	
		C3	C4	C3	C4			C3	C4	C3	C4
Instruções					Bulas						
Recados					Enunciado de questões						
Solicitações					Formulários						
					Instruções de uso						
					Receitas						
• Interação pessoal					• Correspondência						
		Escuta		Produção				Leitura		Produção	
		C3	C4	C3	C4			C3	C4	C3	C4
Conversas formais					Bilhetes						

Conversas espontâneas					Cartas comerciais				
Conversas telefônicas					Cartas pessoais				
Entrevistas					Circulares				
					E-mails				
					Ofícios				
					Requerimentos				
<b>• De imprensa</b>					<b>• De imprensa</b>				
	<b>Escuta</b>		<b>Produção</b>			<b>Leitura</b>		<b>Produção</b>	
	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>		<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>
Comentários de assuntos gerais					Artigos				
Debate de rádio ou TV ou presencial					Cartas de leitores				
Comentários de rádio ou TV					Charges				
Depoimentos de rádio ou TV, gravados ou presenciais					Crônicas				
Entrevistas de rádio ou TV, gravadas ou presenciais					Editoriais				
Notícias de rádio ou TV					Entrevistas				
					Notícias				
					Reportagens				
					Resenhas				
					Tiras				
<b>• Publicitários</b>					<b>• Publicitários</b>				
	<b>Escuta</b>		<b>Produção</b>			<b>Leitura</b>		<b>Produção</b>	
	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>		<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>
Jingles					Anúncios				
Pregões					Folhetos de rua				
Propagandas de rádio ou TV					Propagandas				
					<i>Slogans</i>				
<b>• De divulgação científica</b>					<b>• De divulgação científica</b>				
	<b>Escuta</b>		<b>Produção</b>			<b>Leitura</b>		<b>Produção</b>	
	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>		<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>
Aulas					Artigos científicos				
Debates					Autobiografias				
Exposições					Biografias				
Palestras					Didáticos				
Seminários					Documentos oficiais				
					Hipertextos				
					Relatórios técnicos				
					Relatos históricos				
					Tabelas e gráficos				
					Verbetes de dicionários				
					Verbetes de enciclopédias				
<b>• Literários e de entretenimento</b>					<b>• Literários e de entretenimento</b>				
	<b>Escuta</b>		<b>Produção</b>			<b>Leitura</b>		<b>Produção</b>	
	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>		<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>
“Causos” e similares					Contos				
Canções					Contos populares				
Cordéis					Crônicas				



Piadas					Diários				
Relatos de experiências					Fábulas				
Recitação de poemas e jogos verbais					Lendas e mitos				
Reprodução de contos tradicionais					Novelas				
Peças de teatro (espetáculo)					Peças de teatro (texto)				
Piadas					Poemas				
					Provérbios e ditos populares				
					Quadrinhos				
					Romances				
					Roteiros				

Após a tabela, os autores da proposta curricular formulam algumas questões que, eventualmente, os professores poderiam fazer a si próprios para efetivar as atividades propostas no documento, como por exemplo: Como ajudar o aluno falar em público? Como ensinar o aluno a produzir textos de diferentes gêneros? Como fazer para que os alunos que se expressam bem oralmente transponham sua idéias par o papel? Como ensinar alunos a produzirem textos a partir de outros textos? O que se ensina em análise lingüística? (Proposta Curricular em Língua Portuguesa p.32 a 40). Dentre as questões sugeridas e respondidas no manual, duas delas tratam do tema leitura: **“Como ajudar alunos a compreender e interpretar os textos lidos?”** e **“Como transformar alunos em leitores?”**

A primeira indagação tenta mostrar aos professores da educação de jovens e adultos algumas práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para que os alunos interpretem os textos lidos na escola e também fora dela.

Partindo do princípio de que a atividade que o leitor realiza durante a leitura vai muito além, ou pelo menos deve ir, da decifração letra por letra, palavra por palavra, os autores da proposta curricular em questão afirmam que proporcionar o contato com uma diversidade de textos (o que inclui o literário), é apenas o primeiro passo para fazer dos alunos da EJA leitores proficientes. Seria necessário desenvolver

habilidades que fizessem com que os estudantes construíssem o sentido daquilo que lêem, combinando a informação visual contida no texto, o conhecimento que têm do texto, o conhecimento que têm do mundo, conforme explicita Jauss na sua teoria de atendimento e ampliação dos horizontes de expectativas. O trecho abaixo evidencia essa preocupação dos elaboradores da proposta curricular:

A finalidade deste trabalho é fazer com que os alunos, utilizando experiência prévia e os dados obtidos nessa leitura “inspecional”, possam antecipar ou especular a respeito dos sentidos do texto. A compreensão não depende só do que está escrito, mas também do que já se sabe a respeito do assunto do texto antes de ler.(idem, p. 36).

Para contribuir na ampliação da competência de leitura dos alunos são sugeridas, além das estratégias citadas, outras como: estabelecer objetivos para as leituras feitas em sala de aula, para que o leitor reconheça na atividade outras vantagens além do mero cumprimento de uma atividade escolar ou, ainda, estimular os alunos a fazerem paráfrases dos textos lidos. A estratégia de leitura citada abaixo propõe a discussão dos textos lidos para que o aluno perceba que, às vezes, o sentido que ele construiu não é o único possível, como é muito freqüente no texto literário:

É importante *discutir e compartilhar as reflexões produzidas durante a leitura*: concordar, discordar, fazer ressalvas, propor novas versões são comportamentos inerentes ao leitor crítico; os textos admitem várias leituras, porque quem os escreve ou lê nem sempre compartilha das mesmas crenças e valores (idem, p. 36).

A resposta para a questão **“Como transformar os alunos em leitores?”** (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p. 37), dá uma série de orientações para auxiliar o professor a formar leitores. O documento não sugere, efetivamente, nada de novo, nada que os professores, em sua maioria, já não saibam. Recomendam,

por exemplo, que os alunos leiam muito e que só se aprende a ler lendo ou que, nas salas da EJA exista a leitura compartilhada, textos lidos pelo professor em voz alta. Destacam também um aspecto interessante, que neste trabalho será tratado posteriormente, que diz respeito aos meios com que os alunos dos centros de ensino de adultos têm acesso aos livros, os mediadores como biblioteca e livrarias, onde os materiais de leitura podem ser adquiridos. No trecho abaixo, tais questões são trazidas a tona:

Para ler é preciso ter livros, revistas, jornais. Um leitor precisa aprender a descobrir como conseguir livros, revistas, jornais. Há uma biblioteca ou sala de leitura na escola? Há bibliotecas públicas no município em que se localiza a escola? Se há, como se associar a ela? Há quem possa doar ou emprestar livros? É possível organizar a comunidade para conseguir revistas e livros para a escola? (idem, p. 38)

A Proposta Curricular ainda reconhece que é necessário implementação de projetos educativos nos centros de ensino que tenham o objetivo formar leitores para além das atividades da escola. Leitores de fato e não casuais, que reconheçam, principalmente, no texto literário fonte de fruição e prazer estético.

Assumir o objetivo de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de se organizar em torno de um projeto educativo comprometido com a tarefa de construir pontes entre textos menos elaborados e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para lidar com outras formas culturais.

Na última parte da Proposta Curricular são sugeridos projetos de atividades pedagógicas que possam ser desenvolvidas nas escolas de EJA. Propõe-se a confecção de álbuns com história de vida com os alunos, suas expectativas acerca de seu viver em sociedade. Nesta atividade seriam envolvidas não só a área de Língua Portuguesa, mas também a de Geografia, a de História, Matemática e Ciências, já que este trabalho enfocaria alguns temas transversais (ética e

pluralidade cultural). Este é o único dos projetos apresentados que prevê a leitura de um texto literário, que é, no caso, a leitura da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Tal leitura tem como objetivo “estabelecer comparações entre as personagens do texto e a vida pessoal de cada um” (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p. 55).

Depois de apresentar estes projetos, são elencados no fim do documento (p. 62) as referências bibliográficas que deram suporte teórico para a composição da Proposta Curricular. As indicações bibliográficas foram divididas conforme os seguintes segmentos: letramento, educação de jovens e adultos, leitura e produção de texto e análise e reflexão sobre a língua e linguagem. Os livros utilizados revelam uma orientação teórica moderna e consistente que foi adotada na confecção da Proposta do MEC. Foram utilizados autores como Ângela Kleiman e Vera Masagão Ribeiro que, além da experiência em pesquisa de educação, dedicam boa parte de sua produção científica ao estudo da EJA. Na área de leitura e literatura, as referências não poderiam ser melhores: Bakhtin, Bosi, Candido, Foucambert, Chiappini, autores reconhecidos e respeitados no meio acadêmico

Em síntese, ficou constado através da descrição analítica do documento em questão, não só através da apresentação bibliográfica, a Proposta Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, área de Língua Portuguesa, está em sintonia com as teorias e pesquisas sobre a linguagem. As concepções de leitura e literatura e as atividades propostas no material revelam que, pelo menos teoricamente, não existe descompasso entre o chamado ensino supletivo e o regular, já que a Proposta Curricular reproduz um discurso atual sobre ensino-aprendizagem de língua materna.

Tendo como fundamento uma Proposta Curricular Nacional atualizada, embasada em teorias que circulam facilmente no mundo acadêmico, deve-se agora, averiguar se este discurso se concretiza na prática, avaliando o material didático de um centro de ensino da EJA na cidade de Maringá.

#### **4.2. A Literatura e a Educação de Jovens e Adultos: o texto literário por um “X”**

O livro didático (ou qualquer apostilado que o valha) tem sido, na maioria das vezes, o único recurso pedagógico disponível no ensino de língua materna, ou porque o professor não procura pautar-se em materiais diferentes na elaboração de suas aulas, ou porque a própria escola não possui recursos financeiros para adquirir meios que auxiliem o trabalho em sala de aula.

Diante desta realidade, o livro didático e/ou as apostilas adquirem muita relevância na aprendizagem do português, já que são os textos selecionados pelos autores destes materiais que servirão de apoio às atividades feitas na escola. Se no ensino regular tais manuais são ferramentas importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, para EJA, as apostilas, às vezes, são o único, contato do aluno com o universo da escrita. Isto porque o ensino da área é baseado em módulos (apostilas) e, no caso da língua portuguesa, a cada apostilado uma avaliação deve ser feita pelo aluno. Além disso, não existe nenhum momento coletivo em que este material possa ser discutido por alunos e professor, o que o torna, às vezes, o único mediador dos conteúdos. Também os exames de suplência recorrem a material didático específico.

Assim, diante da própria maneira como está estruturado o método de aprendizagem nos centros da EJA, torna-se necessário averiguar a qualidade desses manuais, observando se eles apresentam elementos formativos e uma boa condução nas atividades propostas, especialmente, com o texto literário.

Tendo como embasamento as perspectivas teóricas adotadas neste trabalho, far-se-á uma descrição analítica do material usado no CEEBJA maringaense no período compreendido entre 2000 a 2001 (Anexo I, itens a, b, c e d). Para tanto, a

análise será dividida em três tópicos: primeiramente serão analisados os seis módulos utilizados no curso de língua portuguesa do ensino médio e, logo após, será discutido o exercício de leitura literária feitos através de contos. Em seguida, também será avaliado tratamento dado ao texto literário no material didático utilizado pelo Exame de Suplência em 2000/2001.

Vale salientar que se optou pelo material usado no Ensino Médio, pois, apesar de o ensino fundamental também utilizar-se do texto literário, é somente no Ensino Médio que o estudo da literatura se faz de forma mais sistematizada, somando inclusive o estudo da obras dos autores e do período literário no qual está inserido.

#### **4.2.1.Módulos:**

Para concluir língua portuguesa no Ensino Médio, no método denominado Curso (ver tópico *Metodologia*, item *c.2 Cenário de Pesquisa*, p. 11) aluno do CEEBJA maringaense deve passar por seis módulos (Anexo I.a). Cada apostilado é dividido em três partes, a saber: Literatura Brasileira, Leitura e Produção Textual e Teoria Gramatical (“Estudando a Norma Padrão”). O interesse desta análise estará centrado no tópico que visa o estudo da Literatura Brasileira. Tentar-se-á responder, assim, às seguintes questões: Qual o tratamento que recebe o texto literário nos apostilados do CEEBJA? As atividades exploram adequadamente as potencialidades dos textos literários? Existe espaço para o questionamento, para a voz do aluno nos exercícios propostos? Qual a concepção de literatura do material didático usado neste centro da EJA? O método de ensino de literatura, presente no apostilado, consegue formar fruidores da arte literária?

Na parte do apostilado reservada ao estudo da Literatura Brasileira dos seis módulos, observa-se constância na maneira como são apresentados os conteúdos de Literatura: apresenta-se uma canção que contenha algum vínculo com o movimento literário a ser trabalhado, a época (contexto histórico), estilo (características), autor e obra pertencentes ao período literário em estudo.

Apresentação em ordem cronológica dos movimentos literários, no Brasil, enfatizando-se o trabalho lingüístico com textos literários de diferentes épocas e estilos. Todas as unidades se iniciam com músicas da MPB que apresentam algum ponto em comum com o estilo literário estudado e que possibilitam “amarração” entre a realidade do aluno e o assunto estudado.(módulo 1: página 3)

O entrelaçamento entre canções populares e as características de determinado período literário é um recurso positivo, já que mostra que aspectos da literatura não permaneceram isolados em um determinado tempo histórico. No módulo 2, na página 14, por exemplo, o Bucolismo árcade é lembrado na letra de “Casa no Campo”, de Tavito e Zé Rodrix, interpretada por Elis Regina. Tal canção introduz a leitura de um texto de Tomás Antonio Gonzaga.

Este texto que você leu é uma bela composição de Tavito e Rodrix, onde o “eu-lírico” expressa o desejo de buscar na simplicidade do campo, a plenitude da vida. Este sentimento campestre, este desejo de encontrar, na natureza, a paz, já esteve presente em poemas produzidos no século XVIII, como você poderá observar pela leitura do texto a seguir (módulo 2, página 14).

Tal estratégia, presente na abertura do estudo de todos os períodos literários; embora sendo, como já foi dito, um recurso, *a priori*, interessante, no contexto em que está inserido, perde grande parte de sua eficácia. Isto porque a música pressupõe o som, o ritmo, a interpretação do cantor. Como se sabe, o apostilado do CEBBJA foi feito para ser estudado em casa e não para ser trabalhado em sala de



aula. Não existem momentos para discussão dos textos selecionados. Desta forma, o aluno somente lê a letra da música, apresentada na forma de poema. Possivelmente, não a tem em casa. O método não atinge, assim, integralmente seus propósitos, já que algumas letras de canções estão tão distantes da realidade do aluno (geralmente, o repertório cultural dos alunos de EJA é bastante restrito), como o texto literário em estudo (“Casa no Campo”, de Tavito e Rodrix, é de 1972). Vale salientar que se esta estratégia de ensino de literatura fosse utilizada em um manual didático destinado ao ensino regular, poderia ser interpretada como uma sugestão para ser trabalhada pelo professor, algo que não acontece na modalidade do ensino supletivo.

O módulo 1 apresenta, antes do estudo dos movimentos literários propriamente dito, alguns conceitos introdutórios sobre o estudo da literatura, tais como: *Linguagem Literária (Denotação e Conotação)*, *Texto Literário X Texto não-literário*, *Formas Literárias (Verso e Prosa)* e *Gêneros Literários (Épico, Narrativo e Dramático)*. Nestes tópicos, é possível perceber que concepção de literatura está presente no manual didático.

Na tentativa de conceituar arte literária, é feita uma comparação entre um texto jornalístico e a letra da canção *O meu guri*, Chico Buarque. Tenta-se mostrar ao aluno que a diferença entre os textos está na linguagem utilizada e na maneira como este se relaciona com o mundo real. Evidencia, por exemplo, que no texto jornalístico, *Executado a tiros*, há o predomínio da linguagem denotativa, objetiva, e, por se tratar de uma notícia de jornal “são veiculadas informações reais sobre um fato ocorrido, havendo, portanto, compromisso com a verdade” (módulo 1: página 10). Já a letra da canção, apesar de tratar do mesmo assunto da notícia de jornal, seria considerada literatura, pois está ligada ao mundo ficcional, imaginativo, não

possuindo um comprometimento com a verdade. Isso fica explicitado no trecho retirado do apostilado:

Você observou, pela leitura do texto 2, que os fatos narrados partem de um acontecimento da vida real, porém, nesse texto, não há compromisso com a veracidade desses fatos, pois estes são recriados pelo autor através de sua imaginação e sensibilidade.

Trata-se, portanto, de um texto literário, pois apresenta uma realidade recriada (mundo ficcional) em que predomina a subjetividade do autor e o emprego da linguagem conotativa (módulo 1, página 11).

Tal conceituação de literatura, apresentada no apostilado, está baseada na oposição verdade/mentira, fato/ficção. Desta forma, seriam considerados literários somente os textos puramente imaginativos, sem vínculo com a realidade ('Literatura, portanto, é ficção, é imaginação, é a criação do mundo ficcional', módulo 1, página 10). Os exercícios de interpretação que foram propostos a respeito dos texto jornalístico "*Executado a tiros*" e a letra da canção de Chico Buarque confirmam a teoria apresentada no manual que a diferenciação de texto literário e não-literário está baseada no binômio verdade/mentira:

**Releia o texto 1 (Executado a tiros) e responda:**

- 1) Qual a finalidade desse tipo de texto?
  - a-( ) narrar fatos imaginários calcados na emoção e subjetividade
  - b-( ) transmitir informações da vida real de modo objetivo e impessoal.
- 2) Justifique a resposta anterior, retirando do texto 1, uma informação que possa ser comprovada.

**Em relação ao texto 2, responda:**

- 1) Esse poema trata do mesmo tema do texto 1: o assassinato de um marginal. Esse texto, como no anterior, traz detalhes ou informações necessárias para que se comprove a veracidade dos fatos? Por quê? (módulo 1, páginas 10 e 11).

Estudos recentes têm mostrado que a distinção entre fato e ficção não é suficiente para definir literatura. Identificar o literário como algo ligado

exclusivamente ao fantasioso, imaginário, a fatos não verídicos, como está apresentado no apostilado no CEEBJA, é submetê-lo a um conceito reducionista. Esta definição não procede, pois a distinção entre verdade histórica e verdade artística de modo algum se aplica como critério suficiente para distinguir textos literários de não literários. Isto porque alguns textos que falam sobre fatos verídicos podem ser considerados literatura (algumas autobiografias, por exemplo) e outros que possuem muita imaginação (como histórias em quadrinhos de super heróis ) são colocados, freqüentemente, no rol dos textos não literários. Terry Eagleton (1997:3), obra *Teoria da Literatura: Uma Introdução*, evidencia que a distinção ente ‘fato’ e ‘ficção’ não parece ser muito útil, e uma das razões para isto é a de que a própria distinção é, muitas vezes, questionável. Este autor usa, inclusive, exemplos de obras que apresentam um fato verídico como matéria literária e outros de escrita puramente imaginativa não vistos como fato literário.

Já se disse, por exemplo, que a oposição que estabelecemos entre verdade “histórica” verdade “artística”, de modo alguma se aplica às antigas sagas irlandesas. No inglês de fins do séc. XVI e princípios do séc. XVII, a palavra *novel* foi usada, ao que parece, tanto para os acontecimentos reais quanto para os fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas fatuais. Os romances e as notícias não eram claramente fatuais, nem claramente fictícios, a distinção que fazemos entre estas categorias simplesmente não era aplicada. Certamente Gebbson achava que escrevia a verdade histórica, e talvez também fosse este o sentimento dos autores do *Gênese*; tais obras, porém, são lidas hoje como “fatos” por alguns, e como “ficção” por outros; Newman sem dúvida achava suas meditações teológicas eram verdades, mas muitos leitores as consideram hoje “literatura”. Além disso, se a “literatura” inclui muito da escrita “fatural”, também exclui uma boa margem de ficção. As histórias em quadrinhos do Super-homem e os romances de Mills e Boon são ficção, mas isso não faz com que sejam geralmente considerados literatura. (Eagleton, 1997:3),

Se não se pode definir literatura pelo fato de ser ficcional ou imaginativa, Eagleton diz que é necessária uma abordagem totalmente diferente para conceituar

literatura. A obra literária seria definida não pelo seu conteúdo, “mas porque emprega uma linguagem peculiar”. (Eagleton, 1997:2).

Assim, embora o apostilado cite como característica a presença constante da linguagem conotativa no texto literário, é necessário repensar a forma com é apresentada a oposição verdade e mentira para diferenciar o texto literário do não literário. Como ficou demonstrado pelos comentários de Eagleton, é questionável dizer que a realidade artística é algo meramente fantasioso. Por isso, estes conceitos devem ser reformulados para que não fique no aluno falsas impressões sobre a natureza do texto literário.

Depois de algumas considerações mais genéricas sobre linguagem literária, apresenta-se a seguinte tabela com a sucessão dos períodos literários (Módulo1, página:30):

<b>1501-1601</b>	<b>QUINHENTISMO</b>
<b>1601-1768</b>	<b>BARROCO</b>
<b>1768-1836</b>	<b>ARCADISMO</b>
<b>1836-1881</b>	<b>ROMANTISMO</b>
<b>1881-1893</b>	<b>REALISMO/NATURALISMO/PARNASIANISMO</b>
<b>1893-1902</b>	<b>SIMBOLISMO</b>
<b>1902-1922</b>	<b>PRÉ-MODERNISMO</b>
<b>1922 até nossos dias</b>	<b>MODERNISMO</b>

Esta divisão estanque dos ciclos literários é própria de livros e manuais escolares e o apostilado do CEEBJA não fugiu a esta regra. Este quadro, em que se apresentam os estilos de época, evidencia a formação de uma Literatura genuinamente brasileira a partir do Quinhentismo (literatura de informação e jesuítica). Tal divisão segue os postulados teóricos apresentados por Coutinho

(1960:9) que considera o início da “literatura brasileira desde o momento em que começou o Brasil” (Coutinho, 1960:23), ou seja, desde 1500, ano do descobrimento, toda literatura produzida em solo nacional é, genuinamente, brasileira.

Se o objetivo é abordar somente a literatura brasileira, logicamente, são excluídos os períodos da literatura européia, estudada nas escolas de ensino regular pela literatura portuguesa. Torna-se óbvio que deixar de estudar textos e autores do Trovadorismo, Humanismo e Classicismo português não é uma opção, mas uma imposição da própria estrutura em que se assenta o ensino supletivo, que tem no fator tempo um dos principais determinantes sobre “o quê” e “como” estudar os conteúdos nas escolas da EJA.

A fruição do texto literário requer discussão, reflexão, leituras e releituras. Na escola regular, a pressa no cumprimento do programa, por vezes, inviabiliza uma boa recepção, baseada no diálogo e discussão, de determinada obra por parte do aluno. Se isto já ocorre nas escolas daqueles que a freqüentam em idade convencional, nos centros da EJA, quase inexistente um espaço destinado ao processo de interação leitor/ texto. Isto porque o aluno estuda individualmente o apostilado e não há nenhum momento coletivo que vise o diálogo entre professores e alunos sobre os textos lidos. Existe, somente, um atendimento, no estilo de monitoria, para sanar dúvidas, cuja freqüência não é obrigatória. Assim, o material didático é o único que pode fornecer chaves de leitura para o aluno. Contudo, não o faz de maneira muito eficiente. A exploração do texto literário restringe-se, na maioria das vezes, em aspectos superficiais de leitura. A impressão que se tem é que o aluno não é preparado para fruir o texto, mas para decorar algumas informações rarefeitas e estereotipadas sobre o autor e sua época, para responder às avaliações.

No módulo 2, inicia-se o estudo da escola barroca no Brasil. A expressão usada na introdução desta unidade parece bastante adequada à forma condensada com que são tratados os conteúdos de literatura. “Como você deve ter notado, no módulo 1, iniciamos o estudo da literatura (...)” (Módulo 2, página 4), Em apenas duas laudas, é apresentada toda a contextualização do período barroco: a época (contexto histórico), o estilo (as características do movimento) e autor/obra (no caso, Gregório de Matos, na poesia, e um breve comentário sobre Vieira na prosa). Tudo é colocado de maneira muito sintética, de forma itemizada, para fácil memorização. Na verdade, não seria necessário estender-se com longas digressões teóricas, contudo, nem mesmo a exploração do texto, que deveria figurar como o centro de estudo da unidade, foge da superficialidade.

É trabalhada, nesta unidade, a leitura de três textos de Gregório de Matos. Das treze questões sugeridas para o estudo destas obras, dez são questões objetivas, que, por sua própria natureza, restringem muito a interpretação do aluno. Algumas nem estão relacionadas com o texto, como se pode observar na questão abaixo:

Gregório de Matos foi apelidado de:

- a- ( ) Boca Maldita
  - b- ( ) Boca de Fogo
  - c- ( ) Boca do Inferno
- (Módulo 2:13)

Além das questões em geral não explorarem adequadamente as potencialidades do texto literário, a visão apresentada sobre a obra de Gregório de Matos é um tanto simplista. Apresentam-na dividida, de acordo com sua temática, em três partes: *Poesia Satírica*, *Poesia Lírica* e *Poesia Religiosa* ( módulo 2, página 7 ). Tal divisão, vista de forma estanque, tem recebido críticas que evidenciam que estas temáticas se mesclam e não estão isoladas nos poemas do poeta Boca do Inferno. Assim, um

soneto que aparentemente evoca a religiosidade, pode também possuir elementos da sátira. O crítico literário Antônio Dimas (1993), demonstra, no ensaio *Gregório de Matos: poesia e controvérsia*, que a idéia da divisão tripartida da obra do poeta baiano não se sustenta. Para o estudioso, não existe nada mais falso, já que

(...) além de freqüentar temas diversos, o Poeta demonstrou aptidão para, ao insistir num deles, desabrochá-lo ora de modo sério, ora de modo humorístico, ora de modo sarcástico e contundente. Nessa perspectiva, escolhida a vertente religiosa, por exemplo, seria plenamente possível riscar uma linha que, saindo da culminância da unção, viesse deter-se na profanação mais abusada, passando, de permeio, pela dessacralização bem-humorada, que funcionaria como etapa intermediária, na qual o plano religioso e a contingência humana se misturam, contaminando-se ( Dimas,1993:347).

Sob a perspectiva que prevê a existência de três linhas divisórias separando as temáticas do sonetos de Gregório de Matos, o módulo 2 do CEEBJA maringaense, assim como muitos livros didáticos do ensino regular, “facilita” a pedagogia através dos esquemas, tópicos que são memorizáveis, e pior que isto, não leva o aluno a perceber que no conhecido soneto “Pequei Senhor, mas não porque hei pecado” possui uma verve tão irônica e satírica quanto religiosa. Novamente, em questão objetiva, em que só um “X” é permitido, o aluno poderá pensar que tal poema é puramente religioso, já que o manual traz, didaticamente, um poema de cada temática e, em relação a todos, faz a mesma questão que se segue:

Esta poesia de Gregório de Matos é classificada como:

- a- ( ) religiosa
  - b- ( ) satírica
  - c- ( ) lírica
- (Módulo 2: página 10)

Questões desta natureza chamam a atenção do aluno para fatores secundários e até obsoletos: que importa saber somente que determinado poema de Gregório de

Matos é lírico, satírico ou religioso? O manual poderia chamar a atenção para outros aspectos do poema em questão que poderiam ser “degustados” pelo aluno. Seria melhor que fornecesse chaves de leitura que evidenciassem a interessante posição assumida pelo eu-lírico no poema: à primeira vista, põe-se frente a Deus com admissão de culpa de seus pecados; contudo, através das estratégias argumentativas tecidas no decorrer do soneto, converte a posição defensiva, assumida nos primeiros versos, em ofensiva, ordenando a Deus, com o verbo no imperativo (“cobrai”), recuperar a “ovelha desgarrada” e junto com ela o prazer que sente ao dar seu perdão ao pecador.

Além desta questão sobre a temática religiosa do poema, outra questão objetiva também não permite com que o aluno faça uma interpretação satisfatória do poema de Gregório de Matos:

3. O poeta quando faz o jogo das palavras (ofender X lisonjear): (irar X abrandar) recorre a que figura de linguagem?

- a-  metáfora
  - b-  hipérbole
  - c-  antítese
  - d-  eufemismo
- (Módulo 2, página 10).

Esta questão não oportuniza, assim como a citada anteriormente, ao aluno, entrar na dialética do poema. É interessante identificar a presença das figuras de retóricas, afinal elas são resultado do trabalho com a linguagem, são indícios da literariedade do texto. Mas saber identificá-las é só o primeiro passo, é necessário evidenciar a sua funcionalidade no poema, e no caso de Gregório, elas são reveladoras da tensão de duas realidades incontestáveis em disputa vividas pelo eu-lírico no poema: a do pecado cometido e a do perdão pedido, ou melhor, exigido por ele.



É bem possível que o aluno da EJA não consiga chegar a estas considerações sobre o poema barroco, já que lhe faltaram, além de um professor que lhe conduzisse a leitura, questões bem formuladas e inteligentes, que não tivessem como meta a memorização das características básicas deste ou daquele movimento.

A exploração superficial dos textos literários não tem em Gregório de Matos um caso único. Na exposição das características básicas do Romantismo, das três fases de sua poesia e a prosa alencariana em algumas poucas páginas do módulo 3 (das páginas 25 a 27), chega o momento de o aluno do ensino da EJA ser apresentado a Machado de Assis (módulo 4, página 7).

Depois da contextualização costumeira e sintética e de uma biografia do autor, a obra de Machado de Assis é assim resumida:

Considerado o pai do **Realismo** brasileiro, **Machado de Assis** nos deixou muitas obras que foram divididas em duas fases.

**Primeira fase – ciclo romântico (1880)**

Embora o seu estilo não seja tão sentimentalista, suas obras, nesta fase, são consideradas românticas.

São os romances: Ressurreição, A Mão e Luva, Helena e Iaiá Garcia. E os livros de contos: Histórias da meia Noite e Contos Fluminenses.

**Segunda fase – ciclo realista (1881)**

Nesta fase, Machado aprimora-se como escritor. **Seus personagens são fortes psicologicamente. Agem com egoísmo, pessimismo, vulgaridade, dissimulação...**

**Utiliza-se de capítulos curtos, frases curtas. Há uma conversa direta com o leitor, fazendo sempre a análise da sociedade e a crítica aos valores românticos.**

Além de Memórias Póstumas de Brás Cubas que foi a primeira obra desta fase, Machado escreveu: Quincas Borbas, Dom Casmurro, Esaú e Jacó, Memorial de Aires. E os livros de contos: Histórias Sem Data, Velhas Histórias, Papéis Avulsos, Páginas Recolhidas, Relíquias da Casa Velha.(Módulo 4, página 7).

No trecho apresentado, as principais características da obra machadiana são ressaltadas em negrito. É interessante que se frisem os traços psicológicos das personagens delineadas pelo autor, a sua maneira de compor as suas frases e os capítulos de suas obras e, principalmente, a sua crítica mordaz à sociedade e

costumes de sua época. Entretanto, mais interessante que *falar* sobre Machado é *ler* Machado.

A exploração da leitura de textos machadianos está pautada na apresentação de um resumo e um excerto de *Dom Casmuro* (Módulo 4, página 7). O resumo serve somente para que o aluno fique a par dos principais acontecimentos da narrativa, não oportuniza o contato com o que há de mais importante em uma obra literária que é sua linguagem. Não seria necessário dizer que sempre é melhor ler a obra que seu resumo, pois mais importante do que conhecer seu enredo é perceber as astúcias machadianas em relação à composição lingüísticas de suas narrativas. Em literatura, *o que* foi dito fica em segundo plano diante de *como* algo foi dito.

Depois do resumo, apresenta-se então um trecho da obra de Machado de Assis, com o seguinte enunciado

Uma das características de Machado de Assis é escrever capítulos curtos. Vamos exemplificar com um capítulo de Dom Casmurro. (Módulo 4, página 7)

O capítulo curto anunciado é *Olhos de Ressaca* (providencialmente, Machado de Assis escreveu capítulos curtos que coubessem em manuais didáticos, cuja leitura fosse acessível a alunos do ensino supletivo). Tal capítulo narra o comportamento de Capitu no velório de Escobar e a observação atenta de Bentinho das reações de sua esposa.

As questões feitas a propósito do texto fixam-se no plano compreensivo, não extrapolam para além das informações da superfície do texto. As perguntas objetivas que se seguem são mostras desta prática:

2. O narrador percebe que Capitu:

- a- ( ) age com tamanha dor como se fosse a viúva, porém não quer demonstrar seu sofrimento.
- b- ( ) finge descaradamente para enganar os presentes no velório
- c- ( ) está no velório apenas para consolar a amiga.
- d- ( ) fica calada sem demonstrar sentimento algum.

4. Assinale a única alternativa que **não está correta**.

Percebemos que o narrador

- a- ( ) enxugou as lágrimas e ficou observando atentamente as reações mais íntimas de Capitu.
- b- ( ) foi ao velório com o único propósito de acompanhar o sepultamento do amigo.
- c- ( ) observa a dor da viúva ao despedir-se do marido.
- d- ( ) vê que há em Capitu um sofrimento maior que o da viúva. (Módulo 4, páginas 8 e 9)

O capítulo da obra, apresentado no módulo, (*Olhos de Ressaca*), apesar de curto, fornece possibilidades para evidenciar as peculiaridades de um texto de Machado de Assis. Contudo, isso é ignorado no manual didático, que prefere, como exemplificado pelas questões acima, ficar na leitura periférica. Poderia ter chamado atenção, por exemplo, para a maneira com que o narrador machadiano, Bentinho, descreve os *olhos de ressaca* de sua enigmática esposa, Capitu:

(...) Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão fixa, apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas. (...)  
Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem pranto sem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora como se quisesse tragar também o nadador da manhã. (Módulo 4, página 8):

Machado de Assis é exímio tradutor da alma das suas personagens. No trecho destacado, consegue, com muita destreza, descrever o desconcertante olhar de Capitu com imagens que revelam poesia. Personifica *as lágrimas poucas e caladas* a cair dos olhos da personagem, hiperbolizados através da comparação com *a vaga do mar que quer tragar também o nadador da manhã*.

Se as questões formuladas, a respeito do excerto dado, fossem além do nível compreensivo e explorassem as pontencialidades oferecidas pelo excerto, certamente haveria uma ligação entre o que foi dito sobre as características do texto machadiano na teoria e a leitura do texto do autor. O pequeno capítulo endossaria o que foi dito na página sete, quarto módulo: as personagens de Machado são psicologicamente fortes. Todavia, não existe nada e nenhuma questão que conduza o estudante a fazer ponte entre aquilo que lê nas características de cada autor e o texto literário escrito por ele. Decora, possivelmente para a avaliação, que a narrativa de Machado de Assis tem diálogos com o leitor, crítica aos valores românticos e personagens egoístas, pessimistas, vulgares e dissimuladas (Módulo 4, página 7). Memoriza tudo isto e fica a pergunta: e daí? No que isso pode ajudar o aluno a ser um fruidor de textos literários de autores como Machado de Assis?

Cientes da falta de profundidade com que o texto do grande prosador realista foi tratado, os elaboradores do manual encerram a unidade com a seguinte mensagem

Você estudou a vida e um pouco das obras de Machado de Assis. Sabemos que este escritor é valioso demais para que seu conhecimento fique apenas neste módulo.

Procure obras didáticas para ampliar seu conhecimentos, certo? Segue anexo a este módulo, o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis. Não deixe de lê-lo. (Módulo 4, página 9):

Neste trecho do manual, dois fatos podem ser destacados. O primeiro diz respeito à sugestão de leitura de obras didáticas sobre o autor realista. Seria melhor que se fomentasse a curiosidade pela obra do escritor e não comentários pedagógicos sobre ele. O segundo ponto interessante é o fato de um conto de Machado ser anexado no fim do módulo. O fato de não tê-lo colocado como centro da unidade é que chama a atenção. Nele, pelo menos, o aluno teria uma idéia mais ampla das peculiaridades do texto machadiano, além, é, claro de ler uma narrativa

completa e não resumida. Com o conto à disposição, fica a esperança de que, quem sabe, alguém possa lê-lo.

Depois do estudo do realismo, através de mesmas metodologias de leitura, o módulo apresenta o Naturalismo, cuja obra resumida é *O Cortiço*. Logo após, segue-se o estudo da escola parnasiana.

O movimento modernista, em relação aos anteriores, é tratado com um pouco mais de fôlego. Dedicam-se os dois últimos módulos, os de número 5 e 6, ao estudo das três fases do Modernismo. Alguns fatores positivos podem ser ressaltados em relação à estas unidades.

A apresentação das características do movimento, embora ainda pautada na estratégia dos tópicos, traz um poema modernista que exemplifica cada traço peculiar do modernismo, como: a utilização do verso livre, ironia, aproximação da prosa e poesia, irreverência e humor. O poema *Vícios de Fala*, de Oswald de Andrade é usado para exemplificar o uso da coloquialidade nas obras modernistas de primeira fase:

#### **4- Linguagem coloquial:**

Neste caso, o eu-lírico usa uma linguagem mais próxima da fala brasileira.

##### **Vícios na Fala**

**(Oswald de Andrade)**

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado teiado

E vão fazendo telhados (Módulo 5, página 7)

Chamar a atenção do aluno para a característica do movimento na obra literária é um recurso didático bastante interessante, já que evidencia que a teoria decorre do texto e não o contrário. Por vezes, tem-se a impressão, lendo alguns

manuais didáticos e em outros momentos nesses mesmos módulos, que a obra artística foi escrita a partir de critérios compilados por críticos. Adotando estratégias de ensino de literatura como esta, o aluno conseguirá perceber que é a Teoria Literária a “escrava” da Literatura.

Nos módulos 5 e 6, no rol de textos de autores modernistas, são apresentadas obras de Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manoel Bandeira, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, dentre outros. São lembrados autores da denominada tendência contemporânea como Mário Chamie (da poesia-práxis) e Dalton Trevisan. As questões de leitura, a propósito dos textos desses autores, seguem as mesmas metodologias adotadas nas perguntas já apresentadas nesta análise. São, na maioria das vezes, de cunho objetivo e não exploram o cerne semântico dos textos.

Os dois últimos módulos encerram a unidade de estudo da literatura com uma bem intencionada mensagem de estímulo aos estudos, em especial, à leitura da obra literária:

Como dissemos, no início dessa unidade, Literatura e História sempre caminham juntas. E junto delas, nós, também caminhamos fazendo a nossa História de Vida. Nessa trajetória, você é personagem de sua própria História. Construa-a com fé e perseverança e, certamente, chegará onde deseja... (Módulo 5, página 28)

Chegamos ao final do estudo de Literatura Brasileira. Na verdade, este deve ser o ponto de partida para você enveredar no caminho da leitura da poesia e da prosa de escritores clássicos ou contemporâneos.

Se durante o curso um dos autores estudados despertou seu interesse em conhecê-lo melhor, recorra à biblioteca de sua escola, de seu bairro ou do município e leia algumas obras de autor.

A leitura dos clássicos ou dos contemporâneos é uma das formas de resgatar seu universo de informação, proporcionar momentos de prazer, refletir sobre a realidade e assumir uma postura de sujeito ativo da história.

Esse valor que nós, professores, damos à literatura está também reiterado nos versos do poeta paranaense, Paulo Leminski. (Módulo 6, página 30)

É impossível não compartilhar dos mesmos ideais, propalados pelos professores elaboradores dos manuais do CEEBJA maringaense em relação ao texto literário. O ambiente escolar pode ser sempre o ponto de partida para um contato mais profícuo com o texto literário vida afora. Diante de todas as limitações que está fundado o ensino da EJA, os autores do manual fizeram o melhor possível.

Entretanto, é necessário rever o encaminhamento didático em relação ao texto literário nos centros de ensino destinados aos jovens e adultos. Através da análise dos manuais, observa-se que a exploração da leitura de obras literárias fica muito aquém do potencial que elas podem oferecer. A leitura da literatura requer diálogo, interação leitor/texto, conforme idéias apresentadas no embasamento teórico desta pesquisa. As questões objetivas, pela própria natureza da sua constituição, não oferecem espaço para a voz do aluno, fazendo predominar um dirigismo que restringe qualquer tentativa de interpretação diferente daquela prevista pelos elaboradores. As questões abertas, por sua vez, embora permitam respostas dissertativas, não conseguem levar o aluno ao âmago dos textos, ficam no plano elementar de leitura, chamando atenção para nomes das personagens, identificação de figura de linguagem e significado de algum item lexical não usado freqüentemente. Sente-se assim que, em virtude da condensação do programa, outro fato que prejudica a EJA é uma simplificação dos conteúdos propostos em relação ao ensino regular. Este pode ter até uma noção mais ampla da teoria da literatura, a quantidade de textos lidos durante o ensino médio convencional é, obviamente, maior, possibilitando acesso, inclusive, à leitura de romances em sua íntegra e não resumos

A literatura não foi feita para ser didatizada, mas, se a escola pretende transformá-la em matéria pedagógica, deve fazê-lo respeitando-lhe suas

peculiaridades e, principalmente, aproveitando seu potencial. Deve fazer do exercício de leitura literária um convite para a entrada no universo ficcional, uma forma de condução à fruição do estético. No caso específico da EJA, a leitura da literatura pode oportunizar o recolocar-se do mundo de quem vive marginalmente nele, como afirma o teórico Antonio Candido (ver tópico “Direito à literatura, 64). A literatura pode devolver o questionamento e dar a voz para quem já se esqueceu que a tem. Por isso, são necessárias estratégias adequadas de leitura, para que a literatura cumpra sua função máxima que é humanizar.

#### **4.2.2.Contos**

Além do estudo da literatura em módulos, os alunos devem ler, durante o curso de língua portuguesa no ensino médio, no mínimo, dois contos (Anexo I.b). A leitura pode ser feita em casa (mas, na maioria das vezes, é feita no próprio centro de ensino) e é avaliada através de uma prova com questões sobre a obra lida.

A opção pelo conto – e não por uma narrativa mais extensa – parece estar atrelada ao pouco tempo que o aluno dispõe para a conclusão das disciplinas na EJA. A questão tempo, aliás, é um fator determinante na seleção dos conteúdos na educação de jovens e adultos. Contudo, esta é uma alternativa válida, pois é através dos poucos contos lidos, que o aluno pode ter um encontro mais próximo da literatura.

Com o objetivo de avaliar os exercícios propostos a partir da leitura das narrativas, foram selecionados os seguintes contos: *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa; *O comprador de fazendas*, de Monteiro Lobato; *Solfieri*, de Álvares de Azevedo.



Os exercícios feitos para análise deste conto estão divididos da seguinte forma: questões que englobam elementos e estrutura da narrativa, linguagem, interpretação e uma sugestão para produção de texto. Antes de iniciar o estudo do texto, faz-se uma espécie de predição com algumas informações sobre o autor e seu estilo:

O conto que você leu, *A terceira margem do rio*, exemplifica o estilo muito particular, de Guimarães Rosa, tanto no que diz respeito à construção das frases, na recriação e reinvenção da linguagem, como na poesia presente em sua prosa.

Além disso, constitui-se uma reflexão que, partindo do espaço geográfico (o sertão, o rio) passa para um outro plano, o espaço psicológico (o interior do personagem central) onde se desenvolve o conflito da narrativa.

Temos, então, outra característica do estilo de Guimarães Rosa: partindo de tradições e costumes restritos ao sertão (os “causos”) passa a refletir sobre temas universais, sobre questões inerentes à existência humana : o Bem, o Mal, a Vida, a Morte, Deus, o Diabo... Daí seu regionalismo ser considerado regionalismo universal.

Vamos, então, à análise do conto.

Feita, geralmente, antes da leitura do texto, a predição é importante chave de leitura. Por vezes, é necessário que se chame atenção para alguns aspectos do texto. Esta predição, entretanto, antecipa pontos importantes que poderiam ser explorados na interpretação do texto, como por exemplo, a possível passagem do espaço geográfico para o psicológico e metafísico, a terceira margem do rio.

Na análise dos *elementos da narrativa*, são feitas questões que visam situar o aluno em relação à identificação de personagens, o foco narrativo e espaço. Ressaltam-se também outros aspectos elementares da narrativa que são importantes para se efetivar uma boa leitura primária, “trampolim” para um mergulho mais profundo na semântica do conto roseano. A questão seguinte, por exemplo, ajuda o aluno a sintetizar a ordem dos acontecimentos na narrativa:

09) Vamos analisar os vários momentos da narrativa, sua construção. Para isso, numere os fatos na ordem dos acontecimentos.

- a( ) A família reage e depois se acomoda.
- b( ) O pai parte, com sua canoa, sem explicações.
- c( ) O pai prepara uma canoa.
- d( ) A família se desmembra, cada qual indo para um lugar, ficando somente um dos filhos.
- e( ) O pai volta, chama o filho e este não tem coragem de ir, arrependendo-se mais tarde

Com questões facilitadoras na decodificação de determinados aspectos do texto, parte-se para o quarto tópico em que se explora o nível interpretativo de leitura, importantíssimo para se entender, de fato, um texto da complexidade como este de Guimarães Rosa.

O conto *A terceira margem do rio*, publicado em *Primeiras Estórias*, é um dos mais belos, conhecidos e comentados do autor. A ambigüidade e o estranhamento são aspectos que devem ser relevados na sua leitura. Além disso, outro fator que faz deste conto uma obra celebrada pela crítica especializada e, também por leitores comuns, é o universo metafórico (também metafísico) que se instaura na composição semântica do texto, conforme celebra a crítica. Desta forma, ler *A terceira margem do rio* significa conseguir entrar neste campo significativo, perceber os simbolismos da linguagem de Guimarães e isto as questões sugeridas, a propósito do conto, não conseguem fazer.

Audemaro Taranto Goulart (2001), da PUC-Minas Gerais, conhecido estudioso da obra roseana, faz uma análise do conto *A Terceira Margem do Rio* que foge do que, geralmente, se fala do texto. Abdica da interpretação da crítica que considera, unicamente, o plano transcendental da narrativa, busca arrancar a carapaça (Taranto Goulart, 2001:9) que cobre o texto de Rosa, descobrindo, assim, novas metáforas, construtoras de sentidos ignorados por muitos leitores. Sobre isto diz:

De certa forma, igualmente perplexa, ficou a crítica, na sua também inevitável inclinação de achar explicação para tudo que acontece num texto. E, aí, tomem-se interpretações. Tomando a deixa do título, a crítica sentencia o pai, certamente, foi – e alcançou – a terceira margem daquele rio. E, nesse ponto, supondo-se imune ao “decifra-me ou devoro-te”, a crítica tem certeza de que vai decifrando o mistério da narrativa. Tem-se então toda aquela aluvião de explicações que descem da terceira margem do título. E lá vem a verde de: uma nova realidade, a transcendência, o encontro de uma outra vida, a superação dos limites humanos etc. (Taranto Goulart, 2001:7)

(...)

Minha desconfiança, nesse sentido, é a seguinte: Rosa, na “terceira margem”, investe contra o domínio do masculino, contra a hegemonia falocrática. Não me interessa agora nada das elucubrações logocêntricas, as pressuposições metafísicas que estou cansado de ler nas apreciações do conto e que insistem nas alusões à transcendência, no encontro de outra vida, outro mundo, outra realidade, tudo isso que é muito bonito, mas, no fundo, nada mais faz senão ordenar hierarquicamente as relações que promovem articulações de poder na nossa sociedade. Por isso, meu desejo é operar uma leitura que dê conta do que o texto diz no seu interior – ou seja, os seus filosofemas – e uma outra que procure lê-lo por fora, nas suas margens, identificando o que ele dissimulou ou recalçou. (Taranto Goulart, 2001:9).

Taranto Goulart faz uma interessante leitura sobre o papel do homem e a desestabilização da sociedade paternalista com a ausência da figura masculina. Utiliza, para embasar esta análise, teorias freudianas do *Totem e tabu*, que, através do mito da morte do pai despótico pelos próprios filhos, procuram evidenciar que a sociedade humana e patriarcado são sinônimos. Assim, na narrativa roseana em questão, a fuga do pai, para o crítico literário, significa a detonação da estrutura familiar, simbolizando o desbaratinamento de uma ordem social baseada na liderança masculina, conforme atesta o trecho abaixo:

O processo de desestruturação da família vai sendo posto em prática. Esse é um outro índice do regresso às origens, de desmancho do mundo da cultura, estabelecido sobre as bases da família nuclear, como forma de sustentação da ideologia patriarcal. (Taranto Goulart, 2001:15)

Essa leitura Audemaro Taranto Goulart não é ainda explorada em manuais didáticos destinados ao estudo da *Terceira Margem do Rio*. Todavia, é uma interpretação alternativa viável, que pode ser aproveitada na leitura deste texto

literário na escola. Contudo, nem mesmo a leitura tradicional do conto, que considera a “terceira margem” um espaço metafísico, o material didático do CEEBJA consegue explorar através de suas questões.

A primeira pergunta sugerida, na parte de interpretação, fala sobre a partida do pai do narrador-personagem para algum lugar:

17. “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte”  
Assinale a alternativa que justifica a ausência do pai.
- a( ) O pai ficou doente e foi embora para não causar transtornos à família.
  - b( ) O pai ficou louco, alienado, fora da realidade.
  - c( ) O pai fugiu porque não amava mais a família.
  - d( ) O pai fez um promessa e a cumpriu até morrer.

Como se pode ver, não existem elementos na questão dada que levem o aluno ao nível interpretativo de leitura. A opção correta parece, por eliminatória, ser a “b” (O pai ficou louco, alienado, fora da realidade). Seria mais apropriado se perguntassem “O que significou para o pai do narrador estar alienado da realidade? Essa realidade configura, necessariamente, a loucura?”.

As questões de número 20 e 21 também apresentam problemas na condução da leitura do aluno. Através do método “assinale a alternativa correta”, sugerem-se as seguintes indagações:

20. “ Rio abaixo, rio a fora, rio a dentro, o rio”  
Em sua opinião, o rio, em seu eterno **movimento de ir e de vir**, representa poeticamente:
- a( ) a morte
  - b( ) .a vida
  - c( ) o perigo
  - d( ) .a natureza

21. Uma das características dos contos de Guimarães Rosa é deixar o significado, a temática de suas histórias ser inferida pelo título.

Levando em consideração o enredo, o uso constante de expressões como “doidice, doido, alienação” e relacionando-as ao título, que significado você lhe atribui, ou seja, o que vem a ser a “terceira margem do rio”?

- a( ) a morte
- b( ).a loucura
- c( ) a vida
- d( ).o sofrimento

Ambas as questões, por sua própria natureza objetiva, fazem asserções categóricas sobre aspectos da narrativa que admitem interpretações subjetivas. Justamente, por ser um texto literário com pontos de indeterminação, o conto de Guimarães Rosa possibilita várias leituras, oferecendo terreno fértil para a imaginação do leitor. Na questão 20, por exemplo, como afirmar com certeza que o movimento do rio significa a morte? Não pode também ser a vida? As angústias da personagem?

Na questão 21, o dirigismo é mais patente. No enunciado do exercício, colocam-se alguns elementos que induzem o aluno a responder que a “terceira margem do rio”, do título do conto, significa a loucura da personagem. O simples fato terem sido usados termos relativos à loucura de uma personagem do conto, não significa que o título do conto esteja relacionado a isto. Muitas outras leituras deste conto, aliás, como já foi dito anteriormente, pregam que a terceira margem não se situa num plano físico, nem a bordo, nem a estibordo, mas está num plano metafísico, existencial, que não precisa ser, necessariamente, a loucura. Uma leitura mais atenta revela que o tema do conto é muito mais complexo que a possível sandice do pai do narrador-personagem, vide a análise de Audemaro Taranto Goulart sobre o texto de Rosa, comentada anteriormente.

Outro conto que também é lido pelos alunos da EJA é o *Comprador de Fazendas*, de Monteiro Lobato. Tal conto faz parte da obra *Urupês*, destinada ao público adulto.

Esta narrativa lobatiana conta a estória de uma família, dona de uma propriedade rural em decadência, que tenta, a todo custo, vendê-la, contudo,

ninguém queria comprá-la. Eis que um dia, um rapaz, de boa aparência, apresenta-se como possível comprador. Fica um dia na fazenda e aproveita, ao máximo, de toda hospitalidade dos ingênuos proprietários. Desaparece e não faz o que prometeu: comprar as terras do senhor Davi Moreira de Souza.

A propósito da leitura deste conto, sugerem-se diversas questões de alternativas para a exploração do vocabulário, no modelo da que se segue:

a) ... estes homens respondiam com manha consumada às perguntas dos visitantes, de jeito a **transmutar** em maravilhas as ruindades locais:

- ( ) jogar
- ( ) formar
- ( ) transformar

Acredita-se que a melhor forma de se decodificar o significado de termos desconhecidos ainda seja inferência. Isoladamente, por vezes, fica difícil saber o que significam determinadas palavras. Mas o contexto pode funcionar como uma “seta” a indicar o sentido de termos desconhecidos. Todavia, mesmo assim, as questões de vocabulários propostos também são válidos.

Assim, como aconteceu nas questões sugeridas para o exercício de leitura do conto *A terceira margem do rio*, as questões não ultrapassam o nível de leitura primária do texto. Aliás, não existe uma indagação sequer que trabalhe a interpretação da narrativa. Das vinte e uma questões dadas, somente quatro são discursivas, estando, portanto, as outras no estilo múltipla escolha. A questão número dezesseis é uma mostra do tipo de questões sugeridas no estudo do texto *O Comprador de Fazendas*:

16. A mulher do proprietário fora elogiada pelo comprador no seguinte aspecto:

- a( ) pela sua recepção.
- b( ) pela sua bondade.
- c( ) pela sua culinária
- d( ) pela sua formosura
- e( ) pela limpeza de sua casa.

Este conto lobatiano oferece uma possibilidade de interpretação não aproveitada pelos autores das questões que é a inserção desta obra no contexto histórico em que foi produzida.

A obra lobatiana (infantil ou adulta) não pode ser, como qualquer outra, desvinculada do momento em que foi construída, sob pena de ser truncada em sua verdadeira significação. Nela, estão patentes as ambigüidades e paradoxos que marcaram a realidade brasileira na primeira metade do século. Assim, para alcançar uma análise menos superficial dos textos lobatianos, é necessário recuperar algumas informações sobre a época em que o escritor viveu, bem como sobre a sua formação e prática social, aspectos indispensáveis para a referida recuperação da relação texto-contexto.

Apesar de passar seis anos dedicando-se à vida rural, quando Lobato exerceu esta atividade, quis introduzir na fazenda novas técnicas de produção (Vasconcelos, 1982:34). Contudo, defrontou-se com mil dificuldades devidas ao fato de não haver nenhuma política econômica, no Brasil, favorável à renovação das forças produtivas. Também como fazendeiro, encontrou outro obstáculo para seus empreendimentos: *“o caboclo, que da sua ótica de proprietário lesado, julgou ignorante, preguiçoso, avesso a quaisquer inovações, num contraste completo com o herói sertanejo celebrado pela literatura regionalista romântica brasileira”* (Vasconcelos, 1982:34). Contudo, reconhece que o homem do campo é também vítima do sistema como denuncia através de sua personagem *Jeca Tatu*. Com ele,

não quis somente contrapor o herói regionalista romântico ao verdadeiro retrato do homem do campo brasileiro, mas quis denunciar que milhões de brasileiros estavam doentes porque não existiam melhores condições de trabalho. *Urupês*, coletânea em que se insere *O comprador de fazendas*, é uma das obras da produção literária lobatiana em que denuncia a falência da agricultura como base da economia nacional.

Assim, demonstrando que literatura e história andam juntas, seria possível expandir a interpretação do conto em questão, evidenciando, nas descrições que o narrador faz, a decadência da Fazenda do Espigão, metáfora do declínio de muitas propriedades brasileiras na época:

Pior fazenda que a do Espigão, nenhuma. Já arruinara três donos, o que fazia dizer aos praguentos: Espiga é o que aquilo é!

(...)

Os cafezais sem vara, ano sim ano não batidos de pedra ou esturrados de geada, nunca deram de si colheita de entupir tulha. Os pastos ensapezados, enguaxumados, ensamanbaiados nos topos, eram acampamentos de cupins com entremeios de macegas mortijas, formigantes de carrapatos. Boi entrado ali punha-se logo de costelas à mostra, encarçado de bernês, triste e dolorido de meter dó.

(...)

Por todos os cantos imperava o ferrão das saúvas, dia e noite entregues à tosa dos capins para que em outubro toldasse o céu de nuvens de iças, em saracoteios amorosos com enamorados savitus.

Além dos contos de Monteiro Lobato e de Guimarães Rosa, *Solfieri (Noite na Taverna)*, de Álvares de Azevedo, figura como opção de leitura para os alunos da EJA. Pertencente a geração ultra-romântica, esta narrativa é fortemente influenciada pelo pessimismo byroniano, pelo cultivo de hábitos macabros e pela boemia.

O conto, de gosto um tanto duvidoso, conta a estória de Solfieri, bêbado, nas ruas de Roma. O herói da fábula entra em cemitérios, encontra uma virgem, supostamente morta numa igreja (mas, na verdade, está com catalepsia). Após um



lapso de tempo, encontra-a novamente e chega enterrá-la, debaixo de sua cama, erguendo uma estátua em sua homenagem.

Somente pela apresentação da síntese da estória, pode-se perceber que alguns fatos absurdos são contados na narrativa, que chega ao ponto de ser quase inverossímil. Não pelo *nosense* – observou-se na leitura de *A terceira Margem do rio* (Guimarães Rosa) que a boa literatura não precisa, necessariamente, comungar com a lógica deste mundo – mas pela forma como que os fatos estão dispostos na narrativa, de forma atropelada e mal articulada.

Antonio Candido, no ensaio *Educação pela noite*, dedicado ao estudo das obras em prosa de Álvares de Azevedo, defende o escritor romântico dizendo que suas narrativas foram publicadas postumamente e, possivelmente, não foram revisadas por ele. Sobre isso diz Candido:

Mas é preciso sempre lembrar que as obras de Álvares de Azevedo foram publicadas depois de sua morte, sem que ele tivesse podido organizá-la nem dizer o que não era para publicar. Daí a pergunta: esse monte de prosa e verso é tão irregular porque não foi devidamente selecionado e polido, ou porque o Autor queria que fosse assim mesmo, para sugerir a inspiração desamarrada, em obediência a uma estética atraída pelo espontâneo e o fragmentário? É difícil dizer, mas as duas coisas devem estar combinadas. (Antonio Candido, 1987:11)

(...)

(...)sua obra foi publicada por assim dizer à revelia, sem que ele pudesse dizer o que considerava pronto e o que era para jogar fora. Em conseqüência, só podemos ler o seu teatro e a sua ficção em prosa como um conjunto de tentativas e fragmentos, dos quais se destacam *A noite na Taverna*, pela composição acabada, e o *Macário*, como surto de inspiração verdadeiramente criadora.

Costumeiramente, as questões formuladas, a propósito do texto, não extrapolam o nível primário de leitura. Muda-se o conto, persistem as mesmas questões objetivas (“O narrador conta a estória de primeira ou terceira pessoa?”, “O tempo é cronológico ou psicológico?”). Questões como estas – facilmente decoradas pelo aluno esperto que, por isso, deixa de perceber o desafio inerente na leitura literária – ficam repetitivas e não conduzem à fruição do texto. (Antonio Candido, 1987:22)

Além de sair em defesa de Azevedo, no que tange a possível falta de revisão da literatura produzida pelo autor, Candido (1987:18) desenvolve uma tese a respeito dos contos d'*A noite na Taverna*: tais narrativas estariam ligadas à uma pedagogia satânica, que tanto fascinou o homem do Romantismo, e expressariam através da metáfora da noite, sempre presente na obra, a escuridão interior do homem, de sua alma (daí, então, o nome do ensaio de Candido, *Educação pela Noite*). Tal aspecto, figuraria, assim, como uma possibilidade de interpretação para a aparentemente mal revisada obra de Aluísio de Azevedo. Não é necessário dizer que isto não é levado em conta pelo material didático do centro de ensino da EJA.

Costumeiramente, as questões formuladas, a propósito do texto, não extrapolam o nível primário de leitura. Muda-se o conto, persistem as mesmas questões objetivas (“O narrador conta a estória de primeira ou terceira pessoa?”, “O tempo é cronológico ou psicológico?”). Questões como estas – facilmente decoradas pelo aluno esperto que, por isso, deixa de perceber o desafio inerente na leitura literária – ficam repetitivas e não conduzem à fruição do texto.

Mesmo um conto como *Solfieri* (leitura obrigatória do vestibular de uma Universidade da região, talvez resida nisto a razão de sua leitura no ensino médio da EJA) pode oportunizar indagações mais originais. Se no passado a estória de Azevedo era leitura consagrada e popular, atualmente, a narrativa de bêbados, prostitutas, virgens pálidas e mortas pode ganhar um “quê” *trash*. E é justamente isto que pode ser enfatizado na discussão com os alunos, que podem comparar a literatura lida com certos filmes ou programas de televisão que tratam do mesmo assunto.

Como se pode perceber através da análise, a condução na leitura dos contos deixa a desejar. Na sua maioria, as questões formuladas fixam-se em

superficialidades, na identificação dos elementos da narrativa e não possibilitam, ao leitor, chegar ao cerne dos textos. Apesar disto, na avaliação do material didático utilizado para o exercício com a literatura, a leitura dos contos parece ser a mais positiva, pois permite, como já dito, uma proximidade maior e mais verdadeira entre obra de arte e leitor-aluno.

#### **4.2.3. Apostilado do Exame de Suplência:**

Se já existe uma sintetização de conteúdos prejudicial a um bom desenvolvimento de um trabalho com a literatura nos seis módulos usados no curso de Língua Portuguesa no CEEBJA, nos Exames de Suplência esta situação agrava-se mais ainda (maiores detalhes sobre este método ver *Metodologia*, item *c.2 Cenário de Pesquisa*, p. 11). Em 15 horas aula, deve ser ministrado todo programa do Ensino Médio relativo à produção de texto, gramática normativa e literatura (Apostilado disponível no Anexo I.c). Estes três tópicos devem ser estudados em um único manual, elaborado por centros da EJA de várias cidades do Paraná (Apucarana, Reserva, São João do Ivaí, Ivaiporã, Londrina, Cambé, Jandaia do Sul, Ortigueira e Telêmaco Borba).

O apostilado do Exame de Suplência tem setenta páginas, das quais trinta são reservadas ao estudo de autores e obras literárias. Proporcionalmente, dedica-se ao estudo da Literatura a maior parte do apostilado. Contudo, apesar disso, praticamente não existe estudo de texto literários no apostilado (com exceção dos textos e questões do apêndice), há somente uma exposição, muito resumida, por sinal, de aspectos de teoria literária.

Assim, como nos manuais do curso, antes da apresentação dos estilos literários e seus autores, fala-se um pouco sobre as peculiaridades da linguagem literária, dos gêneros épico, lírico e dramático e faz-se também se faz diferenciação entre textos em prosa e em verso.

A linguagem literária é definida pelos elaboradores do manual didático da seguinte forma:

A **linguagem literária** tem várias funções ou finalidades, de acordo com as intenções do emissor (autor do texto ou da fala).

Uma mesma palavra pode ter vários sentidos, num texto ou numa fala, conforme o contexto em que se encontra. Observe:  
Levei uma fruta **doce** para o meu **doce** amor.(...).  
(Idem, p 3).

Tal conceito sobre linguagem literária parece um pouco confuso. Fala-se de função e finalidade da linguagem literária, mas não se definem quais seriam estas funções e finalidades. Diz-se também que estas mesmas funções e finalidades estão centradas na intenção do emissor. Esta proposição lembra, muito vagamente, a teoria da comunicação de Jakobson, mas não está muito clara esta ligação (estariam se referindo às funções da linguagem, mais especificamente à emotiva?).

A linguagem literária é diferenciada da não literária pelo uso de palavras no sentido conotativo. Ao conceituar conotação e denotação, o manual também comete alguns equívocos. Segundo os elaboradores, sempre que a palavra estiver no seu “sentido real” será denotativa e, quando assumir um “sentido fora do real”, será conotativa. Frisa-se, neste conceito, a oposição *realidade X irrealidade*, já observada por Eagleton (1997:3). Seria melhor dizer que denotação é o uso do significado imediato de um termo; já a conotação se faz quando o significado adquire novas roupagens em determinado contexto lingüístico, fora do seu uso cotidiano. Se esse

esclarecimento não for feito, corre-se o risco de se cair no mesmo engano cometido nos módulos do curso, analisados anteriormente, que diziam que a Literatura está ligada somente ao irreal, ao inverossímil, àquilo que nunca pode ocorrer, a algo muito distanciado da realidade.

Ainda com relação às peculiaridades da linguagem literária, faz-se uma listagem de figuras de linguagem, pois, segundo os elaboradores do apostilado, seu uso no texto artístico é algo que o torna “mais rico e expressivo” (Apostilado de Exame de Suplência, página 3). São elencadas, na forma de item, quinze figuras de linguagem. Não há, contudo, explicações sobre o significado delas. Existe apenas uma listagem com o nome da figura retórica e uma frase que a exemplifica (algumas retiradas de obras literárias), como as que se seguem:

Metáfora – A vida é um combate. (Machado de Assis)  
 Comparação – A vida é como um combate  
 Sinestesia – Aqueles dias de luz tão mansa. (Mário Quintana)  
 Aliteração – Vozes veladas veludas vozes (Cruz e Souza) /z/ /v/  
 Onomatopéia – Sino de Belém, bem-bem-bem/ Sino da paixão, bate bãobãobão (Idem, página 3).

A ausência de maiores explicações evidencia a pressa com que o conteúdo deve ser dado, fato que prejudica, logicamente, sua assimilação. Os exemplos, na sua maioria, descontextualizados, podem confundir o aluno que nunca ouviu falar sobre o assunto. Como entenderá, por exemplo, a aliteração no verso de Cruz e Sousa? O que significam /z/ e /v/ ? Aqueles que não freqüentam as aulas, que não são obrigatórias, poderão sentir dificuldade na leitura deste material que foi feito também para o estudo individual.

A apresentação dos estilos de época lembra muito os módulos usados no curso da EJA maringaense. É, contudo, uma versão resumida destes manuais. Se os seis módulos não dão conta da leitura de textos da literatura européia, no Exame

de Suplência, não se tem nem mesmo a apresentação de textos da literatura de informação e do barroco. O estudo inicia-se “com o estudo das Escolas Literárias a partir do Romantismo” (Apostilado de Exame de Suplência, página 7). O que já era sintético, torna-se mais condensado ainda.

O que mais chama atenção, no entanto, não é a ausência de algum período literário, mas a quase inexistência de textos para a exploração de leitura. No manual, fala-se sobre literatura, mas não se lê literatura. Toda ênfase do apostilado recai sobre aspectos teóricos de crítica literária.

De cada movimento literário em estudo, apresentam-se suas balizas cronológicas, suas características, seus principais autores (com citação de alguns aspectos biográficos) e suas obras. Quase toda teoria é dada na forma de tópicos, para facilitar a “digestão” daquilo que deve ser tão rapidamente “engolido”. Gonçalves Dias é apresentado da seguinte forma para o aluno da EJA:

### ***Antonio Gonçalves Dias***

Estudou direito em Coimbra, leu os clássicos e os principais autores europeus, foi jornalista, professor do colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, pesquisou os costumes e a língua nos índios e foi um grande poeta romântico.

Acham-se presentes em seus versos:

- o ambiente e a terra brasileira;
- as tradições, a valentia e a honra dos índios;
- o amor lírico impulsivo e veemente, a saudade, a tristeza, a solidão, a religiosidade

Obras:

Primeiros Cantos, Segundos Cantos, Últimos Cantos, Sextilhas do Frei Antão, Os Timbiras, Dicionário da Língua Tupi, etc. (Idem, página 9).

Não há nada de errado em citar as características de um autor e suas obras. Contudo, poderiam, ao menos, citar os versos da *Canção do Exílio*, para que o aluno verificasse por si só, o sentimento de tristeza e saudade, a descrição do ambiente e a terra brasileira, que foram citados nas características da obra de Gonçalves Dias.

Uma lista de obras encerra o capítulo dedicado à literatura (Apostilado de Exame de Suplência, página 33). São recomendadas seis obras, cuja leitura será cobrada na prova do Exame de Suplência. São elas: *Senhora e/ou Iracema* (José de Alencar), *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Vampiro de Curitiba* (Dalton Trevisan), *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) e *Morte e Vida Severina* (João Cabral de Melo Neto).

O que não torna o manual didático uma mera exposição resumida de aspectos de periodização literária é o seu apêndice composto de cinco textos, “para interpretação e estudos lingüísticos”. (Apostilado de Exame de Suplência, página 33).

Foram selecionados cinco textos para exercícios de leitura: literários – que serão objetos de análise - “O Assalto”, de Luís Fernando Verissimo; “Poema de Sete Faces”, de Drummond; “Uma Vela para Dario”, de Dalton Trevisan; referencial, com características do texto jornalístico “Volta às Aulas”, de Daniel N. Gonçalves e publicitário (propaganda da Shell).

Todos os textos são seguidos de questões que induzem à sua leitura. Somente para o primeiro texto as perguntas são abertas. Para os outros, são de múltipla escolha. E é justamente este fato que restringe a exploração da leitura nos textos, na maioria das vezes, limitando-se ao aspecto da decodificação dos elementos da superfície textual, não proporcionando um mergulho na produção lingüística, já que a *compreensão* é entendida, neste trabalho, como a fase da decodificação dos elementos superficiais do texto, leitura primária; a *interpretação*, por sua vez, é o momento em que o leitor faz uso do seu conhecimento de mundo, que, somado às informações textuais, resultam em uma leitura ampla.

O texto “O Assalto”, de Veríssimo, é o único acompanhado com questões abertas. Sob o comando “Explorando o Texto”, são oferecidas sete perguntas. Quase todas são de ordem compreensiva e perguntam sobre informações elementares do texto:

1) Luís Fernando Veríssimo consegue com o tema relativamente comum, como é o caso de um assalto, construir uma história bastante original ao centrá-la num “mal-entendido”: Qual foi esse “mal-entendido”?

2) Pouco a pouco o “mal-entendido” vai envolvendo a empregada, patroa, o marido da patroa. Como e por que se dá essa “reação em cadeia”?

(...)

5) As ações dos personagens e suas emoções vão crescendo em intensidade. Tudo começa por um susto inicial. O que acontece na seqüência? .(Idem, página 35).

Somente uma questão é de interpretação, aliás, uma das únicas que fazem parte de todos os exercícios:

No texto, o marido agiu como um indivíduo precipitado, entregando jóias e dinheiro a quem não tinha a intenção de assaltar e, no final da narrativa, considera-se como um herói de grande esperteza, por impedir que o “assaltante” levasse seus dólares e marcos que estavam guardados no cofre. O que você acha dessa atitude do marido? .(Idem, página 35).

Existe um claro desequilíbrio na distribuição de questões compreensivas e interpretativas, que são a minoria (apenas uma). É claro que as perguntas compreensivas são importantes, afinal elas fazem parte da leitura primária, quando o aluno dá os primeiros passos no entendimento do texto. Mas, é na interpretação, que o leitor se torna participante do processo de leitura. É no nível interpretativo que o aluno “recria” o texto, que descobre uma ou mais possibilidades de significado para a obra literária. Nesta fase da leitura, os vazios propostos por Iser são, satisfatoriamente, preenchidos (tópico *A leitura na dimensão social: o leitor em foco*,



p. 49). Só que isto, não acontece na prática dos exercícios de leitura da *Apostila do Exame de Suplência.*, principalmente em relação aos textos literários

Quanto ao “Poema de Sete Faces”, de Drummond, todas as questões, que a ele fazem menção são de múltipla escolha. O aspecto formal do texto é focado na primeira pergunta:

- 1) Sabe-se que cada linha de um poema é chamada de verso e o conjunto de versos forma estrofes. Marque a alternativa correta. O “Poema de Sete Faces” apresenta:
  - a) sete estrofes, equivalentes a “sete faces” a que se refere o título.
  - b) vinte e nove versos que narram um fato ocorrido na vida do poeta.
  - c) sete estrofes que narram a vida de Carlos e Raimundo.
  - d) vinte e nove versos, equivalentes às sete partes de uma única face do poeta. .(Idem, página 36).

O gabarito da questão, conforme respostas no final da apostila, dá como certa a alternativa de letra “a”. contudo, a letra “d” também pode ser considerada adequada. Isso porque existem autores, como Castro (1998), que dão uma interpretação biográfica ao poema, argumentando que cada estrofe representaria uma fase da vida de Drummond. Neste sentido, fica evidente que a exploração do caráter polissêmico de um texto literário, fica muito limitada, se isto for feito através de questões objetivas, mesmo quando elas dizem respeito ao caráter formal e estético do texto, já que os critérios para a resposta de questões dessa natureza sempre envolverão aspectos subjetivos do elaborador. Determinar a *resposta correta* seria tolher a opinião do aluno. Neste sentido, vale uma revisão da questão, para deixá-la menos ambígua ou apresentá-la de forma aberta, sem as alternativas.

As próximas perguntas, referentes ao poema, não extrapolam o nível da leitura primária, como se pode constatar abaixo:

2) No poema, Drummond se diz impotente diante do mundo. O verso em que ele faz essa afirmação é:

- a) “Vai, Carlos! Ser gauche na vida”.
- b) “Se sabias que eu era fraco”.
- c) “Porém meus olhos não perguntaram nada”.
- d) “Tem poucos, raros amigos”.

4) É comum os escritores citarem, em suas obras, passagens de outros livros. No “Poema de Sete Faces”, Drummond vale-se de uma passagem bíblica em:

- a) “se sabias que eu não era Deus”.
- b) “botam a gente comovido como o diabo”.
- c) “Meus Deus, por que me Abandonaste”.
- d) “Quando nasci, um anjo torto”.

.(Idem, página 37).

O terceiro texto “Uma Vela para Dario”, por sua vez, também é explorado com bastante superficialidade pela apostila. Não fugindo à regra, todas as questões são de múltipla escolha e não conseguem ultrapassar a fase de decodificação da leitura. Parece que os elaboradores da apostila não fazem distinção entre compreensão e interpretação. Essa mistura de conceitos pode ser notada no comando do exercício que diz: “as cinco questões são de interpretação, leia o texto acima, com atenção, antes de respondê-las” ( Apostilado de Exame de Suplência, p.37). Contudo, não é o que se observa, quando se lê em perguntas como a que se segue:

2) A multidão concordou com a ponderação do motorista do táxi porque:

- a) Dario já estava morto.
- b) A morte de Dario no táxi poderia causar-lhe dor de cabeça.
- c) A polícia ainda não havia chegado e o corpo não podia ser removido.
- d) Seria melhor esperar uma ambulância. .(Apostilado do Exame de Suplência, página 39).

“Uma Vela para Dario” é um texto que tematiza a falta de solidariedade humana. Desta feita, vários outros aspectos poderiam ser trazidos à tona na atividade de leitura, como a própria ligação com o mundo atual, a solidão do homem etc. Entretanto, não é isso o que acontece. As questões sugeridas não exigem do

aluno nem mesmo uma leitura com muita atenção, já que as respostas estão todas na superfície do texto.

Se a apostila demonstra uma concepção de leitura literária ultrapassada e limitante, as questões da prova não são diferentes. Das quarenta questões dadas no Provão (Anexo I.d), oito estão relacionadas à literatura (questões de número 4, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 34, 35, 36, 37, 38, 39). Quantitativamente, poder-se-ia dizer que é uma boa distribuição. Qualitativamente, não se pode dizer o mesmo. Isso, porque, mais uma vez, a prioridade foi a compreensão, que, sendo uma fase elementar no processo de leitura, não ultrapassa o limites dos elementos primários do texto. Praticamente, inexistem, na prova, perguntas que evidenciem as particularidades do texto literário, como a polissemia e ambigüidade. As questões da avaliação, assim como o apostilado, fixam-se somente em aspectos de teoria da literatura. A pergunta abaixo é um exemplo disto. Depois apresentar um fragmento do texto *Senhora* (José de Alencar), sugerem uma questão sobre uma característica do romantismo:

37. O autor, ao descrever a personagem Aurélia, usa de recursos próprios de um momento literário. Esses recursos para descrever a “mulher ideal” pertencem ao
- a) movimento literário modernista
  - b) movimento literário realista
  - c) movimento literário romântico
  - d) movimento parnasiano
- (Avaliação do Exame de Suplência).

O tratamento que a literatura recebe no Exame de Suplência é um tanto preocupante, uma vez que seu material didático, que resume o estudo do texto literário em uma rápida passagem nos movimentos estéticos e apenas uma superficial exploração da leitura excertos. A rigor, pode-se dizer que quase não existe proposta de leitura literária nos ditos provões. Pelo menos, não existe distância entre o que é praticado no apostilado e o conteúdo pedido na prova, o qual

não exige do aluno mais do que informações sobre nomes de obras, principais características de estilos de época e vocabulário. Nada que uma boa memória não resolva.

O Exame de Suplência, modalidade de ensino destinada a EJA regulamentada pela última LDB, parece não ter como meta uma formação que permita uma leitura prazerosa do texto estético. Tanto o material didático, quanto a prova concebem o estudo da Literatura como sucessão de períodos literários, cujas principais características devem ser decoradas. Não há nem como avaliar as atividades de leitura do texto literário nos provões, pois ela praticamente não existem. Os poucos exercícios propostos não contemplam a leitura enquanto fruição, mas uma leitura dirigida pelos tópicos das questões objetivas. Seria o “X” das perguntas de múltipla escolha o único meio de expressão a que pode ter direito o aluno da EJA? Como resposta a esta indagação, segue um pensamento de Paulo Freire (2001:13), reconhecido como um dos maiores lutadores pela educação de qualidade para Jovens e Adultos: “(...) reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas (...).”

### **4.3. Leitura, Literatura e a Educação de Jovens e adultos: a busca por mediadores de leitura.**

Não se pode falar em ensino de leitura e literatura, se não existem meios eficientes que façam com que a obra artística chegue às mãos do aluno do EJA. Por vezes, a escola utiliza materiais didáticos – como os analisados anteriormente – que podem ser uma via de acesso à literatura, contudo, além de não conseguirem despertar, de fato, o gosto para este tipo de leitura, acabam afastando o aluno dela.

Neste sentido, o objetivo deste tópico do trabalho é verificar a presença dos mediadores de leitura na vida do aluno de ensino supletivo, avaliando, principalmente, o papel da escola, responsável pela EJA, na sua formação de leitor.

Participaram desta pesquisa dez alunos que estiveram no CEEBJA nos dias 28/02/01 e 01/03/01 (Anexo II.a). Cinco professores deste centro de ensino também responderam a um questionário (Anexo II.b) que enfocava, principalmente, as vias de acesso ao texto literário na escola. Como já mencionado na metodologia deste trabalho, não foi possível entrevistar, pessoalmente, os professores como foi feito com os alunos. Este fato limitou, consideravelmente, a exploração dos dados, já que a entrevista registrada em áudio poderia, quem sabe, avançar para além das perguntas e respostas dadas pelos docentes. Mesmo assim, através dos questionários e de visitas informais ao Centro de Ensino – além da própria experiência como professora de Jovens e Adultos desta pesquisadora – foi possível delinear um quadro que evidenciasse as mediações no CEEBJA de Maringá.

Na presença do gravador, os funcionários responderam cerca de doze questões, que obedeciam a um roteiro compreendendo as seguintes partes: identificação do sujeito de pesquisa, infância e vida adulta.

As perguntas sugeridas no questionário não se restringem ao contexto escolar dos entrevistados, mas englobam os contextos social e familiar. Por vezes, quando se achava oportuno, tais questões eram modificadas e expandidas dependendo de como se encaminhava o diálogo entre aluno e pesquisadora.

Conforme mencionado na metodologia deste trabalho, foram entrevistados dez alunos (três mulheres e sete homens).

Em relação à questão *Onde passou a infância? Campo ou cidade?*, um dado interessante pôde ser destacado: quase todos os entrevistados passaram boa parte da vida em ambiente rural. Setenta por cento dos alunos disseram ser o campo o lugar da infância. Um deles, por exemplo, veio para a cidade recentemente:

*P*<sup>7</sup> Onde você passou a infância? Campo ou cidade?

*E*<sup>8</sup> No sítio...é..[Quantos anos o senhor tinha quando veio para a cidade?]<sup>9</sup>  
Com trinta e um...[Nossa...Então o senhor ficou este tempo todo no sítio...Este é seu primeiro emprego na cidade?] Foi...

Este dado torna-se pertinente na investigação da presença da leitura na vida dos entrevistados, quando se sabe que, geralmente, no campo, o acesso ao material impresso é dificultado por uma série de fatores: a distância de bancas, a quase inexistência de livrarias e de bibliotecas; a dificuldade econômica do trabalhador rural e ainda o próprio contexto cultural da zona agrícola, que não prevê a leitura como algo essencial para a formação humana.

A escolarização dos pais também é um indicativo importante da formação cultural dos alunos em questão. Conforme demonstra tabela abaixo, o nível de

<sup>7</sup> A letra *P* introduz a fala do pesquisador.

<sup>8</sup> A letra *E* introduz a fala do entrevistado.

<sup>9</sup> Os colchetes [] trazem intervenções da pesquisadora na fala do entrevistado.

escolaridade dos pais dos entrevistados é baixo, não ultrapassando o ensino fundamental.

	analfabetos	Lê e escreve sem freqüentar escola	Primário incompleto	Primário	Ginásio (5ª a 8ª incompleto)
PAI	1	2	2	4	1
MÃE	5	0	1	4	0

Nem o ambiente nem as pessoas que os circundavam foram favoráveis para o acesso a meios de leitura. Poucos ou nenhum mediador estiveram presentes na infância dessas pessoas, alguns não tiveram acesso nem aos mais habituais como rádio, televisão, jornais ou revistas, como revela o quadro abaixo:

	Sim	Não
Rádio	6	4
Televisão	4	6
Jornal	0	10
Revista	1	10

O gráfico demonstra que apenas uma aluna (entrevistada nº 9) teve acesso a revistas na infância. Isso comprova, juntamente com outros dados, que na meninice dos entrevistados faltou o ato de leitura, pois faltaram mediadores eficientes que levassem o material impresso até eles. O ambiente rural pouco ou nada propício à leitura e os pais, com da baixa escolaridade, não fomentaram o desejo (e nem poderiam) da leitura no espírito seus filhos.

Se a cultura escrita quase sempre esteve ausente na vida destes alunos na infância, a cultura oral, por sua vez, sempre fez parte dela. Isto foi o que comprovaram as respostas à pergunta: *Gostava de ouvir histórias? Você se lembra*

*de alguma em particular?* A maioria dos entrevistados lembrou-se de alguma pessoa que marcou a sua infância com histórias folclóricas ou mesmo contos de fadas.

*E:* Tinha meu avó [Que tipo de histórias ele contava para o senhor?] Ele gostava da história do Rascagar...[Rasca..o quê?] Rascagar[O que é isto?] a história de um homem que ia vender [?] do e enganava as pessoas... um negócio assim [De onde seu avó era? De que região do Brasil?] Meu avó era grego [grego?!] Minha avó era italiana [Olha...umas histórias européias, ele falava português?] Falava...  
(entrevistado n° 2)

*E:*Minha mãe contava muita história, quase toda noite...não tinha outra coisa para fazer...[que tipo de história ela te contava?]Todo tipo desde Lobo Mau até João e Maria, contava muito mesmo  
(entrevistado n° 6)

Embora o acesso a livros tenha sido difícil, os alunos que estudaram quando pequenos (quase sempre em escola rural), lembraram-se de um livro presente na infância: a cartilha, o único livro que a escola desses alunos conseguiu fazer com esses alunos lessem.

*P:* Lembra-se de um livro que tenha lido na infância?

*E:* Agora ficou difícil... O que li mesmo quando...as história do *Caminho Suave* que era...[da Cartilha?.Ah, tá...é uma cartilha bem conhecida...então o senhor lia as historinhas da cartilha *Caminho Suave?* É...[Não se lembra de ler mais nenhum outro livro?] Na roça, assim, só era trabalhar e não tinha esse negócio de muito lazer, estas coisas, eu comecei a trabalhar com idade de seis anos.  
(entrevistado n° 2)

*E :*Que eu me lembro só uma cartilha [*Caminho Suave?*]Não, mais ou menos assim, "*Brincando não sei o quê*"[de quem você ganhou a cartilha?] Da Prefeitura...  
(entrevistado n° 6)

Interessante destacar que, na fala do entrevistado n.º 2, a educação é sinônimo de lazer para as pessoas do sítio, isto é, é algo dispensável, secundário, já que é o trabalho a única razão da vida dessas pessoas.



Se durante a infância, os alunos entrevistados não tiveram um contato profícuo com a leitura, durante a fase adulta este quadro não mudou muito, para a maioria deles.

A primeira questão feita com relação à vida adulta foi “*Por que voltou a estudar?*”. Quase todas as respostas começam com a palavra “necessidade” (ou equivalentes como precisão). O desejo de ascensão social e a exigência do mercado de trabalho marcam o discurso dessas pessoas:

*E* :Precisão...Hoje para Ter um emprego, tem que Ter no mínimo o segundo grau ..Então fui obrigado a estudar...  
(entrevistado nº 8)

*E*: Pela necessidade, entendeu...Onde o meu trabalho tá exigindo os estudos(...)  
(entrevistado nº 3)

Com o retorno deste aluno à escola, pode-se pensar que esta preencheria as lacunas que ficaram na infância, no que diz respeito à leitura. Entretanto, os alunos nem sequer citam as obras lidas durante o ensino médio e fundamental, indicada pela área de língua portuguesa. Assim, pode-se constatar que os métodos utilizados para aproximar o aluno da leitura, no caso a literária, não têm sido eficazes.

Foi perguntado aos professores *Quantos livros cada aluno deve ler durante o módulo Português, no ensino fundamental e médio?* Como já mencionado no tópico anterior, não se pede leitura de obras literárias extensas, dificilmente, opta-se pela leitura dos contos:

Prof<sup>10</sup>: O aluno não lê uma obra completa durante o curso. Para recuperar esse conteúdo são apresentados fragmentos de textos literários. A cobrança efetiva se faz através da leitura de pelo menos um conto tanto no ensino médio como no fundamental (Entrevista/professor 2)

---

<sup>10</sup> A inscrição *Prof.* indica resposta dos professores entrevistados.

Prof: Os alunos lêem contos.

Ensino fundamental: o aluno deve ler um conto

Ensino médio: o aluno lê contos de variados autores vistos no módulo e depois seleciona para avaliação (Entrevista/professor 3)

Embora o professor do primeiro questionário cite, como sugestão de leitura, os romances *Dom Casmurro*, *Lucíola* e *Cortiço*, desde 1999, estas leituras não são exigidas pela área de Língua Portuguesa.

Em relação à segunda pergunta do questionário, apenas um professor explicitou os critérios levados em conta na escolha das leituras. Disse que, no ensino fundamental, procura-se atender ao interesse do aluno e, no médio, procura-se fazer uma ponte entre a leitura do conto e período literário estudado (questionário 4).

Um outro aspecto muito importante que deve ser levado em consideração, quando se fala em mediação de leitura é a presença de uma biblioteca. O CEEBJA de Maringá possui um setor de empréstimo de livros para os alunos.

Como os alunos têm acesso a estes livros? Existe uma biblioteca com setor de empréstimos à discentes?

Prof: A escola tem uma biblioteca para uso dos alunos, onde eles podem fazer empréstimos e leitura de jornais e revistas. No entanto, as leituras para trabalho em sala são emprestados aos alunos no setor de Língua Portuguesa, no caso do ensino fundamental ou estão anexadas ao módulo de estudo, no caso do ensino médio (Entrevista/professor 3)

A existência de uma biblioteca não significa que ela seja freqüentada por todos os alunos. Nenhum dos dez entrevistados tem sua própria carteirinha de empréstimo. Alguns deles emprestam livros através dos filhos e, às vezes, lêem os livros recomendados para os filhos. Neste sentido, pode-se perceber que a escola da fase adulta também falha ao não estimular a associação a uma biblioteca. Assim,

os próprios filhos desses funcionários e a suas respectivas escolas são mediadores de leitura para os seus pais, conforme atestada a resposta abaixo:

*P:* [ Você é associada de alguma biblioteca?] Não [Suas crianças são, e você pega na ficha delas não é mesmo?] Sim.[Você lê livros que sua professora recomenda para elas ou você pega um livro que você deseja ler?]Eu pego para mim também, mas no momento não lembro de nenhum nome não... (Entrevistada n.º 8)

Contudo, se a escola do ensino supletivo não conseguiu ser mediadora eficiente de leitura, alguns dados das entrevistas com os alunos levam a conclusão que ela está sendo substituída por outras instituições, que oferecem ao aluno a oportunidade de leitura cativante, não oferecida pela escola.

Dentre as instituições não-escolares que funcionam como mediadoras de leitura estão, algumas igrejas cristãs. Quase nenhum entrevistado lê livros de cunho secular, ou seja, quase todos, quando lêem preferem a leitura religiosa:

*P:* Está lendo algum livro no momento?

*E:* Livros evangélicos que eu tenho.[Você é evangélica? Lê a Bíblia também?]Leio...leio...todos os dias... [Lê sempre...] Só quando não tô com preguiça...[Pelo menos uma vez por semana?] Sim..[Que tipo de livros são esses evangélicos?] Ah... do Kenedi Rei...[O título, qual é?] *Em Nome de Jesus* e tem também *O Cristão que Intercede...*  
(entrevistado nº 1)

*E:(...)[ A religião do senhor não exige nenhuma leitura? De algum livro? Da Bíblia?] Não exige (sic) [Mas o senhor lê?] Leio sempre a Bíblia de manhã...*  
(entrevistado nº 5)

*E:(...)Leio bastante a Bíblia.(...)*  
(entrevistado nº 4)

*E:* Estou lendo *Iniciação à Teologia*, comecei ontem...[Qual sua religião?] Católica...[Estes livros de Teologia e Filosofia são leituras de Seminário. Já teve contato?][Minha formação foi de seminário...

*P:* Além das apostilas do ensino supletivo você está lendo mais alguma coisa?]

E: Leio bastante a bíblia e livros [Que tipos de livros você lê?] Literatura... [Lembra o nome?] Não...mas tem alguns lá na minha casa...[Quem te deu esses livros, você comprou?] Leio sempre os livrinhos da *Sentinela* [aqueles da Testemunhas de Jeová ?] É..., aí eu leio no ônibus...

A resposta à última questão feita aos alunos demonstra que existe uma ausência de livros de literatura na vida dos entrevistados. Quando indagados sobre o “Qual o gênero literário que mais lhe agrada? Suspense, aventura, drama, comédia, terror?” os alunos sempre se remetiam à televisão.

Comédia. Filme de comédia e religião...  
(entrevistado nº 1)

Eu gosto de filme de ação[ Isso no caso de filme, né? Isto se estende a literatura?] Eu quase não leio livro, né...  
(entrevistado nº 5)

Terror e ações [ Você nunca lê livros de terror e ação...] Não só filme...[Só televisão] Só...  
(entrevistado nº 8)

Como se pode observar, o aluno de ensino supletivo costuma ler pouco e, quando o faz, não é por intermédio da escola e sim por outras vias mediadoras. Pessoas que não puderam ler, quando pequenas, por falta de condições, continuam, de certa forma, excluídas, do acesso irrestrito a todo tipo de leitura, principalmente, a literária, que a escola teria a obrigação de estimular. Enquanto isto não acontece, os outros mediadores cumprem melhor o seu papel e levam até o aluno aquilo que a escola não consegue levar, formando, assim, o gosto destes leitores.

Assim, mais do que identificar os mediadores na vida dos alunos da EJA, objetivo primeiro das entrevistas, pode-se também delinear as condições de sociais destes, que são mostras representativas de toda a clientela. O perfil delineado demonstra que a precária formação de leitura está atrelada a uma situação

econômica igualmente precária. Os alunos da EJA são, em sua maioria, pessoas carentes e não possuem recursos para comprar livros, por exemplo.

Ademais, o analfabetismo vivido por estas pessoas – usa-se este termo não significando somente a total impossibilidade de leitura, mas também como incapacidade de ir além do processo de decodificação (ver conceito de analfabetismo funcional, p. 70) – é uma situação que torna baixa a auto-estima do sujeito, envolvendo muita humilhação, além de ser estigmatizante. Assim, ao tentar promover a leitura entre os alunos pouco escolarizados, os centros de EJA devem pensar em estratégias pedagógicas que levem em consideração o seu lugar social. Isto porque para uma pessoa que já teve considerável interação com a língua escrita, o apostilado, manual didático ou outro objeto de leitura pode ser encarado como um instrumento não estranho à sua realidade. Vem ao encontro de coisas que conhece, porque viu o pai lendo jornal, porque existem revistas em casa, porque existem livros. Ela presenciou atos de leitura. Entretanto, este não é o caso de grande parte dos alunos da EJA que, como ficou constado nas entrevistas, não participa efetivamente do mundo letrado, situando-se em sua margem. Lê, talvez, para identificar um produto nas prateleiras do mercado ou fazer uma oração na sua igreja, mas está alheio, por exemplo, à existência de mundos fascinantes como o da literatura, que, como já foi dito, humaniza em sentido profundo.

## CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos em nosso país ainda é tratada de forma marginal. Sob a perspectiva do voluntarismo ou colocada paralelamente ao Sistema Educacional Brasileiro, a EJA só se desenvolveu, com razoável emancipação, junto aos movimentos populares brasileiros, nas décadas passadas.

O reflexo da negligência do poder público para com a Educação de Jovens e Adultos, que não a inclui, de fato, como parte constitutiva do Sistema Educacional Brasileiro, como pressupõe a Constituição de 1988, está na própria estrutura pedagógica que tem muitas falhas e deixa muito a desejar em termos de qualidade de Ensino, como ficou comprovado na análise de materiais didáticos e entrevistas desta pesquisa.

Ficou constatado que, no discurso, as esferas governamentais reproduzem as mais atuais teorias sobre práticas educativas. Isto é o que se observa na Proposta Curricular Nacional para Educação de Jovens e Adultos, mostrando a EJA que se gostaria e não a que efetivamente se tem. É nítida a intenção de se evidenciar que a fundamentação teórica do ensino de adultos é atual e condiz com que é preconizado pelo meio acadêmico. Mesmo assim, a formulação de um Parâmetro Curricular, especialmente feito para os estudantes dos centros de educação de jovens e adultos, é um grande avanço, um primeiro passo para solucionar a escassez de subsídios teórico-metodológicos para a área, o que demonstra pelo menos a tentativa de equiparar o dito ensino supletivo e o regular que há tempos já possui seu Parâmetro Curricular.

A flagrante falta de qualidade na educação de jovens e Adultos está patente no material didático utilizado para o ensino de literatura no CEEBJA de Maringá,

evidenciando a desarticulação entre o discurso da proposta curricular e a realidade praticada nos centros da EJA.

Os módulos, material didático de maior fôlego no que diz respeito ao número de tópicos estudados no curso de Língua Portuguesa, exploram a literatura de forma tangencial. Falam sobre literatura, mas não propiciam a leitura de textos literários. Além de uma teoria dada de forma rápida e mal digerida, as questões de leitura não oportunizam o mergulho necessário no texto literário para que o aluno consiga sentir todos os seus “sabores”. A preocupação com o tempo, a necessidade de ser conciso e seleção dos conteúdos “essenciais”, fazem com que os exercícios de leitura nos módulos se tornem algo mecânico e enfadonho. O formato escolar de leitura (sugestão de leitura silenciosa, estudo do vocabulário, questões de compreensão e interpretação), fortemente arraigado em muitos professores de língua portuguesa de uma forma geral, é repetido nos módulos. Obviamente que compreender e interpretar um texto são atividades que se realizam simultânea e cognitivamente, e não precisam e nem dependem das atividades que recebem tais denominações. Tais atitudes são inerentes ao próprio ato de ler. Entretanto, já que a escola precisa de uma comprovação por escrito destas capacidades nos alunos, que o faça de maneira inteligente e que, no caso da leitura literária, respeite as peculiaridades da obra artística. As questões de leitura feitas a partir da literatura, na maioria objetivas, não dão espaço para a reflexão, para a voz do aluno e, portanto, não deixam aflorar a diversidade de pontos de vista, não exploram a plurissignificação do texto literário.

As atividades de leitura propostas para os contos não fogem ao artificialismo dos manuais. Contudo, nelas, um aspecto positivo pode ser frisado: a leitura completa de uma obra literária, sem ser resumida ou recortada por excertos.

Os apostilados dos Exames de Suplência apresentam a máxima condensação de conteúdos para a conclusão do Ensino Médio. A pressa é tão evidente na apresentação dos tópicos da disciplina, que praticamente inexistente leitura literária neste módulo de ensino da EJA. De forma bem atropelada, leva o aluno a decorar alguns aspectos da teoria, sínteses biográficas de autores e características, sem apresentar obras artísticas. A maneira como está organizado tal apostilado aponta para a necessidade de repensar a reestruturação dos Exames de Suplência. Mesmo sendo fruto da recente LDB e regulamentado pelo parecer 11 do Conselho Nacional de Educação, de maio de 2000, tal sistema de avaliação, pelo menos no Paraná, precisa ser modificado. É necessário o acréscimo de mais horas aulas, para que o alunos possam fazer, no mínimo, a leitura de textos representativos de nossa literatura.

Se os materiais didáticos analisados, pela própria forma com que exploram a leitura do texto literário, não conseguem cativar leitores para a literatura – mais fácil afastá-los dela – os centros de Ensino de jovens e adultos não possuem outros meios que promovam um encontro entre leitor e texto. Através da análise das respostas dos alunos e professores entrevistados, ficou constatado que, se os alunos da EJA não tiveram acesso à leitura durante a infância por falta de condições favoráveis para isto, na vida adulta, tal situação não mudou, já que a escola de ensino supletivo não consegue ser eficaz mediadora de leitura.

A escola, enquanto espaço privilegiado para formação de leitores, deveria proporcionar a tais alunos um maior contato com textos diferenciados, principalmente os literários, oportunizando a abertura de horizontes e alargamento de visões de mundo, aspecto que só a leitura pode proporcionar.



Enquanto a escola de ensino supletivo não assume para si esse papel, outros mediadores (como igrejas, televisão) vão preenchendo lacunas e, como defende Hauser, ajudando a formar o gosto destes leitores. Não se quer dizer, com isto, que outras instituições não devam mediar a leitura, mas o que se deseja é que a escola assuma o lugar que lhe é destinado e que reserve, inclusive, o papel de destaque para o texto literário, que, por sua própria natureza constitutiva, pode, quando bem explorado, trazer benefícios a este segmento da população que sofre tantas outras privações, inclusive a cultural.

Recentemente o Ministério da Educação anunciou um provão, assim como no ensino superior, para avaliar a qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Não precisaria disto para chegar a um diagnóstico negativo. Melhor seria se interviesse, com investimentos de recursos financeiros, no processo de formação educacional e não no produto dele.

É preciso fazer entender que nenhuma sociedade resolveu seu problemas de educação, oferecendo ensino gratuito e de qualidade somente para crianças. Simultaneamente e com o mesmo empenho, é necessário democratizar o saber, estendendo-o àqueles que foram excluídos da escola na idade própria. Não há argumentos que justifiquem a exclusão da maioria das pessoas de um país ao usufruto do conhecimento e da fruição do prazer intelectual.

Assim, ao apontar a ineficiência do ensino supletivo, este trabalho não pretendeu acusar de vilania essa modalidade de Educação no processo de ensino de leitura para jovens e adultos, até porque a pesquisadora do presente estudo fez parte dela e tem ciência da sua importância na formação de alunos que, na infância, foram postos à margem do processo educacional. Ao evidenciar o problema da

ineficiência do ensino supletivo na formação de leitores, o desejo é que se invista em uma intervenção pedagógica que, no fundo, também é uma intervenção social.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

**AGUIAR**, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da Teoria da Literatura**. Revista *T B*, Rio de Janeiro, 123:23/34, jan-mar., 1996.

**BORDINI**, Maria da Glória; **AGUIAR**, Vera .Teixeira. **Literatura: a formação do leitor- alternativas metodológicas** .Porto Alegre: Mercado aberto,1988.

**BOSI**, Alfredo. **Reflexões sobre arte**. São Paulo:Ática, 1985.

**CAVALLO** Guglielmo & **CHARTIER**, Roger.**História da Leitura no Mundo Ocidental**.v2. São Paulo:Ática, 1999.

**CANDIDO**, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo:Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_.**A Literatura e a Formação do Homem**. *In Ciência e cultura*. São Paulo,1972.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e Literatura**. *In Fester*, A. C. Ribeiro (org). São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_.**Formação da Literatura Brasileira:momentos decisivos**.São Paulo, Martins, 1959.

**DIMAS**, Antônio. **Gregório de Matos: Poesia e Controvérsia**. *In:PIZZARO*, Ana (org). **América Latina: Palavra, Literatura e Cultura. A situação colonial**. Campinas: Fundação Memorial da Ame, Latina Editora (UNICAMP), 1993.

**DURANTE**, Marta. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: 1998.

**EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

**FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

**GADOTTI, Moacir. Leitura e Classe Trabalhadora. In Tablóide do 13.º COLE,** Campinas, 2001.

**FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In Antologia comemorativa do 10.º Cole. Campinas: ALB, 1995**

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 20.ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

**GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In. GERALDI, J. Wanderley (Organizador). O texto na Sala de Aula: Leitura & Produção.** 3.ed. Cascavel: Assoeste, 1996

**HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: Um Início de Conversa sobre a Nova Lei. In. Em Aberto.** Brasília: Vol. 7, n.º 38, junho de 1988.

**ISER, Wolfgang. O Ato da Leitura.** São Paulo: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luís Costa (org). A literatura e o leitor: Textos da estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

**JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luís Costa (org). A literatura e o leitor: Textos da estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo : Ática, 1994.

**LAJOLO, Marisa. Teoria & Prática.** Porto Alegre: Mercado Aberto.ano . 03, jul de 1984.

\_\_\_\_\_.**Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo:Ática,1993.

\_\_\_\_\_.**O texto não é pretexto.** In **ZILBERMAN, R.(ORG):A Leitura em crise na escola.** Porto Alegre:Mercado Aberto,1982.

\_\_\_\_\_. **Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução.** In: \_\_\_\_\_. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1998.

**ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas.** In **GADOTTI, Moacir & Romão, João E. (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: Teoria e Prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2001.

**LUDKE, M: ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo:EPU, 1996.

**MACHADO, Ana Maria. Texturas: sobre leituras e escritos.** São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

**MEURER, J. I. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor.**in **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** H.I. Borh e P. Vandresen (org.). Florianópolis:UFSC, 1988.

**MARTINS, Maria Helena. O Que é Leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

**MONTEIRO, R.C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** In *Revista Pró-posições.* Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, n.º 5, agosto, 1995.

**OLIVEIRA**, Marta Khol. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *In*: **RIBEIRO**, Vera Masagão (org) **Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

**PARECER n.º 11/2000**. Conselho Nacional de Educação. Disponível no *site* <http://www.mec.gov.br>, acessado no dia 3/10/2000.

**PERINI**, Mário. **A leitura funcional e a dupla função do texto didático** *In* **ZILBERMAN**, Regina (org). **Leitura em Crise na Escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

**PICON**, Gaetan. O escritor e sua sombra. São Paulo: Nacional. 1969

**PETIT**, Michèle. **El papel de los mediadores** *In*: **Educacion y biblioteca**, 105, 1999, p.5-19.

**PROJETO PROLEITURA: NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental, 1996.

**PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** disponível no *site* [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acessado no dia 13/12/2001.

**SAVIANI**, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

**SARTRE**, Jean Paul. **O que é a Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

**SILVA**, Ezequiel Teodoro. **Magistério e Mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

**SILVA, Simone** **A Literatura na Alfabetização de Jovens e Adultos: Contribuição do sujeito participativo.** *In* **KLEIMAN, Angela** (org). **O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Artimed, 2001.

**VASCONCELOS, Zinda Maria Carvalho.** **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato.** São Paulo: Traço, 1982.

**ZILBERMAN, Regina.** **A Leitura na Escola.** *In*: **ZILBERMAN, Regina** (org). **Leitura em Crise na Escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estética da Recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática: 1989.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola.** 2.ed. São Paulo: Global, 1982.

\_\_\_\_\_; **SILVA, Ezequiel Teodoro.** **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto.** Ponto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

\_\_\_\_\_. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.