



INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA

KATYUSKA DE SOUZA MARIA CARLOS

**LITERATURA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
TRAJETÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE LEITORES**

CAMPINA GRANDE- PB

2019

KATYUSKA DE SOUZA MARIA CARLOS

**LITERATURA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
TRAJETÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE LEITORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba para obtenção do título de Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Girlene Marques Formiga.

CAMPINA GRANDE- PB

2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

KATYUSKA DE SOUZA MARIA CARLOS

LITERATURA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): TRAJETÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE LEITORES

Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras a distância IFPB- Campina Grande.

Orientadora: Profa. Dra. Girlene Marques Formiga

Aprovado em 31 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Girlene Marques Formiga- Presidente: Orientadora – IFPB



Profa. Dra. Francilda Araújo Inácio, IFPB – Examinadora – IFPB



Profa. Dra. Anna Giovanna Rocha Bezerra – IFPB

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

A minha professora orientadora Dra. Girlene Marques Formiga, que durante 18 meses me acompanhou pontualmente, dando todo o auxílio necessário para a elaboração do projeto.

Aos professores do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa que através dos seus ensinamentos permitiram que eu pudesse hoje estar concluindo este trabalho.

A todos que participaram das pesquisas, pela colaboração e disposição no processo de obtenção de dados.

Aos meus pais e meu esposo, que me incentivaram a cada momento e não permitiram que eu desistisse.

Aos meus amigos, pela compreensão das ausências e pelo afastamento temporário.

RESUMO

No contexto de formação de leitores, é responsabilidade da Escola proporcionar condições de educar cidadãos de forma crítica e reflexiva, conscientes de seu estar no mundo, especialmente aqueles aos quais não foi oportunizado devidamente o acesso a uma educação formal na idade escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como principal objetivo analisar características e dificuldades que permeiam o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA); como objetivos específicos, com vistas a estabelecer um diálogo entre esta modalidade de ensino e o letramento literário, buscamos identificar as possíveis causas desse problema, além de pontuar, teoricamente, práticas efetivas de Ensino de literatura, de modo a apresentar um cenário possível para a promoção do processo de Formação de leitores. Para tanto, tomou-se como fundamentação teórica os estudiosos da área, a exemplo de Cosson (2006a, 2006b, 2009, 2014), Lajolo (1993), Zilberman (2008a, 2008b), entre outros. No que tange ao processo metodológico, optamos pela pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, a partir de leituras pertinentes à temática em questão e da legislação aplicada à EJA. Como resultados obtidos, a pesquisa nos autoriza a pontuar a importância da literatura no universo dessa modalidade de ensino, como fator responsável pela formação profissional e humana dos estudantes, bem como a necessidade de constante busca por novos usos de metodologias que atendam as necessidades impostas pelas especificidades da EJA em nosso país.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Letramento Literário. Formação de Leitores. EJA.

ABSTRACT

In the context of the training of readers, it is the responsibility of the School to provide conditions for educating citizens in a critical and reflective manner, aware of their being in the world, especially those who have not been properly given access to formal education at school age. From this perspective, this research has as main objective to analyze characteristics and difficulties that permeate literary literacy in the Education of Young and Adults (EJA); as specific objectives, with a view to establishing a dialogue between this modality of education and literary literacy, we seek to identify the possible causes of this problem, in addition to punctuating, theoretically, effective practices of Literature Teaching, in order to present a possible scenario for the promotion of the process of formation of readers. In order to do so, the students of the area, like Cosson (2006a, 2006b, 2009, 2014), Lajolo (1993), Zilberman (2008a, 2008b), among others, were taken as theoretical basis. Regarding the methodological process, we opted for a qualitative-interpretive research, based on readings pertinent to the topic in question and the legislation applied to the EJA. As a result, the research authorizes us to point out the importance of literature in the universe of this teaching modality, as a factor responsible for the professional and human formation of students, as well as the need for constant search for new uses of methodologies that meet the needs imposed by the specificities in our country.

Keywords: Literature Teaching. Literary Literature. Training of Readers. EJA.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: contextualizando a pesquisa	06
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: breve histórico e perfil do programa e do estudante.....	10
2.1 O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: como proceder?.....	14
3 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	17
3.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO UNIVERSO ESCOLAR.....	19
3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR: possibilidades para a educação de jovens e adultos.....	22
3.3 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS	31

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: contextualizando a pesquisa

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse grau de ensino na idade apropriada, de modo a prepará-las para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania. A oferta de cursos aos jovens e adultos proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando seu perfil, seus interesses, condição de vida e trabalho, conforme preveem disposições legais e políticas públicas no país (BRASIL, 1996; 2000; 2006).

A escola enquanto instituição responsável por promover ou reforçar as habilidades necessárias ao letramento desses sujeitos, deve transcender o seu papel quanto ao domínio da leitura convencional e da escrita, adotando em suas atividades pedagógicas práticas de leituras diversas que respondam às suas necessidades cotidianas e permitam ao mesmo tempo compreender melhor a sua realidade, a exemplo da leitura literária. Essa atividade, possível de contribuir para o processo da formação cidadã consciente de seus direitos e deveres, deve ser ofertada pela escola na condição de promotora de subsídios básicos para a sua apropriação. Segundo Zilberman (2008a), a leitura consolida-se como prática, nas suas várias acepções.

Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna (ZILBERMAN, 2008a).

De modo geral, sabemos que a dificuldade quanto ao acesso à leitura no país é uma realidade que não colabora com a condição econômica da maioria dos brasileiros nem com a taxa de analfabetismo ainda presente em nossa sociedade. Tais fatores fragmentam o acesso ao texto e compromete o gosto pela leitura, dificultando a sua promoção, especialmente no ambiente familiar, onde deveria ser iniciada a exploração das obras que fazem parte dos bens culturais da humanidade.

O grupo de brasileiros que integra a EJA certamente teve suas chances diminuídas em adquirir livros, frequentar bibliotecas ou, em razão de seu afastamento da educação formal, lhe foi negada a oportunidade de criar vínculos com a leitura. Em razão dessas lacunas, é importante oferecer aos estudantes da EJA um repertório de textos que extrapole as situações

comunicacionais mais próximas ao seu contexto. Nesse aspecto, a literatura, que amplia significativamente o sentido de ler, deve ocupar o seu devido espaço no universo escolar e, por conseguinte, reforçar a sua importância para a formação integral do cidadão.

Considerando a importância da literatura na formação do indivíduo e no seu desenvolvimento, é importante ressaltar que o texto literário é uma ferramenta fundamental na constituição do leitor, mas, quando utilizado com um único intuito de acesso ao mundo da escrita, pode minimizar a dimensão do valor cultural e social na formação do indivíduo e a sua capacidade de interpretar e de estabelecer sentidos a partir desse fenômeno. Por isso, a nossa preocupação em esclarecer que o texto literário a ser trabalhado, em turmas excluídas de bancos escolares durante um tempo certo, não pode ser um mero instrumento para domínio da escrita, mas uma forma de contribuição com o letramento, definido por Soares (2006, p. 17) como “[e]stado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Ampliando esse conceito, Cosson e Souza (2011) defendem que a literatura ocupa uma posição privilegiada no letramento, já que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON e SOUZA, 2011, p. 102)

A partir dessa concepção da singularidade do letramento literário em relação à linguagem, os autores compreendem que o letramento literário necessita da escola para se concretizar, haja vista solicitar um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Ainda nessa perspectiva, Cosson (2006b) entende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, embora considere que esta depende daquela. Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola:

[D]evemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006b, p. 23).

O autor atribui à escola a responsabilidade de inserir o indivíduo em práticas de leitura através do letramento literário, a fim de direcioná-lo para a construção de um conhecimento autônomo e para a formação de leitores capazes de se apropriarem do texto literário (COSSON, 2006b). Isto posto, ressaltamos a importância da conexão entre escola e professor no processo de aproximação do estudante (neste estudo específico, o de EJA) à literatura, já que o objetivo é contribuir para a prática de leitura em sala de aula, cooperando não só na escolha do livro, mas oferecendo recursos indispensáveis para a efetivação da leitura.

Nesse contexto de discussão, surgem alguns questionamentos: A literatura é vista como um conteúdo de ensino significativo na EJA? Como fazer para que os estudantes compreendam o que leem, de modo que o texto literário lhes faça sentido e ao mesmo tempo contribua para o seu posicionamento crítico em relação à leitura e ao mundo?

A partir das questões levantadas, evidencia-se o significativo papel do professor para um bom desenvolvimento dessa prática, fazendo uso de novas metodologias que atendam às necessidades dos estudantes na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, uma vez que boa parte deles opta por esse tipo de ensino, haja vista possuir diversas atividades e responsabilidades no seu dia-a-dia, não lhes restando, pois, tempo suficiente para frequentar a escola de modo regular. Assim sendo, esses estudantes acabam recorrendo à escola apenas nos períodos noturnos, intervalo em que seu grau de atenção pode estar comprometido pela carga de trabalho diurna, o que pode provocar desmotivação para o modelo de estudo formulado por alguns modelos pedagógicos.

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que não tiveram a oportunidade de completar os estudos durante o período regular pertencem a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (BRASIL, 2006).

Esses estudantes buscam a escola para se elevarem socialmente, satisfazendo as necessidades individuais e coletivas, de maneira a se integrarem à sociedade letrada da qual deveriam fazer parte por direito, mas o não fazem plenamente por não dominarem os códigos sociais da leitura e da escrita. Em sua maioria, são trabalhadores que, muitas vezes, iniciaram sua experiência com o trabalho muito cedo. Daí a razão de as escolas responsáveis pela formação de jovens e adultos portarem uma política pedagógica capaz de atender os discentes tão heterogêneos quanto aos traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares e ritmos de aprendizagem.

Sabe-se que atrair a atenção dessa categoria de estudantes para a educação e resgatar o desejo pelo conhecimento não é uma tarefa fácil, motivo pelo qual cabe ao professor reconhecer as necessidades do segmento e buscar meios que os integrem a esse universo. Em se tratando de sua inserção no mundo da literatura, os desafios parecem se avolumar, e, nesse aspecto, é preciso trilhar caminhos para se chegar à leitura literária em sala de aula.

Eventualmente se recorre a letras de canções, poemas, trechos de romances ou contos, com uma função instrumental, para ilustrar algum tópico, iniciar ou finalizar alguma discussão. Mas a análise desse tipo de texto fica por conta do professor de Língua Portuguesa, que pode evidenciar, em uma abordagem bem feita, toda a sutileza e a peculiaridade do texto pensado artisticamente. [...]. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário (BRASIL, 2006, p. 15).

Partindo da ideia de que os jovens e adultos têm direito à educação e de que a literatura deve circular pela escola e pela sociedade em geral, o presente estudo se justifica por abordar uma preocupação com a formação do leitor crítico. Com base nesse entendimento, propõe uma análise sobre o letramento literário na EJA, uma vez que a literatura na escolarização de jovens e adultos é ainda um campo fecundo a ser estudado.

A relevância deste trabalho consiste em trazer contribuições para o processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere aos subsídios teórico-metodológicos do processo de formação leitora na EJA, dando continuidade a outras pesquisas nesse campo da produção científica, conforme apontamos ao longo deste estudo.

Nessa perspectiva, este trabalho se destina a analisar as características e dificuldades que permeiam o letramento literário na EJA no sentido de estabelecer um diálogo entre a educação de jovens e adultos e o letramento literário, buscando na literatura pertinente também as possíveis causas desse problema, além de pontuar, teoricamente, práticas efetivas para o ensino de literatura, com vistas a promover a formação de leitores.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “colocar o pesquisador em contato com todo material escrito acerca de um determinado assunto”. Convém esclarecer que a pesquisa bibliográfica não se resume a revisar literaturas acerca de uma temática, mas a construir, por meio de um conjunto ordenado de procedimentos, uma análise do objeto em questão. Os critérios para seleção dos textos foram conter os descritores completos ou em parte no tema do trabalho, envolvendo notadamente Educação de Jovens e Adultos, ensino de Literatura, Formação de leitores; e estarem escritos na língua portuguesa.

A pesquisa ainda se caracteriza como de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, pelo fato de exigir que o pesquisador se familiarize com a realidade investigada (GIL, 2002).

Desse modo, o levantamento bibliográfico deste trabalho e a compreensão do objeto proposto foram definidos, notadamente, a partir das orientações leituras de Cosson (2006, 2009), Lajolo (1993), Zilberman (2008a, 2008b) e da legislação e estudos referentes à EJA. Os textos selecionados para a realização da reflexão bibliográfica sobre o ensino de literatura na EJA contemplam conceitos e discussões em torno do tema.

Os resultados obtidos foram tratados para compor a discussão a respeito da importância de se refletir a relação entre os aspectos teóricos e práticos da leitura literária em sala de aula, bem como a importância da literatura no ensino de EJA para a formação de leitores críticos.

Para a composição deste artigo, o trabalho foi dividido em 4 seções. Feita a Introdução em que foram definidos os objetivos, a justificativa para a escolha do objeto de investigação e os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa; a seção 2 abordou os conceitos iniciais da Educação de Jovens e Adultos, assim como o histórico e perfil do programa e do estudante dessa modalidade. Já a seção 3 tratou da leitura na perspectiva do Letramento Literário, ampliando a discussão para o papel da escola no incentivo à leitura e para o ensino da literatura, com destaque para possibilidades da abordagem desse gênero direcionada aos jovens e adultos com vistas à formação de um leitor ativo em seu posicionamento frente ao lugar que ocupa no mundo.

Por fim, nas considerações finais, foram relatados os resultados dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, que giram em torno da questão da literatura na escola e as perspectivas de contribuição para formar leitores críticos e reflexivos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: breve histórico e perfil do programa e do estudante

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, embora legislações, normatizações e orientações anteriores relativas ao ensino fundamental e médio se estendessem à educação de jovens e adultos (EJA). A exemplo disso, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dedica uma seção específica a

essa modalidade. Nesse ponto específico, a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, altera o art. 37 da LDB para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

O acréscimo à informação dada pela redação na lei – “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” – esclarece o que estava subtendido na LDB, ou seja, oficializa a aprendizagem sem definição marcada de temporalidade. Ademais, o aditamento legal sinaliza que as políticas de educação de jovens e adultos carecem de revisão e, conseqüentemente, de práticas que erradiquem o analfabetismo no Brasil existente desde o Brasil Colônia.

A discussão em torno da Educação de Jovens no Brasil é motivada desde então, embora as iniciativas governamentais sistematizadas sejam mais recentes, conforme defende Porcaro (2005). Para a autora, a valorização da educação de adultos é oriunda mais de uma exigência do desenvolvimento industrial do que do direito do adulto enquanto sujeito em seu pleno desenvolvimento social e cultural.

Assim sendo, nos anos de 1940, segundo Porcaro (2005), foram criadas ações para minimizarem a situação do estado brasileiro. Foi proposta, por exemplo, uma discussão sobre o analfabetismo, haja vista ser esta a problemática responsável pelo precário desenvolvimento do país, e mobilizações em prol da educação de adultos no Brasil.

Com discussões e propagações ocorrendo sobre o processo de educação de adultos, abriram-se possibilidades de desenvolvimento social do indivíduo como ser capaz de mudar sua história e se incluir como sujeito de direito da sociedade, no contexto nacional de oportunidades. Paiva (1987, p. 179), no que se refere à mobilização no sentido de reorganização, afirma:

[...] a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e as preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficiente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral.

Porcaro (2005) ainda menciona algumas objeções acerca do método de alfabetização adotado para a população adulta nas campanhas, que destacaram as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência de aproveitamento dos alunos, a desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático, entre outras. Se de um lado houve críticas ao método de alfabetização; do outro, dentre todas as delegações, houve um destaque à delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, por propor uma maior comunicação entre educador e o educando, além de uma melhor adequação do método às características dos alunos populares, referindo-se à realidade dos próprios educandos.

Este método se fortaleceu sobremaneira, pois havia um compromisso maior nessa delegação como entendendo a educação pelo aluno, pela cultura, pela realidade do contexto social, e sobretudo pelo método de Educação levando em consideração o sujeito da história. Seguindo essa concepção, a busca pela compreensão das causas políticas e históricas desses preconceitos, a fim de descobri, como ser intelectual, para se reconstruir ao tentar oportunizar os sujeitos desse processo de conhecimento uma nova visão da capacidade que os adultos têm em comparação à aprendizagem, permitindo uma nova forma de pensar, refletir, dialogar, contribuindo para que o sujeito veja-se como ser em condições de conhecer seu novo mundo, o mundo das palavras, o mundo da escrita, o mundo de uma compreensão múltipla através do processo de escolarização.

Segundo Freire (1992, p. 43):

Ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediados pelo mundo o “pronunciam” isto é o transformam, é, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

É nesta ação de consciência do outro que se faz uma comunicação, interativa do saber ser, conhecer, compreender e aceitar o outro em sua singularidade, e a partir dessa compreensão é que se constrói um diálogo que transforma e humaniza, de respeito ao outro como ser capaz de aprender e se desenvolver numa dinâmica que integra, compartilha as ideias no coletivo formando e transformando a sua própria realidade.

O educador de jovens e adultos traz consigo uma história de vida que possibilita o professor trabalhar em cima da bagagem de conhecimento que eles já trazem do seu contexto social e cultural, oportunizando ao docente fazer um encontro desse saber, com o saber que a escola oferece ou produz. É nesse encontro que os saberes se constroem e se comunicam.

Na percepção de Freire (1964), educação e alfabetismo se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto para Freire (1964).

As ações decorrentes das lutas em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social influenciaram a criação de dispositivos legais ou seus redimensionados com vistas a integrar ações a essa modalidade, como a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído por meio do Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo. Esta lei, apesar de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitava o dever do Estado em oferecer ensino a crianças de 7 a 14 anos, porém reconhecia a educação de adultos como direito de cidadania (HADDAD, 2006).

A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela Unesco nos anos 1990. A partir de então, surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA.

Assim, com a nova Constituição de 1988, o Estado prevê que todas as pessoas tenham acesso à educação, ao defender, em seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Esse direito foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, responsável por garantir a igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, o art. 37, § 1º, da LDB, assim estabelece:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, art. 205).

Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito do cidadão e dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais. Assim o art. 208, inciso I, da Constituição Federal é claro ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

Com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos.

2.1 O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: como proceder?

Tendo em vista a contextualização apresentada sobre EJA e de acordo com a proposição apresentada por Arroyo (2006), torna-se evidente a necessidade de discussão sobre o ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos. Se há peculiaridades nesse público, se a maior parte dele pertence à classe trabalhadora, por exemplo, o ensino de leitura deve atender a essas demandas.

Assim, em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Fortalecendo a política voltada ao EJA, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio (CRUZ, GONÇALVES e OLIVEIRA, 2012).

Deve-se levar em consideração também o perfil desses estudantes, distinto daqueles que têm oportunidade de estudar na “idade convencional” no que diz respeito à seleção de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino e de avaliação, uma vez que esses alunos, em sua maioria, trabalham durante o dia em período integral.

É importante ressaltar que a ausência do domínio da leitura e da escrita, no entanto, não representa ausência de cultura e outros saberes não acadêmicos. Essa concepção está de acordo com o documento base do Proeja (BRASIL, 2006), que estabelece o objetivo da educação para adultos integrada à formação profissional:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo (BRASIL, 2006).

Nesse processo, o professor tem papel fundamental, uma vez que deve atuar como mediador do processo de construção do conhecimento, utilizando um “método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista” (FREIRE, 1979, p. 39), possibilitando uma interação maior entre docente e discente e favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A EJA pode ser considerada uma proposta educacional cujo maior desafio é reaproximar jovens e adultos do ambiente escolar, de modo que eles desejem pertencer a este espaço. Sobre isso, Arroyo (2006, p. 221) também aponta que:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. [...] Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

Convém ainda enfatizar que a EJA está inserida na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população, cuja faixa etária não se adéqua mais ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar. Embora as cartilhas do governo enfatizem a necessidade de promover entre os sujeitos de EJA o aprendizado para a formação escolar, também está enfatizada a formação de sujeitos sociais críticos e aptos a lidarem com as exigências de um mundo em transformação.

A EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Em respeito a esses princípios, o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) ressalta o fato de que a EJA “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem dos alunos”. Este parecer chama atenção para as funções reparadora, equalizadora e qualificadora que devem nortear a EJA a partir do novo modelo de sociedade de fins do século XX e início do século XXI.

Entende-se que, para uma sociedade menos desigual, mais justa e com melhor distribuição das riquezas existentes, a EJA deve ser um campo da educação que possibilite “um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual” (SOARES, 2002, p. 38).

Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação não quer dizer que atenda as exigências específicas. A educação é complexa, ainda com muitas dificuldades em relacionar teoria e prática.

A Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE) – que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, define, no artigo 5º, parágrafo único, que a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, assegurando:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CNE - RESOLUÇÃO nº 1/2000).

O Parecer nº 11/00 do CNE assegura que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Deve-se levar em consideração também o perfil desses estudantes, distinto daqueles que têm oportunidade de estudar na “idade convencional” no que diz respeito à seleção de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino e de avaliação, uma vez que esses alunos, em sua maioria, trabalham durante o dia em período integral.

Nesse contexto, os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem ser pensados de maneira que possam contemplar o multiculturalismo e que sejam capazes de valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes acadêmicos e os informais (ligados ao contexto sociocultural do educando), a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferenças entre as formas de conhecimento (SANTOS, 2005).

O currículo deve, pois, abranger temas que possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem, ou seja, que apresentem significados à sua vida. Essa concepção está de acordo com o documento base do Proeja (BRASIL, 2006), que estabelece o objetivo da educação para adultos integrada à formação profissional. A literatura corrobora com este sentido ao permitir reflexões do papel da sociedade e da vida dos homens nesta. Candido (1988, p. 176) vê que a literatura é um direito básico como outro qualquer, que é, e deveria ser, para todos. Para ele, a literatura constitui uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e, nessa concepção, “não há povo e não homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”. Com esse pressuposto, somada a ideia de ser considerado um “instrumento poderoso de instrução e educação”, reconhecemos o papel social e humanizador da literatura para auxiliar no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

3 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando se pensa em leitura, vem à mente a “capacidade de” ou “aptidão para” decodificar letras, palavras e/ou frases que constituem em texto escrito e, num segundo momento, pronunciá-las corretamente de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa (SILVA, 2009).

Numa perspectiva mais ampla, já vimos na introdução deste trabalho que a leitura se consolida como prática, nas suas várias acepções (ZILBERMAN, 2008a).

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais, precisando tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da

leitura, o que exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem (BAGNO et al., 2007 p.127).

Em se tratando da leitura no universo escolar, conforme defende Zilberman (2009), é no final da década de 1970 e início da década seguinte no Brasil que surgem maiores preocupações e discussões acerca da leitura no contexto da escola, assim como o papel de todos os sujeitos sociais, tanto docentes quanto discentes e família.

Esse momento é coincidente com a diminuição do regime instalado até então no país, ao tempo que a pressão pública não tolerava mais a imposição de normativos para a formação das pessoas e todo o falecimento do regime econômico até este momento estabelecido. É interessante a informação, mesmo não sendo nosso foco de estudo, pois contextualiza, em uma perspectiva histórica, a relação que se estabelece entre escola, leitura e leitor.

O período caracterizava-se pela descompreensão do regime militar, na esteira das manifestações públicas de insatisfação com o modelo autoritário de governo e a falência do projeto desenvolvimentista abraçado pelo Estado. Entre o final da vigência do Ato Institucional número 5, o AI-5, em 1979, e as primeiras exigências de eleições diretas para a presidência da república, em 1984, o país dá os primeiros passos na direção da redemocratização (Zilberman, 2009, p. 12).

Não somente os aspectos políticos iriam ter novas vertentes, mas, por meio deles, todos os outros aspectos da vida, como a cultura, ciência, normativos legais e a educação, passariam por processos que auxiliariam em novas perspectivas da leitura para todos os agentes da educação.

O Brasil do século XXI é o país da globalização, do neoliberalismo, das novas formas de financiamento da cultura, da educação, da imposição mercadológica nos espaços públicos e nas políticas públicas para a sociedade, principalmente para a faixa de pessoas menos assistidas. Acostando ainda em Zilberman (2009, p. 14),

[...] obsolesceram críticas, como as emanadas dos pensadores associados à Escola de Frankfurt, condenando a indústria cultural e seus subprodutos, como os *best-sellers*, as histórias em quadrinho, a novela de televisão, ou as manifestações populares, como o cordel, o *funk*, o *rap* e o *hip hop*, expressões muitas vezes anônimas, como o causo, no meio rural, o grafite, no cenário urbano, e a *fanfiction*, no ambiente digital.

Dessa forma, os meios de comunicação de massa passaram a ter maior participação, o que favoreceu o acesso das pessoas aos novos suportes de comunicação e informação, tanto eletrônicos quanto digitais. Além disso, as redes móveis de internet e melhorias na

infraestrutura do tráfego de dados pela internet permitiram um novo leitor para uma nova leitura e novos suportes.

A leitura é concebida, pois, como uma habilidade indispensável à vida social, já que por meio dela se entende o mundo e se interage com o outro, seja nos estudos, na comunicação e nos conhecimentos. Tendo por interesse o currículo da EJA estar em consonância com a vida dos sujeitos, a leitura emerge como uma ferramenta de fundamental sustentação para permitir aos jovens a consolidação de seus objetivos.

3.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO UNIVERSO ESCOLAR

Zilberman (2008) contextualiza que a literatura está entrelaçada na escola desde o surgimento desta instituição.

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (ZILBERMAN, 2008, p. 16-17).

Por seu turno, Davidov (1986 *apud* SOUZA; GIROTTI; SILVA, 2012, p. 169), entende que “crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva”.

Benefícios semelhantes são esperados em outro público leitor, a exemplo daquele que integra a educação de jovens e adultos. Em se tratando de uma pedagogia voltada para as classes populares, principalmente as que ocupam o espaço da EJA, convém destacar a concepção de Paulo Freire (1981) sobre leitura:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1981).

A concepção freireana até hoje fundamenta práticas pedagógicas e processos formativos, especialmente no que se refere a um modelo de educação fixado à realidade social

da escola. Nesse contexto, tomando a literatura como uma prática social que pode ser exercitada no ambiente escolar, Lajolo (2001, p. 19) apresenta a seguinte defesa:

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é *literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Cabe à escola, nesse aspecto, criar condições para exercitar as práticas de leitura, de modo a proporcionar o letramento literário como uma experiência de sentido por meio do texto literário. Como bem defendem Cosson e Souza (2011, p. 103), o letramento literário:

é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Tomando como base a concepção de Cosson e Souza (2011), que defendem o letramento literário como uma “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”, é possível associar tal experiência a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de acesso ao texto literário durante a sua infância ou adolescência. A ausência ou o pouco contato aos bens culturais por parte desse grupo pode ser compensada em outro tempo e espaço, a exemplo do momento de seu retorno ao meio escolar.

O empobrecimento da escola pública é fato em todos os recantos do país, ampliando o fosso entre as instituições de ensino destinadas às classes menos abastadas e as que são, inclusive quando se trata das questões geográficas e regionais, como as das zonas rurais, periferias e centros urbanos (ZILBERMAN, 2008).

Seguindo o pensamento de Zilberman (2008, p. 15), a leitura de textos, sobretudo os literários, apresenta-se como uma prática “alienígena” aos segmentos populares, considerando as dificuldades por que passam a escola e o professor, que assume múltiplas atribuições de “alfabetizar, facultar o domínio, pelo aluno, do código escrito, formar leitores qualificados de textos literários”. Se tais encargos constituem desafios a serem adotados em turmas de ensino regular, certamente se avolumam quando se aplicam aos grupos que se encontram há tempos longe do ambiente formal da educação.

Diante disso, novas questões se evidenciam: como formar leitores competentes de textos escritos informativos e, simultaneamente, bons apreciadores de literatura? Ou é preferível optar por preparar leitores em, ao menos, uma dessas modalidades, esperando que, por decorrência, o resultado conduza o aluno a outros tipos de texto? (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

Não temos respostas acabadas para as questões acima formuladas, mas podemos somar mais esforços para que a educação de jovens e adultos seja provida de textos literários.

O professor é fundamental nesse elo entre leitura, leitor e texto, pois, como afirmam Brandão, Micheletti (1997) e Solé (2009) citados por Souza; Girotto e Silva (2012, p. 170):

A relação texto-leitor, necessária para a compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva [...] ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que processa e examina o texto, em contribuição à formação de leitores críticos. No entanto, para isso, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.

No processo de mediação entre literatura e escola, o professor é chave importantíssima. Anterior a tal processo, há o do letramento, em que o professor atua diretamente, já que não se constitui de uma habilidade nata do indivíduo, tendo em vista tratar-se de um conjunto de habilidades e competências adquiridas pela pessoa que lê, englobando uma série de capacidades que, não raras, não têm conexão com a leitura, mas sim com a percepção que o indivíduo tem no ambiente a sua volta (FERREIRO, 2001, p. 198). A estudiosa da área ainda acrescenta que o letramento

abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso à fonte aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (FERREIRO, 2001, p. 201).

Insistimos nesse aspecto porque a educação de jovens e adultos passa pelo letramento, que parte de uma ideia de leitura fundada na prática discursiva, na qual há a existência de múltiplas funções que não podem ser separadas dos contextos em que se desenvolvem. Assim, o letramento pode ser entendido como o processo de desenvolvimento e uso da escrita na sociedade ao longo do tempo, incluindo o processo histórico de mudanças culturais, sociais e tecnológicas que culminaram com a alfabetização universal e a democratização do ensino. Esta, por sua vez, permite as pessoas um acesso, quase que ilimitado, a todos os tipos de conhecimento.

Um evento de letramento inclui as atividades que tem as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comum. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (SOARES, 2006, p. 321).

Quando se fala em prática do letramento fora da escola, não tem como se deixar de observar que ela varia de acordo com o tipo de atividade que utiliza a língua escrita. Isso acontece por conta de uma tendência natural que as pessoas têm de contextualização das atividades, levando cada situação para um tipo diferente de contextualização e, logo, para uma forma diferente de se aplicar o letramento.

Retomando o processo de mediação entre literatura e escola, defendemos as práticas de leituras do texto literário como forma, inclusive, de assegurar a sua importância no contexto de formação integral do cidadão. Considerando a heterogeneidade do público leitor do EJA e a não configurar como foco desta pesquisa, não discutimos repertório de textos que poderiam atender às expectativas de jovens e adultos, embora reconheçamos a introdução às práticas com obras as quais julgamos significativas ao seu universo.

A melhor obra é aquela que faz algum sentido na sua própria vida. Apesar de muitas críticas da teoria literária afirmarem que a obra deve ser auto-suficiente, existir por ela mesma, que se deve ler sem tentar procurar relação com o mundo, ou identificação com a vida real. Apesar desse ponto-de-vista sabemos que é impossível proceder como algumas teorias intentam, e só nos identificamos com um livro quando ele nos fala à nossa vida, ou até mesmo quando encontramos situações que não tem nada a ver com nossa vida real e por isso mesmo elas nos tocam, porque nos mostram que existe o “outro”. O interesse pela leitura só surgirá a partir disso, de livros que nos fazem chorar, rir, refletir [...] (PINHEIRO; DAU, 2012).

3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR: possibilidades para a educação de jovens e adultos

Não é raro encontrar em escolas um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SILVA, 1993). Tais atividades certamente não contemplam a valorização do texto literário e dificilmente formarão leitores da arte literária.

Para Cosson (2006), essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor,

procedimentos distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura do texto literário. Concordamos com Dalvi (2013, p. 136) quando afirma que

[...] o leitor do livro didático, como leitor em formação, vê-se em geral, constrangido pelo discurso autoritário do especialista na área – o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta o “paideuma” literário nacional –, legitimado, por sua vez, seja pelo selo editorial, seja pela escolha do professor em adotar tal ou qual manual. Se sua compreensão ou percepção da obra literária em questão diverge, só pode ser ele, leitor em formação, quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor.

Nesse sentido, a escola precisa repensar suas práticas de leituras, a começar pelos fins pedagogizantes que são estabelecidos para o ensino de literatura. Daí a importância de utilizar metodologias que contribuam para a inserção do leitor no universo rico da literatura, de maneira a promover a individualidade e subjetividade do indivíduo em seu campo social, histórico e cultural.

A linguagem literária pode parecer um obstáculo para muitos leitores que integram a EJA, especialmente para aqueles que não foram agraciados com o um contato mais regular com a leitura. A prática advinda da escola, com a mediação do professor, no entanto, poderá se encarregar de formar sua autonomia como leitor. Logo, no exercício de questionar e refletir sobre o que é dito e como é dito nas obras, esse leitor se reconhecerá ou reconhecerá o outro, sendo capaz de entender o mundo da ficção. A esse respeito, segundo Hansen (2005, p.14), “um enunciado é fictício quando ele não pode ser corrigido pela realidade, mas criticado e interpretado”. Dessa maneira, quando nos deparemos com a leitura de uma obra literária, o aluno leitor necessita criar a sua própria relação de sentido com o texto.

As práticas de leitura dentro do ambiente escolar merecem atenção por parte do docente. Para Solé (2009), referenciada por Souza; Girotto e Silva (2012, p. 171), há

[...] pouco espaço na sala de aula para se ‘ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos’. Ademais essas práticas têm sido ‘categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora’. Com isso o ensino de leitura não se efetiva e com o passar da escolaridade a tendência dos alunos é deixar de ‘gostar’ de ler.

Concebendo o letramento literário como fonte e principal função da literatura escolarizada, Formiga e Inácio (2013, p. 183) entendem que, “para que a literatura cumpra esse papel, é preciso mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário”.

Partindo da definição de modelo autônomo que o letramento literário assume dentro do ambiente escolar, é função da escola, enquanto principal agência de letramento e meio fomentador de leitores literários, atuar como mediador no processo de leitura. A escola deve, nesse aspecto, fornecer as ferramentas com as quais os estudantes possam desenvolver domínio sobre as normas de estilo da escrita literária.

É passível de entendimento que, se a escola considerar o repertório de leitura de um aluno da EJA, que estão além dos muros da escola, e o seu contato com as diferentes formas poéticas e ficcionais, as aulas de literatura poderão ser mais instigantes e os textos farão mais sentido a esse público. Pensando como Lajolo (1993, p. 106), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos”. Neste sentido, a Literatura proporciona ao leitor as condições necessárias para interpretar, refletir, compreender e construir significados sobre sua realidade, a partir da inclusão com as práticas sociais de sua vida cotidiana.

3.3 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Martins (2006), a relação entre literatura e escola apresenta-se marcada por concepções estigmatizadas, que precisam ser superadas para a valorização do texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões, visando à integração de saberes. Para a autora, a primeira das concepções estigmatizadas é que literatura é muito difícil. A segunda, que é preciso ler obras literárias para escrever bem. E a terceira, que a linguagem literária é marcada pela especificidade em relação aos demais usos linguísticos (ressuscitando-se o conceito de “literariedade”, propugnado pelo Formalismo Russo).

Para a autora, tais mitos disseminam perspectivas ideológicas preconceituosas subjacentes à prática docente. Com sua perpetuação, a escola contribuiria para a formação de leitores acríticos, com visão reduzida e distorcida do fenômeno literário, cuja consequência mais imediata é a manutenção do status daqueles que encontram na leitura literária e nas habilidades que lhe são inerentes uma forma de poder. Martins (2006, p. 20) propõe sugestões metodológicas que podem ser úteis às práticas docentes, tais como:

- Reavaliar os enfoques teóricos que orientam o trabalho com literatura em sala de aula;
- Evitar centrar o trabalho com literatura em fragmentos ou em textos descontextualizados de sua situação de produção;
- Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos em contextos não-escolares;
- Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico;
- Desenvolver as análises comparativas;
- Dissociar a leitura do texto literário de análises gramaticais, estilísticas etc.;
- Desvincular o ato de leitura de práticas exclusivamente ou prioritariamente escolares;
- Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes;
- Comparar a leitura literária no espaço cibernético à leitura do texto impresso (e outros suportes e materialidades);
- Valorizar as histórias de leitura dos alunos, além de muitas outras.

Ampliando a perspectiva de Martins (2006) sobre leitura literária e suas proposições metodológicas, Zilberman (2008, p. 18) destaca a responsabilidade da escola para que se evite que a literatura se torne um objeto estranho em seu meio:

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar.

A literatura deve ser parte do universo dos jovens e adultos, e, nesse sentido, a escola deve proporcionar todas as condições para criar ou ampliar o seu contexto de leitura, de compreensão e de participação na construção de conhecimentos, respeitadas as suas experiências, para que se possa, de forma crítica, atuar na conjuntura social em que está inserido.

Souza; Giroto e Silva (2012) transmitem a ideia de que os leitores, a partir da consciência em si, podem passar a construir a consciência para si, ou seja, para além da autoconsciência no processamento da leitura, podem apossar-se de si como agente da leitura e transformar-se em um leitor crítico, e mais importante, reflexivo com as riquezas humanas da literatura. Com base na ideia das autoras, pode-se dizer que a consciência em si é a consciência vivida, mas não reflexiva, e por seu lado, a consciência para si, é a consciência

ativa e reflexiva, na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, de com ele relacionar-se (SOUZA, GIROTTTO e SILVA, 2012).

Segundo Carvalho (2012), é importante estabelecermos a distinção entre o leitor enquanto sujeito que reúne condições básicas para entender as letras e formar palavras para o leitor literário que consegue ir além do que está proposto nos códigos de linguagem. Nesse sentido, a expressão “leitor literário” amplia o conceito usual de leitor e alcança uma estrutura de saber que engloba construção de sentidos nos mais variados gêneros e que não se limita à simples reprodução de ideias deixadas pelo autor de determinado texto.

Pensar a formação do leitor literário é ampliar os modos de ler com o propósito de desenvolver um trabalho com uma visão de leitura mais ampla, permitindo a inserção ativa do leitor dialogando com o texto. Na conjuntura da orientação e da prática de leitura, Cosson (2014, p. 65) defende que

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

É fato que a literatura é influenciada pelos acontecimentos, pelo modo de pensar e de agir, pelos princípios filosóficos e epistemológicos que orientam as sociedades. Como modalidade de conhecimento, a literatura permite a reflexão sobre os diferentes problemas que os seres humanos vivenciam e, por meio da experiência da leitura, é possível que o indivíduo se torne mais preparado para enfrentar os desafios cotidianos. Essa ideia é fundamentada por Freire (1981, p. 11), ao defender que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

O aluno do EJA carrega consigo sua história de vida no contexto de suas realidades, muitas vezes adversas. Apresenta saberes prévios ao ingressar nessa modalidade de ensino e traz consigo experiências como indivíduos que já estão inseridos no mundo do trabalho. Sua visão de mundo é influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos afirmar que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada à prática do cotidiano, ao ver e ao fazer.

Ao escolher o caminho da escola ou o seu retorno, alunos do EJA são motivados a operar uma ruptura nessa sua vivência e passar a refletir sobre suas práticas. Essa ruptura pode provocar indagações, proporcionando um olhar crítico sobre o mundo que o rodeia. Uma prática de leitura adequada dentro do espaço escolar proporcionará a esses alunos a

possibilidade de ficarem abertos à aprendizagem, receptivos, sensíveis e ativos, ou seja, capazes de explorar, investigar, pensar e interferir em seu meio.

Freire (1988) nos chama a atenção para a importância do ato de ler, visto que a prática da leitura pode ser, segundo ele, libertadora, já que formarão sujeitos com capacidade de quebrar a cultura hegemônica por meio do pensamento crítico. Para tanto, será necessário que se tenha uma compreensão crítica da leitura e esta, de acordo com Freire (1988, p.5), “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Sob o pensamento de que ninguém nasce sabendo ler, Lajolo (1993) aponta que “aprende-se a ler à medida que se vive”. Portanto, a leitura da palavra e a leitura de mundo estão ligadas através de uma relação de interdependência, pois de uma dependerá a continuidade da outra. Partindo deste princípio, Freire (1988, p.18) reitera:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto.

Com base nessas discussões, torna-se necessário que a EJA reflita sobre suas práticas de leitura, buscando ultrapassar os limites da decodificação e atingir a formação de um leitor capaz de fazer relações do texto com seu contexto.

Quanto à escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula para essa modalidade, é comum as dificuldades encontradas por parte dos professores, uma vez que os livros de literatura da biblioteca da escola são geralmente destinados ao letramento infantojuvenil, o que nem sempre são compatíveis às especificidades desse público.

Desta forma, fica o professor desafiado a ler cada vez mais na busca por textos que atendam às especificidades do seu público e aos seus objetivos, bem como a buscar formações que lhe propiciem fundamentação teórica e metodológica para suas práticas pedagógicas. Neste caso, será a formação continuada uma alternativa capaz de minimizar estes desafios e oferecer ao professor maior segurança do ponto de vista teórico-metodológico, uma vez que os professores da modalidade EJA, em sua grande maioria, não puderam contar com uma formação inicial que contemplasse tal abordagem. Temos de considerar fatores importantes para que a sensibilidade do leitor seja despertada, conforme assegura Lajolo (1993, p. 45).

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua.

A partir das leituras empreendidas na construção deste estudo, foi possível identificar que a EJA apresenta problemas de diferentes ordens, e aqui foi priorizado o problema de leitura, da leitura literária para esse público especificamente. Apesar do ensino de Literatura já ser amplamente discutido, no que se refere ao ensino de literatura para alunos em idade escolar, ainda existem lacunas no contexto da EJA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato da educação de jovens e adultos emergir de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreender um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, é importante o seguinte destaque:

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

O letramento literário nesse contexto é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

Com base nesse contexto, defendemos que a literatura é um bem cultural a que os alunos de EJA devem ter direito de maneira igual aos das modalidades e níveis de ensino diversos. Desse modo, entende-se a leitura literária como uma dimensão significativa da cultura, algo que nos instiga, que é capaz de mexer com nosso íntimo, de nos remeter a lembranças, nos fazer refletir, repensar a realidade e nos “tirar do lugar-comum”, projetando futuros possíveis.

Não podemos deixar de nos acostar em Zilberman (2009), quando ratifica efusivamente que um ensino de literatura fundamentado na leitura e resultante em uma prática dialógica talvez seja tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à

educação em nosso país. A escola é um ambiente considerado ainda negligenciado pelas políticas governamentais, tendo em vista o índice de analfabetismo no país. Esse fato, no entanto, só nos motiva a criar condições de atendimento à sua função primordial na formação das pessoas. Mesmo em meio a tantas adversidades conjunturais por que passa a educação, é necessário pensar em formas de emancipação dos sujeitos, principalmente das classes mais desfavorecidas historicamente, de maneira a provocar ações críticas e reflexivas.

O letramento literário no ensino de EJA deve se realizar para além da leitura funcional, de uso do dia-a-dia, uma vez que a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, pois permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história.

A leitura proporciona ao leitor a compreensão de suas próprias dimensões, já que expande as fronteiras do conhecido por meio da imaginação. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008b).

O letramento literário escolar não deve buscar apenas formar leitores, mas leitores com condições de serem inseridos em uma comunidade, capazes de atuarem junto as suas demandas e construir um sentido para si e para o mundo em que vive, como bem preconiza Cosson (2006). O autor amplia o seu posicionamento com a seguinte afirmação:

Cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive [...] (COSSON e SOUSA, 2011, p. 106).

Desse modo, a literatura precisa perfazer uma dimensão humana necessária à eliminação de uma parcela da população que não teve a chance de ter acesso à escola na idade certa, seja por questões econômicas, sociais, culturais ou geográficas. A literatura pode, sim, aproximar jovens e adultos ao caminho da ampliação do conhecimento e da percepção de seu real valor no mundo. Pode provocar a ciência de que o acesso aos bens culturais é uma dimensão do direito da pessoa humana, que deve ser salvaguardado e defendido na e pela escola.

Há muitos desafios a serem superados no âmbito da educação de jovens e adultos, não apenas no que diz respeito aos espaços onde esses sujeitos atuam, mas primordialmente no

que se refere à mudança no discurso oficial frente ao discurso acadêmico e ao do senso comum.

Os questionamentos feitos na Introdução deste trabalho sobre a importância da literatura ser vista como um conteúdo de ensino significativo na educação de jovens e adultos sobre como fazer para que eles compreendam o que leem foram discutidos ao longo da pesquisa, mas novas indagações surgiram. Para que, de fato, ocorram mudanças quanto ao desenvolvimento da prática de leitura que possibilite a aproximação entre jovens e adultos e o texto literário, propomos algumas reflexões, quais sejam: a formação inicial do professor considera as possibilidades pedagógicas, teórico-metodológicas, inclusive espaciais e temporais dos jovens e adultos? Respeitamos as reais condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem desses educandos no ambiente escolar?

Naturalmente, em um Trabalho de conclusão de curso não seria possível esgotar as possibilidades várias de respostas, mas podemos sinalizar algumas, tais como o significativo papel do professor para um bom desenvolvimento dessa prática e o uso de metodologias que atendam às necessidades dos estudantes na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Desse modo, é possível que o texto literário lhes faça sentido e ao mesmo tempo contribua para o seu posicionamento crítico e reflexivo em relação à leitura e ao mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ARROYO, Miguel. “A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: MEC, RAAAB, 2005.

BAGNO, M. et al. **Prática de Letramento no Ensino, Leitura, Escrita e Discurso**. São Paulo: parábola, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunos e alunas da EJA**. Brasília. 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro. **A Leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário**. São Luís: UFMA, 2012. Disponível em:

http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc/2010/A_LEITURA_DE_MITOS_CLASSICOS_EJA.pdf. Acesso em: 08 de Jun, 2017,

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006b.

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

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, agosto-2009. In **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2018.

CRUZ, E; GONÇALVES, M. R; OLIVEIRA, M. R. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas**. Educação Pública. Rio de Janeiro. ISSN 1984-6290. 2012.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 19, n. 38, jul/dez 2013. p. 123 – 140.

FORMIGA, Girlene Marques e INÁCIO, Francilda Araújo. **Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.22, 2013.

FRANCELINO, Pedro Farias. “Produção de textos em aula de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática”. In: **Entre teorias e práticas**. (org) FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra 2005.

_____. **Conscientização: Teoria e prática de libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortêz e Moraes, 1979.

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

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago, n.14, 2001.

_____. **Relatório preliminar de pesquisa:** a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____ (org.) **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. Ensino-aprendizagem: referenciação e progressão textual. **Trab. linguist. apl.** vol.53 no.1 Campinas Jan./June, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In BUNZEN, C.;

MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

PINHEIRO, Alexandra Santos. DAU, Mayara Regina Pereira. **O que é Literatura?:** Leituras dentro e fora da escola. In: Revista Linguagem, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (online). 18 ed. São Carlos: São Paulo, 2012. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2018.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/porcaro_historiaejanobrasil.doc>. Acesso em: 05 agosto 2013.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho**. Qual ensino? Qual trabalho?, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. Terra roxa e outras terras – **Revista de Estudos Literários**. Volume 31 (dez. 2016) – 1-115 – ISSN 1678-2054.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. Vol. 01, nº 01, **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013, p. 92-101. Disponível em: Acesso em: 07 ago.2017.

SILVA, A.L. Trajetória da Literatura Infantil: da origem história e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**. V.2, n.2, jul/dez, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões e SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em re-vista**, v. 19, n. 1, jan/jun de 2012. p. 167 – 179.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. **Revista USP**, 2008.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez/2008. p. 11 – 22.