

Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir da cultura popular

Eduardo Junio Ferreira Santos¹

A Educação de Jovens e Adultos e o direito à literatura

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de ensino regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), sua oferta é direcionada a público específico, que por razões diversas foi alijado da vida escolar durante a infância e ou adolescência. Trata-se de modalidade de ensino regulamentada pelo arcabouço legal brasileiro, concebida como política que visa garantir o acesso à educação a todos, partindo-se do pressuposto de que não há tempo “correto” para se buscar formação escolar.

A EJA é uma das modalidades de ensino ofertada pelos Institutos Federais (IFs). No IFG, oferta-se a última etapa da educação básica, por meio de duas modalidades: Ensino Médio diurno direcionado ao público adolescente e ensino médio na modalidade EJA (com funcionamento no noturno), ambos são integrados a uma formação técnica/profissionalizante.

O alunado da EJA é constituído por sujeitos de perfil etário diverso (com pelo menos 18 anos – idade mínima permitida pela Legislação para se cursar essa modalidade no Ensino Médio). Mesmo de faixas etárias distintas, convergem entre os alunos históricos (mais ou menos longos e repetidos) de exclusão e “fracasso” escolar. Tais discentes, diferentemente de parte dos adolescentes que cursam o Ensino Médio no período diurno, não têm como centralidade de suas vidas o estudo, mas sim o trabalho. Isso exige que o conteúdo estudado nas disciplinas e os temas abordados pela escola tenham relação mais significativa com o cotidiano e a história de vida desses discentes, uma vez que eles já percorreram uma jornada de vida e trazem consigo conhecimento de mundo diferente do conhecimento de mundo dos adolescentes, por exemplo. Dessa forma, conforme demonstra Freire (2022), o planejamento pedagógico deve ter em vista a elaboração de estratégias didáticas que permitam explicitar as relações entre as experiências de vida dos discentes, seu cotidiano como sujeito trabalhador e o conteúdo escolar.

¹ Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis. Licenciado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (2014). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFG (2020).

Se por um lado, a necessidade de aproximar o cotidiano e histórico de vida dos alunos aos conteúdos escolares é premente; por outro lado, sensibilizar os alunos para uma educação significativa e emancipatória é um desafio pedagógico. Percebe-se, na lida diária com a EJA, que há uma memória ainda presente entre os alunos que insere a escola em um lugar inacessível. A memória de uma escola meritocrática, punitivista e protocolar se faz presente, quando a expectativa desse público é a de encontrar uma instituição ancorada em concepções de educação relacionadas a memorização mecânica de conteúdos, observação de regras, apreensão de modelos pautados por binarismos ou dicotomias e a expectativa de encontrar um *modus operandi* pedagógico docente que exija dos discentes um comportamento meramente mimético, não autônomo, não autoral. Tudo isso nos remete ainda ao modelo de escola tradicional/conservador tão criticado por educadores do movimento escolanovista no Brasil desde 1930. Por esse modelo de escola muitas vezes ser o único conhecido por nossos alunos, é coerente que esses discentes esperem de seus professores essas mesmas concepções acompanhadas de suas respectivas práticas.

Assim, por se esperar uma escola apartada da realidade imediata, muitos discentes buscam formação escolar impulsionados inicialmente pela necessidade, imposta pelo mundo do trabalho, de um diploma. E ainda se faz presente entre o alunado da EJA a escola como espaço de educação formal ligado a exigências pragmáticas, sobretudo às relacionadas ao mercado de trabalho. Isso se expressa tanto na centralidade da demanda pelas certificações, quanto nas compreensões sobre a (im)pertinência dos conteúdos trabalhados. Identifica-se aí uma contradição significativa: ainda que os discentes tragam consigo tais expectativas e expressem algumas resistências (principalmente nos primeiros períodos) em relação ao aprendizado, uma abordagem dos conteúdos pautada por modelos tradicionais alijaria ainda mais a escola do cotidiano do alunado. Ao docente cabe identificar essa contradição e procurar enfrentá-la (abstendo-se apenas de contorná-la).

Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, especialmente de Literatura, na EJA são cotidianamente desafiados a buscar sua legitimidade, uma vez que a emergência das concepções pragmáticas e imediatistas de educação tendem a considerar como dispensável a formação de leitores, o acesso à literatura etc.

Considerando o contexto brevemente descrito, percebemos que os processos que envolvem o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira devem considerar necessariamente as demandas por letramento e o imperativo de se promover a quebra de resistência em relação à Literatura. Pensando-se o ensino da Língua Materna e de

sua respectiva Literatura, trata-se de dois pontos que convergem no planejamento docente e que devem subjazer e balizá-lo de forma dialética: é necessário romper resistências em relação à leitura e apenas ao se fazê-lo é que se torna possível um letramento pleno desses discentes; ao se romper tais resistências, os discentes tornam-se mais inclinados e abertos à literatura, consolidando hábitos de leitura e incorporando-a ao seu cotidiano.

Analisando, neste ponto, especificamente as expectativas desse público em relação à questão do ensino de Literatura, percebe-se que é comum que os alunos da EJA a concebam como produção erudita, inalcançável, alijada da realidade deles, como produto “*chique*”, elaborado por uma elite intelectual para ser consumido por determinada casta social, que trata de assuntos de um mundo ficcional que se desmembra do mundo concreto, se ligando estritamente a um universo conhecido de forma plena apenas por autores que produziriam para uma elite intelectual e ou econômica.

Além de uma atmosfera que alija a literatura por concebê-la como própria apenas para elites privilegiadas, não havendo ali espaço para aqueles que não fazem parte desse grupo seletivo; há também uma ideia tácita de que não se poderia encontrar na literatura representações deslocadas dos centros do poder político, econômico ou cultural. Dessa forma, tem-se uma imagem de que a literatura brasileira só pode ser produzida ou representar o Brasil dos grandes centros culturais e econômicos ou de que é no exterior onde se produz mais literatura.

Dessa forma, o primeiro contato com literatura brasileira, em aulas de Língua Portuguesa, em turmas da EJA em Goiás, leva os discentes a acionar memórias, (pre)conceitos sobre representações advindas de um Brasil “antigo” e de regiões distantes de Goiás, escritas por autores com formação escolar e acadêmica erudita e bem consolidada. E justamente por ser um produto cultural tão alijado do “mundo real” e “atual” que seu estudo se pautaria pela análise apenas formal de suas estruturas.

Sabe-se que é comum que a literatura tenha sido objetificada em sala de aula para servir a abordagens que a desconsideram como produto social e ignoram a leitura como prática sociocultural e interacional (KOCH, 2006). Além disso, a educação tradicional treinou os alunos a procurar nos textos literários apenas suas estruturas formais mais flagrantes - perdendo a oportunidade de compreender suas facetas estéticas e sociais mais profundas – e a extrair deles apenas as compreensões mais superficiais (MARCUSCHI, 2008). Abordar os textos literários dessa forma é retirar-lhes sua vivacidade e alijá-los dos alunos, tais abordagens não produzem letramento literário, pois não formam leitores autônomos.

A formação de leitores competentes e autônomos, por meio de intervenção pedagógica escolar, só pode ser feita quando se parte do pressuposto de que a Literatura é um patrimônio cultural humano (CANDIDO, 2004), sendo, portanto, muito mais do que um objeto de análises formais. Por sua vez, o planejamento pedagógico que vise ensinar Literatura deve considerar que o acesso a tal patrimônio foi sistematicamente negado a grande parte da população brasileira e, em especial, àqueles que não tiveram acesso à escola. Considerando esse quadro, compreende-se que o letramento literário na EJA demanda a criação de espaços e roteiros pedagógicos orientados para uma leitura que vise a fruição.

Tecendo diálogos a partir da cultura popular: relato de experiência pedagógica

Tendo em vista nosso objetivo de se formar leitores competentes e autônomos, experimentou-se propor aos discentes - em um encontro composto por 4 aulas seguidas, de 45 minutos cada (ou seja, uma aula de 3hs), intercaladas por um intervalo de 20 minutos – a leitura do clássico conto Baleia (de Graciliano Ramos, depois incorporado ao romance Vidas secas) e da contemporânea crônica Mila (Carlos Heitor Cony). A atividade ocorreu em uma turma de 1º período de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA, com 20 alunos presentes, na disciplina Língua Portuguesa I, durante o primeiro semestre letivo de 2020².

A atividade foi realizada após a primeira semana de aulas, ou seja, após transcorridos 1 encontro (4 aulas de 45 minutos) de Língua Portuguesa I. Já na primeira aula, de apresentação do curso, dos discentes e docentes, pôde-se observar que os alunos não tinham hábito de leitura, alguns apresentavam dificuldades significativas para execução de leitura oral (como leitura silábica, dificuldades para transposição oral dos sistemas de pontuação etc.) e a produção escrita se apresentava aos discentes como grande desafio.

Apesar disso, a leitura de textos curtos mostrava-se profícua: os alunos conseguiam extrair as ideias principais dos textos, explicá-las oralmente e em pequenos textos escritos (mesmo que apresentassem problemas organizacionais, ortográficos etc.), relacioná-las a outros textos, contextos etc.

Diante desse quadro observado já primeira semana de aula e que não representava uma mudança no padrão do perfil das turmas ingressantes na EJA, elaborou-se um Plano de Curso

² Uma semana depois, houve a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19, o que mudou a dinâmica das atividades que, meses depois, retornaram em formato não-presencial.

que buscasse atender as necessidades de letramento dos alunos e que fosse adequado ao conhecimento escolar e à leitura de mundo que os alunos traziam consigo.

Antecedeu à leitura e execução de atividades com as narrativas “Baleia” e “Mila”, uma conversa sobre a relação da humanidade com os animais, a separação entre animais domésticos e silvestres e sobre a própria domesticação como trabalho humano que modifica a natureza. Na ocasião, os discentes expuseram suas experiências na lida com o trabalho no campo envolvendo animais, suas experiências com a criação de animais em casa etc. O docente explanou brevemente sobre a relação do *homo sapiens sapiens* com o *canis lupus familiaris*, destacando-se especialmente o fato dessas espécies terem uma relação milenar e de terem se desenvolvido de forma interdependente.

Após esse preâmbulo, partiu-se para a leitura das obras. Nossa experiência com o ensino de literatura na EJA, tem demonstrado que a orientação de leitura em casa em um primeiro momento, com alunos ingressantes, não tem sido estratégia produtora, tanto pelo fato de nossos alunos não disporem de tempo livre para tal atividade, como pelo fato de não terem ainda letramento literário suficiente para uma leitura autônoma. Por isso, realizar leituras dirigidas e orientadas em sala de aula é uma estratégia pedagógica mais profícua.

Optou-se por ler primeiro o texto “Baleia”. A leitura, em voz alta, foi realizada pelo docente, tendo cada um dos discentes o texto físico em mãos. Buscou-se executar uma leitura pausada, que enfatizasse, cenicamente, os sentimentos, características dos personagens, dos ambientes e as rupturas ao longo da narrativa. Os alunos acompanharam atentamente a leitura, mostrando-se interessados pela história que estava sendo contada.

Finalizada a leitura, debateu-se por cerca de 45 minutos o texto. O docente solicitou que os alunos expusessem livremente (um de cada vez) sobre suas percepções do conto. Todos participaram da discussão. Os temas levantados foram: precarização da vida humana; fome; miséria; condições de trabalho; amorosidade; relação entre Baleia (o animal de estimação da família de andarilhos) e os outros personagens; características cruéis e afetuosas de cada um dos personagens, em especial de Fabiano (o patriarca da família); eutanásia; instinto de sobrevivência entre humanos e animais; conhecimento popular; relação hierárquica entre crianças e adultos, dentre outros subtemas. Os discentes também contaram histórias pessoais envolvendo as temáticas abordadas durante o debate sobre o conto.

O docente procurou chamar a atenção para a construção da (des)humanidade em Fabiano e da humanidade em Baleia e da relação entre esse processo e as condições objetivas de subsistência da família de Fabiano ou, em outras palavras, sobre como a narrativa vai

demonstrando que as relações humanas se constituem a partir de uma base material ligada às condições de trabalho e ao acesso a itens básicos para a sobrevivência humana.

Na aula seguinte (um encontro de 1h30min), executou-se o mesmo procedimento de leitura e discussão para a crônica “Mila”. No debate os temas levantados pelos alunos foram: relação entre ser humano e o cachorro, amorosidade, sensibilidade e eutanásia.

Os discentes também falaram sobre experiências pessoais com a perda de animais de estimação e ou sobre situações em que também tiveram que escolher por “sacrificar” seu animal. Além disso, a leitura de “Mila” também suscitou os estudantes a fazer comparações iniciais entre a crônica e o conto “Baleia”, apontado para o fato de haver situações e temas em comum nas duas narrativas, assinalando também que se tratava de um ambiente social bastante distinto: de um lado a fome e a miséria; de outro lado uma situação econômica mais favorável.

A percepção dos ambientes sociais distintos fica evidente ao se entender como se davam as relações entre os dois animais: Mila (o animal de estimação do narrador da crônica de mesmo nome) no seio de uma família pequena, com alguma estrutura; Baleia, em um ambiente precário, acompanhando seres humanos famélicos. A percepção desses ambientes distintos materializados na relação dono do animal versus o próprio animal é reveladora da denúncia que Graciliano Ramos faz sobre a exploração no sertão brasileiro.

Baleia sofre muito por estar doente e não ser tão bem cuidada, já Mila recebe mais cuidados e têm melhores condições de existência do que qualquer um dos personagens de “Baleia”, porém ambas acabam acometidas por uma doença grave. Fabiano, o patriarca da família e humano referência para Baleia, se vê obrigado a sacrificá-la, já o dono de Mila fica com ela nos seus braços até o “fim”.

Após a leitura e os debates sobre os textos, propôs-se aos discentes a produção de um comentário por escrito sobre as narrativas. A produção dos estudantes revelou compreensão sobre as temáticas abordadas nas obras e a experiência de uma leitura significativa.

Aproximações e distanciamentos: costurando diálogos

Cabe destacar que os discentes expressaram surpresa por terem lido pela primeira vez narrativas que traziam o ponto de vista de animais, o que suscitou discussões sobre como se processariam os sentimentos e sensações naqueles personagens não humanos. O docente releu partes dos textos para apontar o esforço literário dos autores para levar os leitores a

deslocarem os seus pontos de vista para outro lugar, o que, neste caso, tratava-se de um desafio específico, uma vez que, esse deslocamento era em direção a outra espécie, porém, uma espécie atravessada pela própria socialização humana.

Cabe apontar também que foi revelador pensar a morte dos dois animais em cada uma das narrativas, uma vez que a condição econômica das famílias foi determinante à vida dos animais de estimação. De um lado, temos no conto “Baleia” a desumanização de Fabiano que resolve “**matar**” o animal sem muito refletir, trata-se de uma decisão que precisa ser tomada diante do quadro de enfermidade do animal. De outro lado, na crônica “Mila”, a cachorra também atravessa uma enfermidade, que foi tratada ao longo do tempo pelo narrador, porém, dado a irreversibilidade do quadro, faz-se necessário “**levá-la até o fim**”. É revelador como a situação econômica das duas famílias determina as circunstâncias da morte dos animais, o modo de execução (de um lado Fabiano “resolveu matá-la”, de outro lado o narrador precisa “levá-la até o fim”) e o próprio caminho para a tomada da decisão ou as reflexões acerca da morte do animal.

Se é tácito o fato de a cachorra Mila ser submetida a um tratamento veterinário; o tratamento dispensado à cachorra Baleia pelo Fabiano é marcado por uma brutalidade e por um sentido prático, por sua vez, a reflexão sobre a morte é feita mais pela própria Baleia do que pelos outros personagens do conto. Já na crônica Mila, a reflexão sobre a morte e suas dores são compartilhadas pelo narrador (humano) e pelo animal. O paralelo entre os textos consegue colocar ainda mais em evidência a denúncia de Graciliano Ramos ao apontar que a fome e a miséria atuam também para a desumanização, ao não permitir sequer que o trabalhador pense sobre as dores cotidianas, como a dor de um luto. São justamente as condições materiais mínimas de subsistência que permitem que o narrador de “Mila” experimente a dor da perda de seu animal de estimação, tal experiência não foi permitida a Fabiano e à sua família.

Compreende-se que as atividades de leitura realizadas são exercícios que permitem tecer teias dialógicas para fazer emergir as sensibilidades ocultas pela desatenção de belezas que podem se encontrar justamente no ordinário - constituindo costuras discursivas por meio da estética literária. Atividades assim têm se mostrado um exercício salutar para tirar a literatura do imaginário do inalcançável. Costurar essas teias, fazendo emergir infinitas possibilidades interpretativas por meio de pontes de intertextualidade entre obras literárias, mostra-se extremamente necessário em um momento político em que o estabelecimento de

relações entre os fenômenos que constituem o mundo social mostra-se urgente, pois a leitura do mundo perde valor quando é feita desconsiderando-se suas relações.

Por fim, destaca-se também que a aproximação de duas narrativas literárias - produzidas em momentos distintos e por autores diferentes - rompeu distanciamentos, aproximando os discentes do mundo literário ao revelar que a literatura é um espaço acessível, alcançável, que nos ajuda a compreender nossas vivências, anseios e dilemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

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

CONY, Carlos Heitor. Mila. In: NESTROVSKI, Arthur (org.). *Figuras do Brasil*: 80 autores em 80 anos de Folha. São Paulo: Publifolha, 2001. p. 318-319.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, LUIZ Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. Rio, Record, 35^a., 1976.