

A literatura infantojuvenil no ensino de jovens e adultos em Dourados-MS: a difícil tarefa de formar leitores

The infantojuvenil literature in teaching youth and adults in Dourados-MS: the difficult task of forming readers

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p117-131>

IVA CARLA AVELINE TEIXEIRA DOS SANTOS¹

ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO²

RESUMO: O presente artigo procura tecer reflexões sobre a presença da literatura infantojuvenil no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A análise se pauta nas vozes de alunos do EJA de diferentes idades, com discursos marcados pela privação ao texto literário, infantojuvenil ou não. Diante das considerações feitas pelos estudantes, surgem inquietações a respeito das possíveis dificuldades do mediador para inseri-los no mundo da literatura, a começar pelo material didático que pouco contribui nesse sentido. A presença da literatura infantojuvenil nesta modalidade de ensino é de vasta importância, já que uma de suas funções, mesmo que implícita, é estimular a imaginação, garantindo a esses sujeitos o direito de apropriar-se de realidades lúdicas e repensar a sua própria realidade. Além disso, ela atua de forma rica e eficaz na formação do leitor. Sabe-se que hoje não se divide a literatura por faixa etária, mas ao trazer as vozes de alunos do EJA para esta reflexão, pode-se notar que, se não há a presença da literatura infantojuvenil, a prática da leitura é quase imperceptível. Esta análise dialoga com os especialistas da leitura na escola e do ensino de literatura, como Barthes, Chartier, Candido, Cosson e Zilberman.

PALAVRAS - CHAVE: Literatura infantojuvenil; ensino; EJA.

1. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

2. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

ABSTRACT: This article presents connections about the presence of infant-juvenile literature in Young Adult and Adult Education (EJA). The analysis is based on the voices of EJA students of different ages, with discourses of deprivation of the literary texts, whether infant-juvenile or not. According to the considerations made by the students, there are concerns about the possible difficulties of the mediator to invite these subjects to the literature world, starting with the textbooks that contribute very little in this regard. We presuppose that the presence of infant-juvenile literature in this teaching modality is of vast importance, since one of its functions, even if implicit, is to stimulate the imagination, allowing these subjects the right to take these playful realities and rethink their own. In addition, it operates rich and effectively in the reader's formation. It is known that nowadays literature is not divided by age group, but by bringing the voices of EJA students to this reflection, it may be noted that if there is no presence of infant-juvenile literature, the practice of reading is almost imperceptible. To support this analysis, we bring reading specialists in the school and the literature teaching, such as COSSON (2010), ZILBERMAN (1982), CHARTIER (1999), BARTHES (1980) and CANDIDO (1995).

KEYWORDS: Infant-juvenile literature.; teaching; EJA.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio para a educação brasileira: instável, com grande evasão e dificuldades que vão além daquelas já enfrentadas no ensino regular (estrutura física, indisciplina, capacitação dos profissionais da educação, entre outras). Chamamos a atenção, porém, para um dos maiores problemas notados nesta modalidade educativa: a omissão da leitura, o não despertar, nos jovens e nos adultos, do gosto de ler, principalmente literatura. Omissão justificada provavelmente pelo fato de os conteúdos escolares estarem condensados, pois o conteúdo de dois anos é estudado em apenas um, com a premissa de que o tempo perdido pelo aluno precisa ser recuperado. A modalidade foca, portanto, em um tipo de leitura que decodifica textos e pretende levar o aluno, jovem ou idoso, a identificar um letreiro de ônibus ou uma marca de produto no mercado.

Durante o ano de 2014, ministramos aulas de língua portuguesa nas séries iniciais do EJA, em uma escola municipal de Dourados-MS, que correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental. Atuamos especificamente na segunda fase (correspondente ao 3.º e 4.º anos), na terceira fase (correspondente ao 6.º e 7.º anos)

e na quarta fase (correspondente ao 8.º e 9.º anos), todas no período noturno, com alunos com idade entre 15 e 81 anos. Em todas as etapas, o maior desafio foi despertar o gosto pela literatura: levamos a eles, no decorrer do ano, diversos gêneros, desde as histórias para um público infantil como *A abelhinha preguiçosa* ou uma adaptação de *Os miseráveis*, e notamos olhos curiosos, assustados, indiferentes e impressionados.

Os alunos recebem semestralmente uma apostila com cerca de 520 páginas, divididas em sete disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna-Inglês e Artes. A formulação dessas apostilas parte do pressuposto de que o EJA não se limita exclusivamente ao ensino de conteúdo intelectual, mas implica também lidar com valores e reconhecer as diferenças e a subjetividade dos sujeitos, propondo, principalmente, a multidisciplinaridade. A apostila de língua de portuguesa continha poucos textos literários ou apenas fragmentos. Assim, a reação dos alunos diante dos novos textos apresentados comprova que eles estavam acostumados com a precariedade das apostilas.

As discussões aqui presentes partem de um *corpus* composto pelas vozes de alunos que fazem referência em seus discursos à (não) leitura de textos literários. O objetivo destas discussões e reflexões é fomentar cada vez mais a leitura de textos literários no contexto escolar, porque concordamos com Antonio Candido (1995, p. 173), que defende que a literatura está na classe dos bens incompressíveis³, “os que não podem ser negados a ninguém”. Por esse motivo, somos tomados por uma inquietação, quando percebemos que esse direito é negado, e que a literatura está cada vez mais afastada da escola. Como aparato teórico e bibliográfico, usaremos especialistas em leitura na escola e no ensino de literatura, como Candido (1995), Chartier (1999), Cosson (2010) e Zilberman (1982), entre outros.

VOZES QUE INQUIETAM: IMPRESSÕES DOS ALUNOS DO EJA

O Quadro I expõe entrevistas realizadas nas três fases (2.ª, 3.ª e 4.ª) do EJA. Quando as perguntas foram elaboradas, a intenção não era compor um *corpus* para análise ou pesquisa mas apenas interagir, conhecer melhor o público para as disciplinas que iriam ser ministradas naquele ano e entender a relação desses alunos

3. Este termo é utilizado por Antonio Candido (1995) no livro *Vários escritos* e faz referência ao padre dominicano Louis-Joseph Lebreton, que diferenciava os bens necessários à humanidade como compressíveis (como arroz e feijão) e incompressíveis, aqueles que valem como supérfluos (como cosmético e chocolate).

com os textos literários, já que tínhamos a intenção de ler, em todo início de aula, um conto ou poema.

As perguntas foram feitas oralmente e respondidas por alguns alunos, uma vez que nem todos apresentaram interesse e envolvimento com a disciplina. As respostas foram transcritas, mas com preocupação apenas com a idade deles, e não com o nome. A primeira pergunta, “*Vocês gostam de literatura?*”, foi feita com o propósito de mapear qualquer conhecimento que a turma tivesse do assunto, para saber se associavam a literatura a uma disciplina ou a qualquer tipo de texto. A segunda pergunta, “*Quando vocês eram crianças, liam ou ouviam contos de fadas?*”, visava pesquisar o gosto dos alunos pelos contos de fadas, pois pressupúnhamos que, pela sua idade, tivessem algum preconceito com relação a esses textos e sabíamos que, além de não conhecerem os mais populares, eles os consideravam muito infantis⁴. A terceira, “*E agora que são adultos, se lembram quando leram um livro de literatura? Acham que é importante ler?*”, foi direcionada para saber se a turma lia literatura e, se o fizessem, descobrir o que os levava a ler. Quando perguntamos, na quarta questão, se poderíamos ler textos literários ao início de cada aula, a intenção era ter um *feedback* do que já tinha sido proposto em aulas anteriores e que gostaríamos de repetir em todos os bimestres – pretendíamos, com o deleite, despertar nesses alunos o gosto pela leitura e também formá-los leitores. A última pergunta, que se refere especificamente à literatura no EJA, tinha o intuito de, por meio das respostas, trazer a participação dos alunos para os planejamentos de aulas e ter uma dimensão do que os professores estavam acostumados a fazer com a literatura nessa modalidade de ensino. Foram selecionadas respostas de dois alunos por fase e trazidas para a análise aquelas que se enquadravam na temática e permitiram maiores reflexões. Vejamos:

4. Baseado em experiência com as próprias turmas, iniciei o ano letivo com o conto “Pele de asno”, de Charles Perrault, e houve, por parte da turma, uma rejeição significativa. Eles alegaram que aquelas histórias eram “coisas para crianças”, e eles já eram adultos.

Perguntas	Respostas 2. ^a Fase Aluno I: 27 anos Aluno II: 64 anos	Respostas 3. ^a Fase Aluno I: 58 anos Aluno II: 38 anos	Respostas 4. ^a Fase Aluno I: 18 anos Aluno II: 33 anos
1- Vocês gostam de literatura?	Aluno I: "O que é literatura, professora?" Aluno II: "Não."	Aluno I: "Acho que gosto, só não manda a gente ler que tá bom." Aluno II: "Não gosto, não sei direito o que é."	Aluno I: "Mais ou menos, aqui nem tem mais essa matéria." Aluno II: "É aqueles poemas lá, do ano passado? Gostei mais ou menos."
2- Quando vocês eram crianças, liam ou ouviam contos de fadas?	Aluno I: "Sim, mais histórias de terror; de fada era só para as meninas." Aluno II: "Que nada, a gente só trabalhava na roça, não sabia ler e nem nada."	Aluno I: "Não lia não, aprendi a ler esses tempos, ninguém contava nada também." Aluno II: "Não sabia ler e ninguém contava essas histórias de fada."	Aluno I: "Às vezes alguém contava, mas não lembro direito." Aluno II: "Eu conheço alguns contos de fadas. Eu tento aprender alguns para contar para a Isa, minha filha."
3- E agora que são adultos, se lembram quando leram um livro de literatura inteiro? Acham que é importante ler?	Aluno I: "Não. É bom saber ler, sim." Aluno II: "Nunca li um livro grande, só historinhas ou frases. Tem que ler sim, pra ninguém enganar a gente."	Aluno I: "Eu leio jornal. Acho que é importante ler." Aluno II: "Um inteiro nunca li, mas a gente tem que ler livro, pra passar no vestibular também."	Aluno I: "Eu li Cinquenta tons de cinza." Aluno II: "Eu leio as historinhas para minha filha."

<p>4 - Eu gostaria de contar ou ler uma história antes de cada aula de Língua Portuguesa. O que vocês acham disso?</p>	<p>Aluno I: "Ah, é legal, sim. Pode contar." Aluno II: "Pode contar, sim, professora."</p>	<p>Aluno I: "Rs, rs. Só não conta história de criançinha." Aluno II: "Vai ser legal, mas tem que ser pequena."</p>	<p>Aluno I: "Não sei, professora, pra que isso, heim? É pra gente fazer resumo?" Aluno II: "Pode, só não conta história de criança, a gente está velho."</p>
<p>5- Como são as aulas de literatura no EJA? Como vocês gostariam que fossem estas aulas?</p>	<p>Aluno I: "Tem uma matéria nova, que a gente lê algumas coisas." Aluno II: "Não lembro se tem literatura."</p>	<p>Aluno I: "Não tem aula de literatura, só de português, mesmo." Aluno II: "A gente só tem aula de português, cinco por semana."</p>	<p>Aluno I: "Às vezes tem poema no livro de português, mas literatura mesmo não tem." Aluno II: "Acho que nem tem aula de literatura."</p>

Quadro I – Corpus da pesquisa – Fonte: Arquivo pessoal

AFINAL, CADÊ A LITERATURA DE CADA DIA?

Quando as respostas para a pergunta "Vocês gostam de literatura?" começaram a ser formuladas, surgiu, concomitante a elas, um nó na garganta. Por que um aluno de 27 anos devolver um "O que é literatura?" nos consterna? Antonio Candido (1995, p. 175) defende o direito à literatura e nos alivia, ao destacar que, mesmo inconsciente, o ser humano não é capaz de viver sem contato com a literatura, pois ela:

[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico, no ônibus, até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

E, se a literatura está presente em todos esses lugares, por que ela precisa estar na escola? Esse aluno deveria saber o que é literatura? Ela é apontada pelo autor como fator de humanização, já que atua no subconsciente e no inconsciente do

homem. Porém, não devemos pensar nela como manual de instrução ou receita, mas devemos considerar sua complexidade, a forma como organiza as palavras e as informações e como nos permite também organizar a mente e depois o mundo (CANDIDO, 1995).

Sim, ela deve estar presente na escola, pois é uma forma de adquirir conhecimento, e a escola é um dos pilares da educação da humanidade. Roland Barthes, no livro *Aula* (1980), sugere que todas as disciplinas poderiam ser excluídas do currículo escolar, exceto a literatura, pois ela, uma “[...] espécie de muitos saberes organizados em uma só tessitura, em uma só poética” (BARTHES, 1980, p. 18), daria conta de promover todo o saber necessário à vida humana. De acordo com Barthes, uma obra literária carrega em si todas as ciências. Ele exemplifica com o romance de Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*: encontraríamos nele o saber histórico, social, geográfico, técnico, botânico, antropológico, entre outros.

Em contrapartida, acontece na escola justamente o contrário: a literatura está cada vez mais afastada do cotidiano dos alunos. Isso é o que nos sugerem as falas dos entrevistados: “Não lembro se tem literatura”; “Não tem aula de literatura, só de português mesmo”; “A gente só tem aula de português, cinco por semana”. Há alguns anos, a literatura deixou de ser uma disciplina da grade curricular do Ensino Fundamental. Mas, embora esteja fora do segmento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o EJA (BRASIL, 1998), há diversas considerações sobre a importância da leitura e da interpretação de textos literários no documento de língua portuguesa. Ou seja, não há “desculpas” para a escola não se preocupar com um aluno que não gosta (por não conhecer) de literatura.

Em relação ao livro didático, ele até proporciona um mínimo de textos literários, como afirma o *aluno II* da 4.ª fase: “Às vezes tem poema no livro de português [...]”. Mas geralmente são fragmentos de textos, mediados por professores que, com pouca bagagem literária (devido à formação, à falta de estímulo e às próprias condições de trabalho), não ampliam as possibilidades de leitura além daquela oferecida pelo livro. Na apostila, o tópico de Língua Portuguesa do primeiro bimestre da segunda fase (4.º e 5.º anos) toma 80 páginas do total da apostila. São quatro unidades, divididas em subtópicos: “Antes de ler”, “Trabalhando com o texto”, “Por dentro do texto”, “Trocando ideias”, “Um olhar para a língua”, “Você sabia?” e “Sua vez”. A primeira unidade traz um texto literário: um poema de Sebastião da Gama (1992), “Pelo sonho é que vamos”. No subtópico “Antes de ler”, uma imagem é trazida, seguida de uma pergunta “O que você vê nesta imagem?”; em “Trabalhando com

o texto”, ou seja, depois da leitura, é pedido que o aluno relacione o poema com a imagem; “Por dentro do texto” destaca as rimas do poema; “Trocando ideias” sugere que o professor converse com os alunos sobre o tema “sonho”; “Um olhar para a língua” usa o poema para trabalhar alguns substantivos concretos e abstratos; “Você sabia” traz algumas curiosidades sobre o tema “sonho”; e, por último, “Sua vez” oferece uma proposta de produção escrita de um poema. Este é o único texto literário trazido pelo livro, pois as outras unidades trabalham outros gêneros, como entrevista de emprego e gêneros jornalísticos.

Entretanto, o valor da literatura não se dá porque ela é escolarizada, “[...] mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreita relação com o que somos hoje” (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Chamamos a atenção para a responsabilidade da escola, porque ela é o maior e (único) estímulo para formação de leitores em nossa sociedade. A forma como a literatura é escolarizada é um grande problema: é usada apenas como pretexto para transmitir uma mensagem ou um conceito, e sua função estética é ignorada. Nas respostas de dois alunos é possível perceber os rastros deixados nos caminhos trilhados pela escolarização do texto literário. Quando falam da leitura ou da literatura, assim se referem: “Um inteiro nunca li, mas a gente tem que ler livro para passar no vestibular também” (aluno II, terceira fase); “É pra gente fazer resumo?” (aluno I, quarta fase); “É aquele poema lá do ano passado? Gostei mais ou menos” (aluno II, quarta fase). Eles confirmam, nessas falas, que, se a literatura não é institucionalizada, ela não existe.

Rildo Cosson propõe, no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2009), que a literatura tenha uma mudança de rumo quanto à sua escolarização; por isso, ele defende:

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

E a experiência literária a que Cosson (2009 ou 2010?) se refere não será possível, se no processo de escolarização a literatura for considerada apenas como dados sobre autores e épocas e trechos de poesia no livro didático. É o que o autor chama de “falência do ensino da literatura”. Procedimentos que, mesmo com anos de

estudo e pesquisas que os condenam, continuam a ser adotados pelos professores. É necessário considerar que a leitura de textos literários pode exercer um efeito real e positivo, que capacita o ser humano a construir e reconstruir a linguagem, ou seja, o mundo que o cerca. Nossa visão de mundo é constituída através de palavras. E somente uma sociedade justa e humana é capaz de permitir o acesso de todos os indivíduos à leitura.

Na modalidade de ensino EJA, além da escassez da literatura, a própria leitura⁵ é um desafio. Seu público é composto, como já explicitamos, por alunos que foram alfabetizados tardiamente ou, tendo se afastado da escola, retornaram após muito tempo, para dar continuidade aos estudos. Os que são alfabetizados tardiamente procuram a escola somente para aprender a ler e encontram um modelo de ensino focado na decodificação de símbolos. É necessário, sim, saber o código, mas o ato de ler não é restrito a essa única habilidade. Os alunos se sentem satisfeitos, pois, segundo sua perspectiva, precisam apenas ler uma placa ou um letreiro de ônibus. Por esse motivo necessitam de um mediador que os estimule a ir além da decodificação e lhes mostre que “saber ler” não é apenas decodificar o $b + a = ba$.

E o “direito à literatura” que têm esses alunos? Nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular, os alfabetizadores procuram inserir a literatura com este processo: os professores leem contos de fadas, disponibilizam gibis, levam as crianças à biblioteca. Trazemos o exemplo de uma professora que trabalhava pela manhã nas séries iniciais e à noite na alfabetização do EJA. Em uma conversa na sala dos professores, ela afirmou mais ou menos assim: “*Não posso ler contos de fadas e nem historinhas para meus ‘velhinhos’, e eles já chegam à escola cansados para irem para a biblioteca ficar lendo*”. Há, nesta fala, dois problemas: o primeiro desvela a relação dessa faixa etária com a literatura e o segundo aponta a concepção de leitura como castigo.

Os próprios alunos reagem negativamente quando se mencionam contos e histórias: quando nos propomos a ler um texto antes das aulas, eles já apontam: “*Só não conta história de criancinha*” (aluno I, 3.^a fase), “*Pode, só não conta história de criança, a gente está velho*” (aluno II, 4.^a fase). Brandão (2010, p. 70) destaca a necessidade de uma conversa sobre os textos literários lidos pelos alunos ou para os alunos: “[...] a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta”. Essa conversa pode

5. Tomamos como o conceito de leitura de Roger Chartier (1999, p. 77), em que ela “é sempre apropriação, invenção, produção de significados”.

ser um estímulo antes da leitura ou uma antecipação do tema; ou, depois da leitura, a forma de encaminhar a discussão pode fazer o aluno refletir sobre o “pré-conceito” que tem do gênero lido. Esse receio dos alunos se dá, provavelmente, porque, nas leituras anteriores, não aprenderam a interagir e nem a extrair significado delas. Outra possibilidade para a inserção da literatura no âmbito escolar são os eventos de Letramento Literário. Para Rildo Cosson (2009, p. 11), o Letramento Literário é “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Ele propõe que o uso da escrita e o seu ensino ultrapassem as práticas escolares, ou seja, que o texto literário passe a ter sentido dentro e fora da escola.

O segundo problema está na concepção do ato de ler como “castigo”, como se a leitura não proporcionasse fruição e prazer. Ler não é tarefa fácil, exige esforço, tempo e dedicação, mas, a cada leitura, o texto literário pode surpreender o cansaço desse aluno com um tema que o divirta, o faça refletir, o ajude a resolver conflitos internos, pois essa é a veleidade da literatura. Na própria fala dos alunos notamos um gosto pela leitura. Destacamos as repostas da quarta pergunta do Quadro I, relacionadas à proposta de ler um texto literário antes de cada aula: “Ah, é legal, sim. Pode contar” (aluno I, 2.^a fase), e ao mesmo tempo um receio resultante das experiências anteriores com os textos ou os livros: “Não sei, professora, pra que isso, heim? É pra gente fazer resumo?” (aluno I, 4.^a fase). Novamente, as experiências leitoras dessas pessoas não lhes trazem boas recordações: os textos são sempre usados como pretexto para fazer um resumo, para aprender a juntar as sílabas, e o trabalho sempre se afasta do propósito principal – reconhecer as especificidades da linguagem, se divertir, trazer algo de si para o texto e vice-versa, refletir, aprender, desaprender, conhecer a história da humanidade, estilos, autores e muitos outros propósitos, que não caberiam neste rápido comentário.

Hugo Monteiro Ferreira (2007), em sua tese de doutorado *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar*, enfatiza a importância do texto literário no processo de alfabetização. De acordo com o autor, a leitura é responsável por estimular a inteligência de modo geral. O processo de leitura é realizado por informações visuais (palavra ou imagem) e outras não visuais. Para ter acesso às informações, o leitor precisa trazer para o texto o seu conhecimento de mundo e a sua imaginação. Quando a imaginação é estimulada, a mente é obrigada a reinventar, recriar, pensar em novas proposições. E a leitura literária dá abertura para o leitor trazer de si algo que a complete, por isso estimula a imaginação e ainda amplia o horizonte de expectativa daquele que dela se apropria.

Infelizmente essas práticas inovadoras estão ainda muito distantes da realidade que as falas desses alunos nos permitem perceber. Eles associam a literatura a uma simples disciplina da grade curricular. Quando perguntamos sobre a literatura no EJA, eles respondem que só têm aula de português: “Às vezes tem poema no livro de português, mas literatura mesmo não tem”; e relacionam a palavra “literatura” a um livro e não apenas aos poemas ou aos trechos de livros didáticos que lhes são disponibilizados. Todas essas respostas nos dão uma concepção do abismo que existe entre o aluno do EJA e a literatura.

O ENSINO DE LITERATURA: ENTRE O PRAZER E O DEVER

As reflexões desta seção partem da segunda pergunta do Quadro I: “Quando você era criança, lia ou ouvia contos de fadas?”. Ao pensar no público das aulas de língua portuguesa no EJA, é importante destacar que os adultos possuem um desenvolvimento cognitivo, um conjunto de valores e marcas identitárias estabelecidos. Diferentemente de um público infantil ou adolescente, que está em fase de desenvolvimento de qualquer raciocínio, os alunos do EJA já possuem opinião formada, e é difícil incitá-los a fazer novos questionamentos e a repensar sobre algumas posições tomadas desde muito cedo. Um aluno de 60 anos, que não teve nenhum contato com a literatura, que aprendeu a ler já nessa idade, provavelmente, aprendeu a decodificar as sílabas e apresenta maior resistência para mudar de ponto de vista a respeito de uma opinião polêmica. Não que o papel da escola, ou da literatura, seja fazer com que o aluno mude de ideia ou opinião, mas a escola deve buscar torná-lo crítico e proporcionar outros pontos de vista para que possa repensar ideias já preestabelecidas pela sociedade.

Esse exemplo do aluno é trazido para a discussão, pois uma criança que esteve na escola em idade regular pode ter encontrado, na literatura infantojuvenil, respostas e soluções para conflitos internos gerados na primeira idade. Bruno Bettelheim (1903/1980, p. 11), no livro *A psicanálise dos contos de fadas*, afirma que a busca pelo significado e pela compreensão do mundo e da própria existência faz parte do ser humano, e “apenas na idade adulta podemos obter uma compreensão inteligente do significado da própria existência neste mundo [...]”. Afirma ainda que, por meio da leitura literária realizada na infância, desde que essa leitura esteja comprometida em despertar a imaginação e desenvolver o intelecto infantil, obteremos essa compreensão inteligente de nossa existência na vida adulta.

No EJA, a faixa etária dos alunos é muito variável. Alguns foram alfabetizados tardiamente e com práticas de leitura restritas a palavras e a frases, com pouco, ou nada, de acesso a textos literários. E por que seria eficaz a prática da leitura através de textos literários? Para Bettelheim (1903/1980, p. 11), “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”.

E os adultos que nunca leram contos de fadas? Esta discussão é trazida para o contexto de formação de leitores no EJA, pois, nesta modalidade, o lúdico é desvalorizado, e a literatura infantojuvenil é considerada desnecessária por muitos educadores. Quando tratamos dos contos de fadas, a tendência é pensar em livros voltados apenas para um público infantil. Na segunda pergunta do Quadro I, a maioria dos alunos não ouviu e nem leu esses contos: “*Que nada, a gente só trabalhava na roça, não sabia ler e nem nada*” (aluno II, segunda fase); “*Não lia não, aprendi a ler estes tempos, ninguém contava nada também*” (aluno I, terceira fase). Apenas o aluno II da quarta fase afirmou que conhece algumas histórias que reproduz para a filha: “*Eu conheço alguns contos de fadas. Eu tento aprender alguns para contar para a Isa, minha filha*” (aluno II, quarta fase). E os próprios alunos se recusam a essas práticas, afirmam que já são velhos e que esses textos são para crianças: “[...] só não conta história de criança, a gente está velho” (aluno II, quarta fase). Entretanto, é importante destacar que não é a faixa etária que define o que será levado para a sala de aula, mas sim o repertório literário e a necessidade de toda a turma. A aula é um processo de experimentação e, se os alunos têm dificuldades em interpretar textos muito complexos, outras possibilidades podem ser pensadas.

Para Ana Arlinda de Oliveira (2010, p. 52), “todo adulto deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles”. Por isso, defendemos aqui que o EJA não pode ser privado desta ou daquela leitura. Muitas vezes, o público jovem, adulto ou idoso pode, tanto quanto as crianças, encontrar sentido nos textos voltados para um público infantil, até porque suas infâncias foram privadas desse privilégio. Bruno Bettelheim (1903/1980, p. 13) afirma como a literatura infantil é enriquecedora e satisfatória não só para a criança, mas também para o adulto:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; esses contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os

problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil.

Os temas que povoam os contos de fadas também permeiam o universo adulto. Bettelheim nos fala de contos de fadas que se iniciam com a morte do pai ou da mãe. Esse pode ser um conflito vivido por muitos alunos do EJA. Se lançarmos um olhar mais profundo para essas narrativas, a possibilidade de ampliá-las para um público adulto torna-se real. Para fechar esta seção, trazemos uma experiência vivenciada no final de 2014. Após muitas leituras trazidas para a sala de aula, e recusas, por parte dos alunos, aos contos de fadas, um senhor ergueu a mão e disse: “*Professora, conta uma história de final feliz para alegrar nossa semana!*”. Pedi que exemplificasse e ele disse: “*Pode ser da Chapeuzinho, sou homem velho, mas não ligo*”.

PALAVRAS FINAIS

A literatura, que deveria estar em destaque na formação dos alunos do EJA, está fora de foco. A principal tentativa desta modalidade é proporcionar um ensino multidisciplinar, e, nesse sentido, ela supriria a necessidade de muitos conteúdos e matérias. Concordamos com Cosson (2009), quando enfatiza que o ensino de literatura está falido. O seu poder humanizador, destacado por Antonio Candido (1995), não alcança a escola. A literatura é sempre vista como um conteúdo maçante e como pretexto para o ensino da estrutura da língua.

O livro didático, principal suporte do professor, decepciona. Pouco traz de literatura. E, quando traz, atende minimamente às expectativas dos próprios *Parâmetros Curriculares*. É um assunto muito “delicado”. Não se pretende e nem se pode julgar, ou encontrar um culpado para todo o caos que cerca a literatura e a educação. O importante é promover reflexões, conscientizar a escola (professores, alunos, coordenadores) do poder que têm em mãos, quando levam um texto literário para o contexto escolar. Incentivá-los a considerar o Letramento Literário como uma prática inovadora e que garante o “direito à literatura” de nossos alunos. Não importa se o texto será infantojuvenil ou adulto, pois todos eles contribuem significativamente para a formação do leitor.

Não se trata de discutir qual texto é mais apropriado para a criança ou para o adulto, mas é preciso pensar na possibilidade de acesso a todos os gêneros pelo aluno

do EJA. Para que o professor, ao entrar na sala com qualquer texto literário (infantil ou adulto), possa despertar o gosto da leitura em alguém: “Quem se entrega ao livro literário infantil, sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não foi feita somente para a fruição das crianças, mas, neste mundo caótico, para alimentar nossos sentimentos, fazendo-nos mais felizes” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). O importante é que, quando perguntarmos a um aluno “O que é literatura?”, mesmo que esta seja uma pergunta retórica, ele não nos devolva um “O que é isso, professora?”.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1903/1980.
- BRANDÃO, A. C. P. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. (3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.
- EJA, 4.º ano, Volume 3, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)
- EJA, 6.º ano, Volume 3, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)
- EJA, 8.º ano, Volume 3, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)
- FERREIRA, H. M. *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFRN, Rio Grande do Norte, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54.
- PINHEIRO, A. S. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, A. V.; LEAL, R. M. A.; PINHEIRO, A. S. (Org.). *Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

SOBRE AS AUTORAS

Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos é graduada em Letras - Português e Inglês (Universidade Federal da Grande Dourados). Coursou Letras com habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa e é Mestra em Letras pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Educação Básica.

E-mail: iva_aveline@hotmail.com.

Alexandra Santos Pinheiro é licenciada e Mestra em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) e Doutora em Teoria e História Literária (Universidade Estadual de Campinas), com Pós-doutorado também em Letras (Universidad de Jaén). É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua como professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Suas pesquisas e publicações estão voltadas, principalmente, aos temas: Literatura e gênero; História da Leitura e Ensino da Literatura. É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Literários e Culturais (UFGD) e participa do grupo Poéticas do Imaginário e Memória (UNIOESTE). Na extensão atua na Formação Continuada de Professores, com ênfase no Letramento Literário. Atualmente, é tutora do programa Pet-Letras-UFGD.

E-mail: alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br.

Recebido em 21 de junho de 2017 e aprovado em 27 de julho de 2017.