



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS**

RAQUEL DE PAULA SILVA

**USO DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO DA EJA
EM RORAIMA**

**BOA VISTA, RR
2017**

RAQUEL DE PAULA SILVA

**USO DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO DA EJA
EM RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em sociedade e Fronteiras do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, Linha de Pesquisa Fronteiras e Processos Socioculturais, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Almeida de Carvalho

BOA VISTA, RR

2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S386u Silva, Raquel de Paula.
Uso da leitura literária na formação social do aluno da EJA em
Roraima / Raquel de Paula Silva. – Boa Vista, 2007.
123 f.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Almeida de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima. Programa
de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.

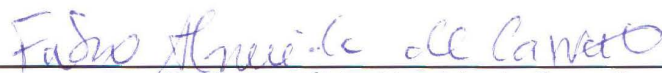
1 – Leitura literária. 2 – Educação de jovens e adultos. 3 – Sujeito
social. I – Título. II – Carvalho, Fábio Almeida de (orientador).

CDU = 37.072.41

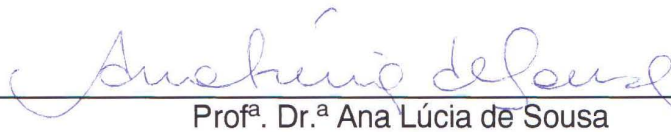
RAQUEL DE PAULA SILVA

“USO DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO DA EJA EM RORAIMA”.

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia. Defendida em 25 de maio de 2017 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Fábio Almeida de Carvalho
Orientador – UFRR



Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia de Sousa
Membro Interno – UFRR



Prof.ª Dr.ª Cátia Monteiro Wankler
Membro Externo – CCL/UFRR
PPGICH-UEA

Ao meu pai Gerson Rodrigues Silva, que desde cedo
profetizou crescimento acadêmico em minha vida; à
minha mãe, guerreira e ajudadora em todos os momentos,
e aos meus filhos Julliany Louise, Sandro Weber e André
Simon com amor.

AGRADECIMENTOS

Realizar esse trabalho em nível acadêmico só foi possível graças ao meu Deus, que me sustentou ao longo dessa caminhada de pouco mais de dois anos, entre idas e vindas em meio às “indumentárias” do meio científico. Agradeço também, de muitíssimo grado, à minha família: a meu finado pai, de quem não esqueço o jeito ímpar de agradecer a cada filho; à minha mãe, companheira e ajudadora; aos meus irmãos Haroldo e Paula, de quem recebo a sincera admiração, e aos meus filhos, a quem dedico todo o resultado do meu trabalho, que é deles também.

Às pessoas que diretamente estiveram comigo e me ajudaram a construir um trabalho que jamais esquecerei: em especial, ao meu orientador, Fábio Almeida de Carvalho, que diligentemente esteve comigo, dando-me o apoio e orientação necessária; aos professores da graduação na Universidade Federal de Roraima, que influenciaram na minha caminhada acadêmica no campo das observações do trato literário: professora Dr^a. Catia Monteiro Wankler e professor Dr. Roberto Mibielli. Aos professores do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras: professor Doutor Maxim Repetto; professora Doutora Ana Lúcia de Souza e professora Doutora Márcia, com quem eu muito aprendi. No ensejo, agradeço à equipe de funcionários do programa pela atenção e apoio e no auxílio dispensado em relação aos trâmites da dissertação. Aos colegas de turma, pelos momentos agradáveis e construtivos, pela amizade que ficou.

Agradeço imensamente a todos os meus alunos passados da Educação de Jovens e Adultos que caminharam junto comigo na realização das atividades que geraram as inquietações e análises que resultaram neste trabalho. Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente tiveram parcela de contribuição para mais essa etapa de minha formação.

Não é, pois, a educação um fim, mas um instrumento de promoção social, que conduz o homem ao seu lugar de artífice e beneficiário do desenvolvimento da sociedade em que vive.
Conjuntura Roraimense, Boa Vista 1980.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato das experiências docentes desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, com base na realização de atividades cotidianas de leitura de textos literários com estudantes de Boa Vista, Roraima. Para tanto, primeiramente tornou-se necessário a construção de uma base teórica capaz de dar sustentação ao emprego de textos literários como meio de promoção da pessoa humana. E, devido às necessidades de adaptação da leitura de textos literários para estudantes da modalidade EJA, tornou-se necessário também compreender, de um ponto de vista histórico e antropológico, as concepções que geraram e enformaram a hoje denominada EJA. Surgida do campo dos movimentos sociais que lutam em prol do desenvolvimento da educação popular, a história da educação de adultos passou por diferentes momentos desde seu surgimento até sua constituição como modalidade específica de ensino. Embasada em teóricos dos campos da literatura e da educação, foi possível relacionar a ideia da literatura como direito humano, tal como definido por Antonio Candido, com as discussões sobre os conceitos de cultura literária e de sujeito leitor, cujo objetivo último foi refletir sobre o processo de formação do sujeito social da EJA em Roraima.

Palavras-chave: leitura literária, educação de jovens e adultos, sujeito social.

ABSTRACT

The present work has the objective of presenting an account of the teaching experience in the Education of Young and Adults with the accomplishment of daily activities of literary reading. The study proposes to build a theoretical framework, starting with the reading of great names of Literature, Literary Criticism, Philosophy and Sociology of Literature, thus undertaking the construction of a base of theories that support the use of literature as a means of human promotion. Another activity proposed by the work was to carry out a historical survey of the conceptions that generated the now called EJA. Promoted by social movements in favor of popular education, adult education, having as one of the great mentors and defenders Paulo Freire went through several important moments in his constitution as a modality. With the theoretical bases on literature and education established in this work, the idea of literature as a human right of Antonio Candido was therefore related to discussions about the concept of literary culture and subject reader to bring to the reflection some considerations about the process of formation of the social subject.

Keywords: reading literature, education of Young and Adults, social subject.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES – Centro Supletivo

CONFITEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

DIEJA – Divisão de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PEB – Programa de Educação Básica

PEI – Programa de Educação Integrada

PETEF – Programa Estadual de Teleducação do Ensino Fundamental

PETEM – Programa Estadual de Teleducação do Ensino Médio

SEED – Secretaria de Educação do Estado de Roraima

SECD – Secretaria de Educação Cultura e Desporto

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SPG – Supletivo Primeiro Grau

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A RELAÇÃO LEITURA-FENÔMENO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL.....	17
1.1 O SUJEITO LEITOR.....	27
1.2 CULTURA E CULTURA LITERÁRIA.....	34
1.3 O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NUMA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA	41
2 EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS INICIATIVAS AO CONTINGENTE ADULTO	50
2.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DA MODALIDADE NA CAPITAL BOA VISTA	73
2.2 PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	81
3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DE ADULTOS: PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE 2009 E 2015.....	94
3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ATIVIDADE.....	99
3.2 O TRABALHO NAS ESCOLAS.....	102
3.3 A LEITURA E VIVÊNCIA DOS ALUNOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL	110
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, a educação é concebida como um processo de longo prazo, que se estende por toda a vida, como um fenômeno permanente e integral, indissociável do modo de vida de cada grupo. Cada indivíduo que vive inserido em uma cultura particular – aqui entendida como produção de atividades da vida cotidiana – vive sujeitado a esse processo educacional e dele carece para sua formação enquanto sujeito de práticas sociais.

Tendo essa concepção como princípio, o objeto de estudo do presente trabalho é o modo como a literatura se inscreve enquanto campo de conhecimento específico na Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade específica dos movimentos de educação popular. Para tanto, baseamo-nos na experiência docente vivenciada na EJA (Educação de Jovens e Adultos), a qual desenvolveu uma proposta de leitura literária em diferentes turmas dessa modalidade de ensino.

A situação de trabalho da modalidade EJA se realiza num contexto educativo específico em termos etários e culturais. Observando esse fato, e partindo da experiência acumulada no contexto da educação de jovens e adultos, buscamos desenvolver uma reflexão sobre os limites e alcances da leitura literária em sala de aula, ancorando-nos em quatro aspectos específicos da questão, a saber: EJA; cultura literária; práticas de leitura e formação do sujeito social.

No processo de confecção dessa escrita acadêmica, foi importante a tomada de uma postura crítica em relação a todo o arcabouço teórico estudado no período das disciplinas do curso de mestrado em Sociedade e Fronteiras para que entendêssemos a dinâmica de conscientização dos processos sociais e construção de identidades como promotores da formação humana dos sujeitos em sociedade.

Como a educação é um dos principais processos sociais, localizado no centro de vivência do indivíduo, no qual se aplica o esforço prático de transformação do meio em que se vive, visualizamos-la muito mais como um processo contínuo de evolução emanado das abstrações e construções psíquicas do sujeito frente aos desafios de vida, do que simples processo de escolarização e aquisição de informações. O processo educativo se dá, portanto,

segundo concebemos, na posse consciente do conhecimento pelo homem e perpassa a dialética de teoria e da prática.

A educação é, pois, realizada em todas as esferas, níveis sociais, idades, apesar das diferenças culturais, religiosas. Enfim, onde quer que se estabeleçam atividades tipicamente humanas, a educação deve ser priorizada como cerne da constituição do sujeito social. Assim, o homem sempre carecerá de estar envolvido nesse processo que antecede a construção de sua condição humana.

Paulo Freire (2000) defende que a educação humana é um processo inacabado, tornando-se essencialmente vital à sobrevivência. O autor tratou da questão de conhecimento de mundo para, então, adentrar no campo da educação formal de tomada de consciência crítica e participativa dos processos sociais.

Paulo Freire foi uma das vozes que muito falou sobre a educação que precede o conhecimento científico e sua importância no contínuo processo educativo. Com essas prerrogativas centralizadas em sua teoria, o autor defendeu a educação estendida às massas, as quais se encontravam à margem da instrução elementar¹ então disponibilizada. Tratava-se da educação de jovens e adultos, ou seja, daqueles que não podiam educar-se.

Esse contexto da Educação de Jovens e Adultos, que atende alunos com uma carga de experiência de vida alargada, é o espaço em que se fundamentaliza o objeto de estudo e reflexão deste trabalho, ou seja, a leitura literária. Esta se fez meio e suporte para o desenvolvimento de atividades no campo subjetivo de produção de conhecimento e formação do sujeito social.

Dentre tantos outros, Rildo Cosson (2014) vem-se dedicando às atividades a serem realizadas no contexto de sala de aula por meio da prática de leitura literária. Para o autor,

O conhecimento de vários modos da leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola (COSSON, 2014, p. 97).

¹ A Educação de Jovens e Adultos durante anos esteve atrelada ao ensino elementar. Mesmo possuindo características próprias pertencentes ao grupo adulto. Esteve também, por muito tempo concebida como uma “educação compensatória”.

Cosson desenvolve uma percepção realista dessa prática tanto no que se refere a resultados previamente estabelecidos, quanto ao rumo que deve tomar a leitura literária. Isso se deve ao caráter subjetivo inerente à literatura e suas leituras.

Desse modo, considerando o processo de formação social pelo qual passa o aluno, e inserindo-o numa possível cultura literária, abordaremos numa perspectiva de formação humana, as inferências de um trabalho docente que buscou fincar a leitura literária nas práticas cotidianas das aulas ministradas para alunos da modalidade de EJA. A intenção da atividade com as leituras literárias servia ao desenvolvimento do trato com a leitura e sua interatividade na construção de sentidos do sujeito leitor adulto, um leitor forjado inconscientemente sob a égide de um espaço de possibilidades de significação através do ato cotidiano de ler, indagar, inferir e propor mudanças. Fugindo a uma prática fadada a questões didático-metodológicas de cunho avaliativo, buscamos, no desenvolvimento dessas atividades com os alunos da EJA, um plano de fruição, no qual a literatura viesse a desvelar, sobretudo, os limites do discurso entre o eu e o outro, ou seja, o leitor e o outro literário.

Empregar a leitura de textos literários em sala de aula para ampliar o arsenal de saberes sobre a condição humana não é tarefa fácil², em razão de que o ensino deste campo se fixa quase sempre nos aspectos superficiais da avaliação e na atribuição rasteira de nota ao aluno. Quase sempre os sistemas de ensino canalizam suas energias e recursos para a mera formalização metodológico-avaliativa³.

A fundamentação de um ensino de formação muito mais humano-social do que formal avaliativo do aluno de experiência deu margem à opção de trabalhar com a leitura literária e a potencialidade de suas relações interativas. Dessa forma, o presente trabalho deriva da

² A literatura é muito mais que conteúdo escolar, pontualmente trabalhada, feita apêndice da disciplina de Língua Portuguesa ou suporte de leitura com roteiros de interpretação previamente direcionados. O jogo estético e prazeroso da literatura traz à tona um exercício de recepção e percepção de discursos semelhantes aos do mundo cotidiano do leitor. Assim, a experiência provoca atitudes espontâneas de produção de enunciados próprios de auto expressão da relação entre o mundo, suas intersubjetividades e o conhecimento. Segundo Olinto (1995, p. 42), “A recepção literária evoca associações, emoções e fantasias que permitem desenvolver aptidões para construir sentidos, cujos elementos subjacentes se tornam reconhecíveis no confronto com formas alternativas experimentadas no ensino”. Claro que da forma como se propõe um trabalho assim, com a literatura, não é aceitável interpolar, de acordo com Cosson (2005), apenas questões de aprendizagem *sobre* a literatura, como seus aspectos históricos e de formatação, mas *pela* literatura, priorizando seus saberes implícitos nas leituras e as habilidades discursivas dela adquiridas.

³ O discurso didático esvazia o texto, tirando seu potencial e congelando-o em definições e classificações (WALTY, 2001). Nesse discurso, a leitura literária se limita ao repasse de conhecimentos, ensinamento de regras morais, etc. Para a autora, “[...] o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jogo escolar” (WALTY, 2001, p. 52). Dessa forma, a autora afirma que “[...] ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia” (Idem, p. 53).

atuação docente na EJA, correspondente aos anos de 2009 a 2011, em que buscamos construir significados para a prática da atividade com a literatura na Educação de Jovens e Adultos considerando a experiência de vida dos estudantes enquanto componente das práticas leitoras. Negar as interações socioculturais no processo de ensino, das quais jovens e adultos são atuantes, é negar o direito de o jovem e o adulto “(...) se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória (...)” (ARROYO, 2005, p. 226).

As questões percebidas no andamento das atividades em sala de aula levaram ao estudo de autores como Paulo Freire, que defende a prática social da educação centrada na experiência de vida dos alunos. Assim, tornou-se possível repararmos numa prática de leitura que fornecesse não as respostas e soluções, mas instantes de desacomodação do estado de brandura em que se encontram tanto alunos, quanto professores nessa modalidade de ensino no quesito leitura e reflexão.

Pelo fato de estarem fora da escola por grande parte de sua vida, os alunos da EJA estão também alijados do processo fluído e dinâmico do saber. Para muitos, dadas as dificuldades de desenvolvimento de atividades de leitura, a leitura literária se torna um tanto inconcebível de realizar-se. Esse fato perpassa a intenção de uma proposta que busca o aspecto subjetivo da formação em função do objetivo.

Nesse sentido, cabe então a reflexão sobre o fazer docente voltado para um público de sensibilidades outras. De grande valia para a análise a que procedemos foi o pensamento de Geraldi (1996), para quem cabe ao professor, enquanto mediador, a revista do valor cognitivo da leitura literária para além de uma ação cultural historicamente construída.

Este autor defende a interação entre texto, autor e leitor como uma ação política, pois, para ele, um texto pode ser também a expressão de representações feitas pelo sujeito leitor que, mais à frente, decide ou não atuar sobre tais representações. Assim, de acordo com a ideia desse autor, nossa proposta de trabalho considera válido apresentar o sujeito social de construção de leituras literárias como,

(...) aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita, goste ou não de romance, tenha ou não prazer ao ler (GERALDI, 1996, p. 90).

Não se trata de um descarte do prazer literário, mas uma evocação do que pode fazer o processo interlocutivo disponível nas leituras literárias. A proposta sinaliza para um sujeito

envolto em multiplicidade de dimensões que o leve ao reconhecimento de si enquanto ser humano de prática social. A leitura literária oferecida a esse público deve ocorrer pela apropriação da leitura vinculada a uma “nova condição humana, de pessoas com capacidade de se envolver e participar de práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos” (FELIX, 2009, p. 66).

De fato, a literatura como atividade de letras concorre para o ensinamento da humanidade. Propiciar sua realização em contexto escolar sem vincular-lhe unicamente aos procedimentos metodológicos e avaliativos é fazer dela uma prática com objetivos pautados na formação do sujeito social. Assim, é possível oportunizar o contato do aluno da EJA com o grande capital cultural da humanidade, com discursos que, de outra forma, não podiam ser percebidos.

A leitura literária é um instrumento de interferência na identidade do grupo, quando possibilita a reflexão das relações inerentes aos campos sociáveis da vivência. “A base de todo sentido é uma diferença constitutiva, aquela entre a atualidade e a possibilidade⁴. Sem essa diferença não existiria sentido” (Luhmann, 1990b, apud Kepler e Korfmann, 2009, p. 98).

Este trabalho trata de um evento no campo educativo dentro do alcance de limites que vão além do ensino formal destinado ao espaço da sala de aula. Um trabalho que buscou projeção no processo inferencial da leitura, apostando na literatura, em seu condicionamento ao aspecto das atividades humanas representadas em si para composição do canal de acesso à construção da identidade de sujeito social do aluno na Educação de Jovens e Adultos.

Como instrumentos da pesquisa, destaca-se a abordagem interpretativa do documento da proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos. Nisso, o trabalho está articulado em três capítulos, os quais se completam pelo encadeamento de ideias que dão margem à correlação e estruturação da formação desse sujeito. Adentrando a subdivisão dos capítulos poder-se-á perceber o trajeto do processo de formação pelo qual passa o aluno dessa modalidade, levando em consideração o contexto criador de formação - o literário -, o momento de lutas sociais que definiram e consolidaram o direito à educação do contingente adulto e, bem importante por sinal, o cotejo entre práticas de leitura literária e educação para formação social do sujeito.

⁴ Tomemos nessa inferência o meio termo entre atualidade/possibilidade como sendo a realidade do sujeito frente ao descobrimento dos discursos literários, donde formulará os saberes de si e do mundo.

No primeiro capítulo, tratamos da caracterização da Instituição Literária, sua pluralidade de enunciação discursiva, o prazer estético e tantos outros enlaces próprios da leitura literária. Tratando da confluência entre educação e literatura, Roberto Acízelo (2014) afirma que, desde a Grécia Antiga, a literatura está ligada à verdade, pois os poetas eram consagrados como os “mestres da verdade”. A literatura representava fonte de conhecimento e sabedoria. O autor afirma que junto a um conjunto de práticas letradas, como a oratória, história e filosofia, a literatura generalizava o *aprendizado humano*, fazendo-se necessário especializar o seu estudo.

Esse capítulo aborda ainda, a noção de cultura a partir de uma linha teórica que a centraliza no campo das atividades humanas. Nesse sentido, sua conceitualização serve de aporte ao entendimento de que a leitura literária como atividade humana é uma “produção interativa associada às atividades sociais” (BRONCKART, 2009, p. 34). Portanto, defendemos a cultura literária na escola, desde que seja produzida como atividades de leitura literária entre os alunos, de modo que possa interagir com os demais saberes de sua área de socialização. Como o homem é um sujeito histórico, suas escolhas estão a todo tempo atreladas às suas atividades.

No segundo capítulo, trazemos a discussão do movimento popular em prol do direito à educação. Esse movimento, desencadeado desde a Europa e decorrente das transformações do pós-guerra, nos dá um entendimento do processo de formação pelo qual passa esse aluno, desde uma perspectiva histórica de luta e conquista do espaço, até os dias atuais, em que permanece viva a luta pela garantia de aspectos materiais, financeiros e pessoais dessa modalidade.

No terceiro capítulo, traçamos um paralelo entre as experiências relatadas da prática docente de atividades diversas com leituras literárias à luz das análises sobre o *ser da literatura* como instrumento promotor de formação humana.

Assim, a abordagem teórica deste trabalho se define bem mais pela compreensão sustentada no viés sociológico das questões pertinentes à educação, educação popular, direito à educação, cultura e cultura literária, literatura, sujeito social e formação social. Dessa forma, defendemos a cultura literária na modalidade de EJA enquanto prática de leitura literária para a formação do sujeito social.

1 A RELAÇÃO LEITURA-FENÔMENO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL

Com o objetivo de preparar terreno para a posterior análise do ensino de literatura na EJA, o presente capítulo tem a finalidade de discutir a formação do leitor de textos literários e suas relações com a constituição dos sujeitos sociais. Para tanto, vale lembrar que o ato da leitura se consubstancia como um processo complexo e abrangente de uma prática que se fundamenta em modos diversos de ler. Estes modos, por sua vez, são estruturados e formatados a partir dos diferentes espaços institucionais, ocupados pelos sujeitos-leitores, os quais podem ser, *grosso modo*, leigos ou profissionais⁵. Daí, podemos apontar, por exemplo, as diferenças entre a leitura-fruição e a leitura-crítica de textos literários.

Tratando da capacidade das línguas naturais configurarem a multiplicidade das atividades do homem em formas textuais múltiplas e relativamente estáveis. Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ou seja, nesta concepção de língua, cada grupo humano, cada situação, cada profissão ou esfera da atividade influencia na produção linguística que dela deriva. As linguagens humanas, desse modo, são sempre hipersensíveis às condições sociais em que são produzidas.

Segundo o teórico russo, a comunicação humana se dá através da produção de enunciados concretos, os quais, segundo suas especificidades, expressam a finalidade com que são usados, em concordância com as esferas particulares das atividades humanas a que dão vida. Para Bakhtin as diferentes atividades humanas são responsáveis pela realização de um repertório de enunciados⁶ relativamente estáveis, em gêneros do discurso, pois eles “(...) são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268).

Nessa acepção, os “gêneros do discurso” são formas relativamente estáveis de discurso que permitem o reconhecimento não apenas dos campos específicos em que emergem as

⁵ A leitura se concretiza na pluralização de uma sociedade constituída a partir da interação dialógica do texto e seus interlocutores. Nessa prática reconhecemos a leitura como elo entre o ser e o mundo, trazendo decifrações e interpretações de acordo com a experiência de mundo, não implicando necessariamente o domínio da leitura codificada e escrita. Reconhece-se também pelo prazer e trato crítico social de dominação de sua prática. Portanto, a leitura desloca o sujeito mediante o lugar ocupado e a situação vivida por ele.

⁶ “O enunciado não é apenas uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada, da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebidos pelos ouvintes [como sinal] de que o fante terminou” (p. 275). Para Bakhtin, as réplicas do diálogo culminam na utilização dos gêneros do discurso que determina a fala e a comunicação. Segundo o autor, falamos através de gêneros e também aprendemos a moldá-los para nossa fala com o outro.

enunciações (definidas pelo conteúdo, pelo estilo verbal e pela construção composicional), mas também das posições ocupadas pelos sujeitos no conjunto de atos de fala, sejam elas orais ou escritas. Disso entendemos que a linguagem é eminentemente ação comunicativa direcionada, em larga medida, pelas tradições institucionalizadas de usos da língua. Para Bakhtin (2011):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 262).

Tomando os gêneros do discurso como um princípio estruturador de todas as áreas da comunicação humana, em sua grande heterogeneidade, Bakhtin fala nos gêneros literários, em todos os seus modos, como tipos particulares de enunciados. O autor afirma que os gêneros literários, embora sendo “estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura)”, diferenciam-se dos demais gêneros do discurso, “com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (linguística)” (Idem, p. 280).

Assim, a configuração textual dos gêneros do discurso conduz os leitores a práticas de leituras bastante diferenciadas⁷. O texto literário, e seus enunciados, pede uma leitura de “situação comunicativa que rearticula as dimensões de produção e recepção, ou seja, quer ser entendido como fator de uma relação comunicacional em que desempenha funções reguladas por determinadas condições institucionais” (OLINTO, 1995, p. 18).

Se concordarmos com Bakhtin, podemos supor que a produção de sentido é delimitada, em grande parte, pelo contexto da proposta comunicativa em que os enunciados concretos são produzidos e se manifestam para a recepção. Assim, parte dos sentidos de um texto depende do contexto em que se manifesta e do gênero específico em que ele se realiza.

Esboçando uma concepção de leitura literária nesses moldes, Rildo Cosson (2014, p. 34-35) afirma que “a base para tal concepção vem, principalmente, de Bakhtin (1992, 1997), quando concebe o enunciado como um elo da corrente da comunicação verbal que se

⁷ Esse fato faz com que se classifique o tipo de leitor de acordo com sua compreensão e experiência leitora. Os leitores podem ser, para aqui melhor explicar, simplesmente uma dupla de compadres discutindo sobre o dia do batizado e seus preparativos, como também um momento de deleite de um texto literário com breves observações e construções críticas.

relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social”.

O cerne dessa cadeia de significados formada pelos enunciados é, para Bakhtin,⁸ a troca verbal, ou seja, o diálogo. Para este teórico, o emprego de uma única e mesma palavra pode denotar, em contextos diversos, sentidos que podem ora se opor, ora se justapor, ora se complementar, ora conflitar. Para o autor,

É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN, 2010, p. 110-111).

Como se nota, para Bakhtin, a língua é um fenômeno social que se configura por meio do diálogo. Mais que mero instrumento de comunicação, a língua é, nesta concepção, elemento de interação dentro de um processo. Essa condição permite conceber o ato da leitura enquanto fenômeno eminentemente social, de caráter histórico, político, intelectual e cultural.

Bakhtin trata da condição da língua e, conseqüentemente, da palavra, do enunciado, do texto, enquanto relação de consciência subjetiva entre o indivíduo e um sistema objetivo normatizado. No ato comunicativo da escrita, o eu e o outro estão em contato num determinado contexto mediatizado pela leitura. Segundo Bakhtin (2010),

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir (p. 109-110).

Para Bakhtin, as significações das palavras de uma dada língua são definidas em sua totalidade pela polissemia estruturante, presente no seu conceito de enunciação. Por sua vez, a enunciação é a própria linguagem em exercício. De acordo com Bakhtin, a linguagem é muito mais que simples objeto, configurando-se, portanto, de fato, numa realidade definida na própria condição humana.

⁸ A teoria bakhtiniana é sustentada a partir da crítica sobre as correntes teóricas existentes em seu tempo, das quais se destacam o subjetivismo idealista, representado por Humboldt, e o objetivismo abstrato advindo dos estudos de Saussure. Bakhtin se refere aos postulados linguísticos em que a noção de leitura está imbricada principalmente no conceito de língua.

Baseado nessa premissa, Rildo Cosson (2014, p.36) acredita ser a leitura “um processo de compartilhamento, uma competência social”. Para ele, a leitura se constitui como prática de produção de sentido, espécie de interação dialógica com o passado e de compartilhamento de experiências. Define que o ato ou processo de leitura é composto de quatro elementos fundamentais: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Uma vez que entendemos que o ato da leitura se estabelece enquanto situação comunicativa de caráter sociodiscursivo⁹ da linguagem, emanando da interação existente entre o autor, o texto e o leitor, trespassada pelo contexto, podemos então propor uma definição, segundo Manguel (1997, p. 196), que ressalta que “Para Whitman, texto, autor, leitor e mundo espelhavam-se uns aos outros no ato da leitura, um ato cujo significado ele expandiu até que servisse para definir cada atividade humana vital, bem como o universo no qual tudo acontecia”.

Assim também é a perspectiva que nos apresenta Marcel Proust em “Sobre a Leitura”. Nesse ensaio, o autor define a leitura recebida enquanto ato comunicativo entre autor e leitor, estando ela consumida através do contato individual de apreciação de um poder intelectual. A leitura é individual, mas os enlaces de seu ato tornam coletiva a ação intelectual nele embutido.

Nesta concepção, a leitura desempenha papel dominante em nossas vidas, uma vez que é capaz de elevar nossa capacidade de produção de espírito. A interação entre interlocutores através da leitura

(...) nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual que para o autor poderiam chamar-se de “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa como a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos (PROUST, 2003, p. 30).

Da leitura, resta-nos o acesso às verdades, as quais, segundo o autor, não nos são entregues por completo, ela apenas, nos envolve, incita-nos o desejo.

Este é o preço da leitura e esta é a sua insuficiência. É dar um papel muito grande ao que não é mais que uma iniciação para uma disciplina. A leitura está no limiar da vida espiritual; ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui (Idem, p. 32).

⁹ O caráter sócio discursivo da linguagem é centrado na concepção de linguagem que, segundo Bakhtin, é dialógica e polifônica.

Segundo Proust (2003), é a leitura que faz resvalar o leitor para o “progresso íntimo de nosso pensamento”. Um progresso de espírito que, como afirma o autor, pode levar ao entendimento articulado do mundo e das coisas do mundo, em suas palavras: “Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar” (PROUST, 2003, p.35).

Uma perífrase de Proust nos transmite fielmente a ideia de interação do processo de leitura na construção do sujeito leitor social, engajado e dono de sua compreensão. As palavras do autor nos dizem que a leitura é

(...) depositada entre as folhas dos livros como um mel todo preparado pelos outros e que não temos senão de fazer o pequeno esforço para pegar nas prateleiras das bibliotecas e, em seguida, degustar passivamente num repouso perfeito do corpo e do espírito (!) (Idem, p. 35-36).

Portanto, podemos afirmar, com base nesse postulado, que a leitura se constitui como prática de indução ao conhecimento, de fuga da banalidade cotidiana. É uma atividade de elaboração de sentidos dentro de lógicas culturais e intelectuais, que pode ser extremamente prazerosas. Enfim, é a chave de acesso à compreensão de mundo por meio da interação entre referências próprias, do leitor, e as do outro, o autor.

A leitura como um “processo intelectual segundo o qual é possível chegar a uma conclusão a partir de premissas”¹⁰. Assim, para Marcuschi (1999), o processo de leitura enreda o sujeito num jogo de “avanços” e “recuos” que se estabelece por estágios na construção do conhecimento. O autor toma a leitura como um processo inferencial, pois, para ele, no ato da leitura diversas atividades cognitivas são acionadas, mas apenas aquelas estritamente necessárias à situação se interposicionam como indutivas ao processo de construção do conhecimento.

Na verdade, a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples, podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

¹⁰ A afirmação é tomada do conceito de um verbete do Dicionário Online de Português com acesso em 25 de Agosto de 2016, por apresentar semelhança com o pensamento de Luís Antônio Marcuschi quando trata da leitura como um processo inferencial.

As afirmações de Marcuschi aqui nos indicam o contexto como o espaço em que está inserido o leitor, o qual se faz necessário à progressão do conhecimento no ato da leitura. Isso se dá porque o conhecimento de mundo são as experiências e crenças individuais do sujeito, ora interpeladas, ora não, num processo de construção ininterrupto. Todas essas prerrogativas inerentes ao sujeito leitor interferem na organização das inferências durante a leitura (MARCUSCHI, 1999).

A leitura adulta é ressaltada, conforme esse autor, como uma “atividade de elaboração”, na qual o leitor usa suas razões de cunho semântico, pragmático, logístico e culturais. Desse modo, o processamento de leitura é subordinado por fatores linguísticos e extralinguísticos, que atuam na abstração e na reconstrução do discurso emoldurado pela leitura.

Levando em consideração o que já fora dito sobre as relações que mantém a leitura com a construção do conhecimento, podemos afirmar que ler é uma prática intelectual amalgamada às experiências e valores prévios, que são acionados no ato interativo da leitura. A leitura engloba as representações do mundo e do indivíduo, conduzidas por informações múltiplas de arranjos cognitivos dos diferentes significados.

A prática de relacionar significados é, desse modo, potencializada pela prática de leitura. A respeito dos significados, Lajolo e Zilberman (1982) apontam muito mais para os significados desvelados pela multiplicidade que tem o ato da leitura em seus diversos enunciados, do que para uma atividade puramente mecânica de decifração. Para as autoras,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO; ZILBERMAN, 1982, p. 59).

Um primeiro passo necessário para a leitura é a alfabetização, processo que se consubstancia por meio do (re)conhecimento dos códigos do alfabeto. Porém, diferentemente de uma prática de letramento social na qual vive e se comunica diariamente o indivíduo, a insuficiência da alfabetização de fato, não desmerece as diversas leituras de mundo que cada sujeito, seja ele criança ou adulto, faz para compreensão de si e do mundo ao seu redor.

A autora afirma em outro momento que:

A universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está implicitamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmitem, de preferência, por meio de um alfabeto (ZILBERMAN, 1983, p. 31).

No processo de compreender o ciclo, ou círculo de leitura, não valoriza tão somente a alfabetização, nos fazendo perceber que todo indivíduo está em um processo de leitura por que pertence a uma sociedade. Em sua percepção, a leitura consolidada como instrumento de expressão de uma sociedade produz a emancipação dos indivíduos frente à ideologia de saber de uma elite dominante. Isso se institucionaliza quando da aquisição e domínio dos códigos escritos.

Segundo a autora:

A posse de um código escrito determina a ruptura com a situação de inferioridade, por não ter o indivíduo, antes de ser alfabetizado, instrumentos intelectuais para questionar os valores que, na expectativa do grupo no poder, teria de incorporar passivamente (Idem, p. 38).

O problema da alfabetização se configura na valorização de um código escrito que impera como primeiro passo para apropriação de fato do conhecimento. As interfaces construídas ao longo de uma vida em sociedade disponibilizarão os marcadores para a assimilação de valores e saberes da sociedade. Todavia, procedendo assim, a leitura configura de fato, um ato social de uso da significação inquirida nos enunciados, como pensava Bakhtin, dos quais podem ser inferidos elementos ou aspectos de ordem ideológica, política, econômica, social, familiar, dentre outros componentes dos discursos.

Deste modo, Zilberman (1983) criticando a visão tradicionalista da alfabetização por meio do recebimento de “um universo de sinais antecipadamente constituído”, num processo em que a imutabilidade e a codificação seguem regras conhecidas que forçam a leitura como prática de incorporação passiva de valores e falta de expectativa, acredita que está muito mais associada à reforma da escola e ao domínio da leitura e escrita, delimitadoras da apropriação de conhecimentos intelectuais.

Ainda assim, outras razões como as de ordem econômica e ideológica se opõem à apropriação do conhecimento por meio da leitura. Economicamente se impõe pela massificação da cultura do livro de um modo responsivo de leitura, atendendo a uma tendência de momento. Na ordem ideológica, a afirmação de valorização da alfabetização,

como vínculo motor do conhecimento em função do saber, desmerece o conhecimento de mundo do indivíduo.

Na seara desta discussão, Paulo Freire foi o intelectual brasileiro que ordenou o universo de vivência do indivíduo como peça motriz para a alfabetização. O autor afirma que a leitura “(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19). O ato da leitura consiste numa prática consciente que demanda um estado de “ser” e de “estar” no mundo.

Paulo Freire trata de importantes abordagens de alfabetização vinculadas à reprodução ou produção cultural. Associando as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler, o intelectual pernambucano discute as diversas tradições da leitura sistematizadas por uma ideologia que prega o leitor como “objeto”.

O autor reflete sobre a alfabetização enfatizando-a como ato político.

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (FREIRE, 1990, p. 90).

No processo da alfabetização ocorre a centralização da leitura, que no pensamento freireano é um entrecaminho da leitura do mundo para a leitura da palavra. Não há como dissociar as práticas culturais do processo de educação formal.

Uma relação antagônica deve oportunizar o leitor a pôr em cheque sua realidade na produção do conhecimento. O autor defende que “uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico” (FREIRE, 1990 p. 32).

Assim como na alfabetização convencional se dá a decifração de códigos, na alfabetização crítica de vida a vivência é premissa à própria existência do indivíduo. Ela, a vivência, está antecipadamente posicionada, no dia a dia, se realocando ao bel prazer, na constituição de sentidos.

O pensamento freireano é de que somente o respeito à ingenuidade¹¹ de um povo o levaria educativamente ao processo de emancipação do conhecimento. Nisso a compreensão crítica se manifestaria a partir do uso da linguagem em prol da aquisição consciente do poder e cultura do meio social para a formação humana. Para o pensador:

Sentíamos – permitia-se nos a repetição – que era urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção a que tanto temos nos referido. Inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a “rachadura da sociedade”, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação (FREIRE, 2011, p. 140).

Seria, então por meio do diálogo entre os sujeitos, dentro de uma ação cultural, que se experimentaria a liberdade de formação na sonhada educação libertadora de Paulo Freire.

Através de uma alfabetização emancipadora realizada através do diálogo¹² chega-se a apropriação dos códigos e, conseqüentemente, das culturas da elite dominante. O diálogo inquerido por Freire é um ato de consciência política, sendo nesse ponto, que acontece a leitura como ação interventiva do homem em sua realidade social.

Sobre esse método Freire pensava a partir dos seguintes termos:

Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente por que desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante, auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2011, p. 141-142).

O debate de Freire evidencia a questão da alfabetização emancipadora, fato que diretamente destaca a prática da leitura como ato de fundamental importância para a tomada de consciência sobre o lugar do indivíduo no mundo. Freire põe em perspectiva duas máximas a serem consideradas no processo da leitura: a valorização da própria história do sujeito-aprendiz,

¹¹ A ingenuidade aqui se refere ao conhecimento e experiência de cada sujeito na sociedade. Quer seja uma criança com sonhos infantis, quer seja um adulto com larga vivência, a ingenuidade, no pensamento de Freire, se traduz nos instrumentos que tem esse sujeito para construir sua emancipação de pensamento e possíveis atitudes críticas.

¹² Paulo Freire pensava numa educação crítica do sujeito, porém via de acesso à essa condição era meramente a aquisição dos códigos da alfabetização como meio de tornar funcional e social a leitura. Questionava-se quanto a promoção da criticidade humana. Paulo Freire lança mão de uma experiência educativa centralizada no uso da linguagem por meio do diálogo a fim de inserir o homem no debate crítico da realidade, chegando num método ativo dialogal, crítico e criticizador.

por um lado, e a necessidade de apropriação dos códigos e demais elementos culturais que o circundam, por outro.

A diferença de perspectiva de Freire sobre a leitura reside no fato de que ela incide sobre a formação da consciência. Desta perspectiva, a leitura da palavra e a leitura do mundo não entram em choque, de modo a sufocarem-se mutuamente, prejudicando, assim, a formação da subjetividade do sujeito leitor. Ou seja, nesta concepção, o candidato à alfabetização é um ser social munido de práticas e de atitudes sociais. Adquirindo o controle dos códigos da escrita de uma língua, o sujeito pode se tornar um leitor crítico e, além do mais, mais participante da vida de sua comunidade.

Em *A importância do ato de ler* o autor afirma que a obtenção de consciência sobre diferentes aspectos da vida ocorre enquanto práxis social, e, em boa medida, se dá através da lapidação do ato de ler. O reconhecimento e o fortalecimento de aspectos da individualidade são, desse modo, fatores condicionantes do processo em que o individual se torna político e, conseqüentemente, crítico. Para Freire é bem claro que “Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2011, p. 28).

Portanto, a questão da leitura encerra-se, no pensamento freireano, como questão de ação humana voltada para as práticas sociais e para o empoderamento dos bens e dos valores de uma dada cultura. A capacidade de leitura em profundidade somente será atingida quando se considerar, para além da leitura da palavra *em-si*, a existência da *palavramundo*.

Disso se pode inferir, portanto, que a leitura é uma prática vivenciada desde a mais tenra idade. Daí resulta, portanto, sua utilidade social para o sujeito que interage e que, desse modo, pode participar em toda e qualquer forma de convenção social. Ademais, ela, a leitura, deve extrapolar o espaço da escola e ir ao encontro das condições de existência do indivíduo.

O processo de leitura implica, pois, em reconhecimento da existência do ser-no-mundo, mas também na valorização de conhecimentos prévios e na aquisição de novos conhecimentos, bem como na construção de significados que se expandem em um processo contínuo e que se solidifica naquilo que chamamos de *aprendizagem*. A leitura é, por fim, uma atividade que ajuda a construir as subjetividades dos leitores. Ela se fortalece no cotidiano, nos mais diferentes eventos de que o sujeito participa e nos quais interage, lendo e, concomitantemente, construindo discursos sobre si e do outro, para si e para o outro, senão também sentidos e significados para os fatos e eventos do mundo.

Feitas essas considerações sobre o ato da leitura, trataremos do sujeito leitor.

1.1 O SUJEITO LEITOR

O homem enquanto sujeito e objeto do conhecimento é definido por Michel Foucault a partir das sínteses do pensamento empírico. Segundo Machado (2005, p. 91), para o filósofo francês, a ciência “cria o homem como um fato, um objeto, uma empiricidade, como um ser finito situado na história, no tempo, é coetâneo do nascimento de um novo tipo de filosofia em que o homem aparece como fundamento, ou melhor, como condição”.

Dessa forma, a ideia do pensamento foucaultiano, situado na fase em que o filósofo define como a arqueologia dos estudos sobre as ciências humanas, nos remete a pensar no homem como sujeito e objeto do saber a partir de suas relações com a *vida*, o *trabalho*, a *linguagem*. Para Foucault, o discurso do pensamento moderno rompe com a ideia de representação, de ordenação, que permeava o renascimento, para evidenciar a construção dos saberes do sujeito.

Segundo Foucault, toda a *epistémê*¹³ do conhecimento se rompe com a ideia de observação das empiricidades. O conhecimento, do ponto de vista da episteme moderna, se dá quando, no destaque do fato empírico, se desvela o campo transcendental da subjetividade. Para o filósofo,

[...] esta claridade de hoje, ainda pálida mas talvez decisiva, que nos permite, se não contornar por inteiro, ao menos dominar fragmentariamente e ter um pouco sob controle aquilo que, desse pensamento formado no limiar da idade moderna, chega ainda até nós, nos investe e serve de solo continuo ao nosso discurso (FOUCAULT, 1999, p. 344).

Foucault reconhece a amplitude e a importância das primícias do pensamento moderno para que haja total ruptura do modelo da simples representação, tomando agora o homem

¹³ No pensamento de Foucault, que sugere uma arqueologia do conhecimento, surge a necessidade de uma nova episteme, está vindo romper com a noção de conhecimento verdadeiro de forma que os métodos e pressupostos de natureza científica sejam assimilados não fechados em uma unidade de compreensão, mas num paradigma do discurso das construções históricas. Para Foucault “A episteme não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas.” (FOUCAULT 1999, p. 214) VERSÃO DIGITALIZADA.

como agente do próprio saber, chamado, portanto de conhecimento empírico. Também critica a progressão horizontal e continuísta da história, colocando em cheque as condições e possibilidades que recobriu certo tipo de pensamento.

Com a chegada da idade moderna o fundamento do saber dá lugar à visão do homem como sujeito e objeto das ciências humanas. Foucault afirma: “(...) o limiar da nossa modernidade não está situado no momento em que se pretendeu aplicar ao estudo do homem métodos objetivos, mas no dia em que se constituiu um duplo empírico-transcendental a que se chamou *homem*.” (FOUCAULT, 1999, p. 439). O conhecimento torna-se, a partir de então, palpável a um homem soberano, dono de si e da proporção de seu saber.

As proposições sustentadas pelo filósofo por meio de uma arqueologia dos saberes do homem e da sociedade são importantes para entendermos a ideia de encerramento da função do “Discurso” para o de “linguagem”. Dessa forma, segundo Foucault, não há mais discurso pronto no contexto do homem moderno, pois seu saber se faz e refaz pela linguagem que é interativa.

Pensando nas ciências humanas e na possibilidade do nascimento de novo homem como um sujeito empírico que vive e produz viver, compreendemos que de sua existência se determinam os fundamentos do conhecimento humano.

Foucault traz questionamentos sobre linguagem e mundo. A isso relaciona a linguagem e o ser, verificando também nesse percurso a literatura. Nesse sentido, diferencia a linguagem literária como um ser capaz de tornar novas as experiências e formas de pensar. Para o autor as questões de linguagem:

(...) tornaram-se possíveis pelo fato de que, no começo do século XIX, estando a lei do discurso destacada da representação, o ser da linguagem achou-se como que fragmentado; mas elas se tornaram necessária quando, com Nietzsche, com Mallarmé, o pensamento foi reconduzido, e violentamente, para a própria linguagem, para seu ser único e difícil (FOUCAULT 1999, p. 422).

Para Foucault trata a escrita literária aprofunda a experiência com a linguagem em si mesma, em razão de que a literatura propicia uma leitura transgressora e condutora de novas experiências de pensamento do homem.

Inferindo então, uma noção do nascimento do homem moderno pode-se afirmar que proporcionando leituras em linguagem literária, o leitor pode realizar-se como sujeito que constrói seu conhecimento, e que vive, trabalha, mantém relações sociais, de experiências autônomas.

Foucault nos leva a refletir sobre a interação que tem a leitura literária quando do contato do sujeito leitor com o texto. Ele o faz defendendo a literatura como instrumento que reduplica a interioridade do ser para a exteriorização do sujeito engajado. A literatura em termos foucaultianos é a linguagem capaz de ultrapassar os limites da significação. Ela mesma não está presa a um vocabulário, conceitos ou tradição.

Dessa forma, a inserção do sujeito junto ao ser da linguagem literária é algo que deva ser respeitado sempre que se tem um processo de aprendizagem. O sujeito em interação com o texto é alocado “por um espaço vazio fundamental onde ela se propaga se expande, se repetindo, se reduplicando indefinidamente.” (MACHADO, 2005, p. 113).

O autor faz uma leitura de Foucault observando a amplitude da linguagem literária como ser da linguagem. De suas afirmações podemos deduzir que é essa mesma linguagem, a literária, que dá ao sujeito a possibilidade de formação leitora. O sujeito em contato com tais leituras interage por meio de suas ideias pré-concebidas e a dupla significação do texto.

Destacando todo o pensamento advindo dos ideais de Foucault acerca da literatura e sua dupla função, pode-se dizer que, sua prática, possibilita, ao sujeito leitor, uma melhor inserção social. A leitura, capacita-o a “esvaziar-se” para reinterpretar o mundo e imprimir sentido para a vida, além de posicionar-se nesta.

Para Machado, em “As Palavras e as Coisas” está exposto a possibilidade de que o ser da linguagem da literatura após a modernidade “(...) é também elisão do sujeito, da alma, da interioridade, da consciência, do vivido, da reflexão, da dialética, do tempo, da memória (...)” (MACHADO, 2005, p. 115).

As ideias de Michel Foucault a partir dessa leitura evocam a morte do discurso da voz do autor, para que se tenha a abertura de participação do sujeito leitor na construção de sentido, a qual é sempre multifacetada, pois, nessa mesma leitura, a literária, se inter-relacionam saberes de sujeitos no dado círculo em que ocorre.

A questão da literatura em Foucault se posiciona no momento em que:

(...) a linguagem escapa da representação clássica e tematizada como significação na modernidade, a palavra literária se desenvolve, se desdobra, se reduplica a partir de si própria, não como interiorização, psicologização, mas como exteriorização, passagem para fora, afastamento, distanciamento, distanciação, fratura, dispersão com relação ao sujeito (...) (MACHADO, 2005, p.115).

Desta feita, entendemos então que o sujeito é parte no ato de ler, pois nessa prática interagem as experiências de sua condição humana. A interação ocorre de forma linear,

levantando argumentos que vão do exterior para o interior, e deste para o exterior, a fim de que no estranhamento se produzam os sentidos e significados. Portanto, entendemos que o fenômeno literário requer a redefinição dos elementos que compõem o ato da leitura: autor – obra – leitor.

Para Chartier afirma que ao processo de interação ocorrido na leitura, deve-se dar que acima de tudo:

(...) o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por esse autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores (CHARTIER, 2001, p. 78).

Exatamente o que propõe a ideia de morte do autor em Foucault, no discurso literário, para a manifestação dos saberes leitores amalgamados às expectativas do autor no texto. O circuito de leitura entre o sujeito leitor e texto deve-se, pois, apresentar como interação de experiências de um para com o outro.

Esses entendimentos podem fazer com que compreendamos que o processo de leitura é também um processo de construção empírica de um sujeito social, reflexivo, inquiridor, legitimado para inserção social e política. Chartier (1999) enfatiza que existem múltiplas experiências que se ligam à situação do leitor, a forma de difusão e a percepção individual do texto no ato da leitura.

Para o autor, a leitura como prática social é sempre se convencer de ser “(...) apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1999, p. 77). O autor ainda afirma sobre a história de toda e qualquer leitura se supõe que:

(...) seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (Idem).

A leitura deve, pois, conduzir o sujeito à aprendizagem, em que é ele mesmo quem estabelece suas pautas, como trampolim para um processo de apropriação e ressignificação das possibilidades de realizar as construções necessárias ao seu desenvolvimento. O sujeito

leitor está inserido em um contexto de autonomia do pensamento. Sua linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal, do ponto de vista cultural e social.

A construção do conhecimento é prerrogativa à formação do sujeito leitor. Tendo íntima ligação com o hábito da leitura, proporciona a elaboração e a veiculação de informações que servem de instrumento para consolidação de valores e saberes. Britto (1999) trata sobre a formação intelectual preparada pela aquisição de informações por meio da leitura.

Ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informações codificadas em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representação do mundo e com os quais o leitor vê-se obrigado a negociar já que “ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de informações: aquelas que se construíram em sua experiência de vida e aquelas que lhes fornece o autor em seu próprio texto” (BRITTO, 1999, p. 84).

Podemos observar com o pensamento do autor como a leitura através do *ser da linguagem*¹⁴ insere o leitor, um sujeito consciente de si, num espaço recíproco da linguagem acessível à remodelação ou reconstrução. Essa linguagem configura um contexto impregnado de discursos prévios.

A escola por meio da oportunidade de primar pela prática de leitura literária torna-se espaço de legitimação da relação de construção de sentidos entre o mundo e vivência. A escola é promotora do espaço de mediação entre texto, leitor e formação social para formar cidadãos críticos.

Nessa perspectiva, Rildo Cosson trata do lugar da literatura na formação do leitor, aquele leitor que indaga, questiona: o que somos? O que queremos? Cosson afirma que a leitura literária é formativa. Localiza a literatura como potencializadora de modos diversificados de se ler, dos quais se forma o sujeito leitor.

Para Cosson (2014, p. 50) “A matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar, linguagem. Dessa forma, a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito”.

¹⁴ De Michel Foucault com a ideia proposta na perspectiva de lançar mão da reduplicação da linguagem com murmúrios outros trazidos pelo leitor quando em contato com o texto.

Isso confirma o que Olinto (1995, p. 24) diz a respeito do leitor: “O leitor não está isolado no espaço social, reduzido à qualidade única do sujeito que lê”. Essa é uma questão entre produtor e receptor, relação da qual, segundo a autora, “referência institucional formada por múltiplos reguladores da esfera cultural e social” (Idem, p. 25).

Para Olinto os textos não são lidos, antes são recriados pelos leitores por intermédio das marcas textuais que se adquire a partir de uma prática de leitura. Sobre a criação de textos, envolvendo a interpretação do leitor:

A percepção da responsabilidade do leitor, na produção de sentido de textos literários, equivalia, portanto, a uma autêntica revolução dos pressupostos epistemológicos, resumível pela passagem de concepções substancialistas para concepções construtivistas que questionam, antes de mais nada, todo um repertório de dicotomias tradicionais como sujeito/objeto, individual/social, real/ficcional (OLINTO, 1995, p. 30).

A questão da autora em afirmar as dicotomias em torno da leitura é exatamente arguir sobre as ações do texto sobre o leitor, e ao mesmo tempo, as ações do leitor na leitura de um texto.

A compreensão do texto literário instiga o leitor a se encontrar na convergência do mundo real e da experiência literária exposta no livro. Assim, o leitor exercita a memória e pratica a intertextualidade através do resgate de suas memórias pessoais de vida e de mundo. Com isso, o leitor entra em contextos abrangentes orientados à apropriação do conhecimento e de um comportamento social e crítico.

De acordo com Culler (1999, p. 66) “A ideia de competência literária focaliza a atenção no conhecimento implícito que leitores (e escritores) trazem para seus encontros com os textos”. As interpretações do leitor dependem das associações subjetivas encarnadas diante do texto.

Sendo assim, agora focalizando o leitor de leitura literária, situamos as esferas que delimitam o sujeito leitor no círculo de leitura literária. A internalização dos sentidos do texto em contato com a recepção íntima do leitor o leva a abstrações e produções de significados como base de sustentação na formação do sujeito social.

Pensando nos conceitos da história da modernidade, do nascimento e da morte do homem moderno, supostamente autônomo, de consciência humana e subjetividades, na linha do pensamento de filósofos como Emmanuel Kant, Friedrich Nietzsche e mais tardiamente

Michel Foucault, concluímos como o leitor dispõe de caracteres sociais para formação e autonomia do pensamento na constituição de si como sujeito.

No campo da teoria literária, Culler (1999) evidencia a noção do homem historicamente construído no interior das práticas sociais dentro de uma abordagem da literatura. Elaborar considerações sobre a constituição da identidade, identificação e sujeito no contexto da leitura literária.

Jonathan Culler evoca as vertentes do pensamento moderno de compreensão da função do sujeito. A questão de identificação do sujeito, a que, nesse estudo pensamos como o sujeito leitor de uma leitura literária, é entendida pela “tradição moderna dominante no estudo da literatura” que:

[...] trata a individualidade do indivíduo como algo dado, um âmago que é expresso em palavras e atos e que pode, portanto, ser usado para explicar a ação: fiz o que fiz porque sou quem sou e para explicar o que fiz ou disse você deveria olhar para o "eu" (quer consciente ou inconsciente) que minhas palavras e atos expressam (CULLER, 1999, p. 107-108).

São essas palavras e atos que o leitor encontra na literatura, vestígios de construção do sujeito social. Essa é uma questão evidenciada em sua obra a que espreita, muito mais em relação à tomada de consciência do sujeito em formação, do que da repetição dos moldes de identidades explicitados pela literatura. “A literatura sempre se preocupou com questões de identidade e as obras literárias esboçam respostas, implícita ou explicitamente, para essas questões” (Idem).

Porém, o autor se isenta de assumir a culpa ou não da literatura na constituição do que somos. Ele mesmo explica afirmando que “Diz-se que a literatura corrompe através de mecanismos de identificação. Os paladinos da educação literária esperam, ao contrário, que a literatura nos transforme em pessoas melhores através da experiência vicária e dos mecanismos de identificação” (Idem, p. 111).

Notamos, portanto que ser leitor não é apenas uma simples questão de decifração de textos. O posicionamento do leitor vai muito além de comumente ler um livro vez ou outra. Ser leitor é estar em contínua construção dentro de um encadeamento social em três elementos indissolúveis delimitados sempre por fatores socioculturais: autor, obra, leitor.

O leitor que é considerado nesse estudo, do contexto da Educação de Jovens e Adultos, é o sujeito que mesmo de posse de uma identidade, seja qual for a sua formação de vida, está por, ora desfazer-se, ora refazer-se diante das estruturas socialmente construídas. Assim, da confluência entre identidade, educação e letramento como uma prática de leitura literária, este leitor se posiciona especificamente num processo de formação social a partir de uma relação interativa entre seu ser e os outros revelados nas leituras.

Esse constructo de aprendizagem e formação através do trato com a literatura é possível quando esta é entendida a partir de uma visão humanística de direito e estruturada como prática de cultura. Nas próximas seções deste capítulo serão considerados aspectos referentes que realoca o sujeito numa situação de comunicação intelectual de formação diante do contraponto história de vida e da sociedade. Desse modo veremos o desenvolvimento do entendimento sobre cultura e a importância da literatura como um direito humano.

1.2 CULTURA E CULTURA LITERÁRIA

Trataremos agora da noção de cultura, importante para a definição da abordagem da proposta de “cultura literária” do sujeito que maneja textos literários, ou seja, do sujeito social leitor. Assim, nosso foco principal é evidenciar a cultura literária como prática coerente de formação, com o fim de prepara terreno para posteriormente apresentar a experiência da EJA.

A primeira definição conceitual do termo foi elaborada pelo fundador da antropologia britânica, Edward Tylor, que abordou a cultura como expressão da totalidade da vida social do homem, caracterizando-se por uma dimensão coletiva. Etimologicamente, “cultura é um conceito que deriva da natureza”¹⁵.

No campo das ciências sociais, segundo Machado (2011), a cultura abarca significados que podem incluir, por um lado, toda a atividade ou cultura humana e, por outro, pode envolver apenas atividades de grupos distintos, delimitados por tempo e espaço, e, também pode ainda significar um o conjunto de atividades artísticas determinadas.

¹⁵ (EAGLETON 2003, p. 11) o autor não se limita em abordar a cultura associada à questão natural, mas empreende um ensaio literário de análise histórica do conceito e das origens que a palavra cultura obteve ao longo dos tempos.

Para Eagleton (2003) os significados sobre cultura também confluem para o campo das atividades humanas. De um estudo detalhado de Raymond Williams na obra *Cultura e Sociedade*, Eagleton conclui ser estes significados ponto de partida na formação humana. Segundo o autor, para Williams o emaranhado dos sentidos em torno da ideia de cultura “indica uma complexa discussão sobre as relações entre o desenvolvimento humano e um modo de vida em particular e entre estes e as obras e as práticas da arte e da inteligência” (WILLIAMS, 1958 apud EAGLETON, 2003, p. 33).

Em Palavras-Chave, Raymond Williams desvenda o significado do termo *cultura* segundo o sistema de significados da sociedade moderna e a evolução histórica das palavras. Para o autor por volta do século dezesseis o termo deixa a ideia de crescimento natural, ampliando-se “[...] para incluir o processo desenvolvimento humano” (WILLIAMS, 2007, p. 118).

Considerando ainda a leitura de Eagleton sobre cultura, vemos que a cultura é uma “forma de subjetividade em elaboração dentro de cada um de nós” (EAGLETON 2003). Neste sentido, podemos aventar que a cultura literária tem a ver com o processo de estruturação da subjetividade do sujeito-leitor que, através da leitura criativa, se torna capaz de estabelecer a construção subjetiva do saber. Para o autor:

[...] o que a cultura faz é destilar a nossa humanidade comum dos nossos sectários eus políticos, redimindo o espírito das sensações, arrancando o imutável ao temporal e extraindo unidade da diversidade. A cultura significa um tipo de autodivisão bem como de auto-cura através do qual os nossos eus fragmentados e sublunares não são abolidos mas aperfeiçoados a partir de dentro por uma mais ideal espécie humana (EAGLETON, 2003, p. 19).

A cultura se constitui, pois, como uma prática coletiva de saberes que impulsionam o ser humano a ampliar sua condição existencial no cotidiano de suas ações. O autor entende a cultura como uma disciplina do ensino ético, com o fim de dotar cidadãos de capacidades politizadas.

A vida cotidiana exige a inserção prática de valores que façam existir a transformação crítica da existência. Dessa forma Williams observa a noção de cultura como “reconhecimento da separação prática de certas atividades morais e intelectuais dos ímpetus impulsionadores de uma nova espécie de sociedade” (WILLIAMS, 1958 apud EAGLETON, 2003, p. 47).

Da mesma forma, Bauman (1998) ¹⁶ diz que a cultura perpassa o campo da educação enquanto ação positiva e capaz de tirar o homem do estado de barbárie para atuar segundo a razão em função de um mundo melhor. Para Bauman, da ideia de ação educativa nasceu a noção de cultura, sendo que, neste processo constituem-se a relação entre (seres humanos) aqueles que fazem e os que são feitos, ou seja, os que ensinam e os que aprendem. Assim, refaz a evolução do conceito de cultura desde seu nascimento no Iluminismo. Segundo o autor:

O francês *civilization*, o alemão *Bildung*, o inglês *refinement* (as três correntes discursivas destinadas a desembocar conjuntamente no leito do rio do discurso cultural supranacional) eram todas denominações de atividade (e, além disso, atividades *intencionais*). Informavam acerca do que tem sido feito e do que devia ter sido feito ou deverá ser feito; falavam sobre um esforço civilizador, sobre educação, aperfeiçoamento moral ou elevação do gosto. Todos os três termos transmitiam sentimento de ansiedade e ímpeto de fazer algo acerca de suas causas. Todos os três termos continham a mesma mensagem, clara ou oculta: se deixarmos as coisas à sua sorte e nós abstermos de interferir nos que as pessoas fazem quando se deixa que ajam como entenderem, ocorrerão coisas demasiadamente horripilantes de se contemplar (...) (BAUMAN 1998, p. 161).

Neste sentido, a definição de cultura pode dar bases para a compreensão da relação das práticas de leitura literária com a assimilação consciente de um processo de civilidade, no qual o homem constrói-se como ser humano em um “mundo excelente” (idem). Dessa forma, para este trabalho a noção de cultura literária se constrói exatamente no sentido de uma atividade de ascensão social dentro de um plano intelectual. Entendemo-la como o desenvolvimento de uma práxis de educação que se permite tornar menos alienados aqueles que estavam privados da compreensão do estado de coisas do mundo.

Enquanto processo de autoconhecimento perfilado na formação do sujeito, a cultura nunca é, segundo Williams, consciente, pois nunca será realizada plenamente, pois se trata de um sistema aberto de práticas e ações humanas. Eagleton (2003, p. 153) afirma que, para Williams, “A cultura é uma rede de significados partilhados e de atividades jamais autoconsciente como um todo, desenvolvendo-se antes no sentido de um ‘avanço em consciência’ e, conseqüentemente, em humanidade plena, de toda uma sociedade”, a cultura será comum “quando for coletivamente produzida” (Idem). Williams define uma cultura em

¹⁶ Para Bauman (1998, p. 161) é a partir da “[...] filosofia da história, a antropologia e a estética, todas reordenando em harmonia a visão do mundo em torno de ideias e atividades humanas” que acontece a manifestação da cultura.

comum como meio que se reporta à mudança social, dentro de um processo que envolve o consciente e o inconsciente.

Dito de outro modo, Cuche (2002, p. 15) defende o termo cultura sob a visão das ciências sociais: “(...) a cultura não se decreta; ela não pode ser manipulada como um instrumento vulgar, pois ela está relacionada a processos extremamente complexos e, na maioria das vezes, inconsciente”. Cuche trata do conceito de cultura na perspectiva de ser ela necessária para se pensar na unidade da humanidade dentro de uma diversidade que ultrapassa os termos biológicos.

Cuche (2002) afirma que a partir do século XVII o termo cultura toma o sentido figurado, designando “formação”, “educação do espírito”. Daí em diante, cultura deixa de ser ação para se tornar estado de espírito. Ainda segundo o autor, pensadores do Iluminismo a concebiam como “caráter distintivo da espécie humana” (Idem, p.20-21). O autor traz também diversas noções de cultura dentre as quais destacamos a cultura como obras culturais referentes aos produtos simbólicos socialmente valorizados no domínio das artes e das letras.

Diante dessas prerrogativas podemos tomar a cultura por uma capacidade que o homem adquire ou assimila para transformar-se dentro das construções históricas em que vive por meio das relações sociais. Trata-se de um processo¹⁷ social e cultural que ganha lugar de destaque na escola como “cultura literária”, uma vez que ela propicia a experiência de concepções de mundo que podem acarretar mudanças.

A constatação de Cuche (2002) sobre o conceito de cultura nos leva a estabelecer, de certa maneira, que o trabalho de formação social dentro de uma possível cultura literária é muito mais fundamentado no psiquismo do aluno diante de situações de leitura do que na ideia falida de simplesmente ser uma atividade pontual, típica da esfera escolar. A cultura, neste sentido, é “instrumento constitutivo de outros processos sociais”¹⁸.

Assim, podemos considerar a riqueza da aventura do texto literário como instrumento de promoção do ser social, sem necessariamente denotar uma prática didático-metodológico-

¹⁷ Paulo Freire afirma que “Toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo”. Visto dessa forma, para Freire o processo construtivo do conhecimento no processo de alfabetização se dá na unidade dialética entre subjetividade e objetividade porque envolve concepção e ação transformadora. Nesses termos, pensar num processo cultural literário é também imaginar o jovem e o adulto em um sub processo, o de alfabetização literária para a libertação. (FREIRE 2011, p. 67).

¹⁸ Raymond Williams, segundo Eagleton (2003, p. 51)

avaliativa¹⁹. De tal modo, o empenho em formar sujeitos a partir do princípio da subjetividade inerente às práticas de leitura literária nos leva a pensar a cultura literária como algo que merece ser devidamente pensado e observado na prática escolar diária.

Mas a cultura não se revela nos meros instrumento metodológico do conjunto dos propósitos curriculares, tampouco enquanto atividade de puro deleite, porque suas possibilidades de ampliação da percepção de mundo pelo sujeito é real. Mas, para tanto, ela necessita se tornar uma prática espontânea no cotidiano escolar, no trabalho das disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira.

Segundo Lobo (2015), o conceito de cultura literária é norteado pelas “tradições literárias” concretas, das quais se consolidam determinadas culturas²⁰. Dessa forma vê a cultura literária como:

[...] modos próprios de conceber, produzir, fazer circular e interpretar ideias, ideais e valores. Isto é, reporta a culturas de comunicação escrita e de leitura, cultivadas num leque alargado e crescente de línguas, que na modernidade tiveram no ensino e na imprensa os instrumentos fundamentais de derramamento social (LOBO, 2015, p. 55).

Pois bem, entendendo o sentido do cultivo de uma cultura literária com vistas ao trabalho humano no campo de sua subjetividade, baseamo-nos também nos postulados de Cassirer (1994, p. 115) sobre uma filosofia da cultura humana que nos afirma ser “(...) o sistema das atividades humanas, que definem e determina o círculo da ‘humanidade’”. Consideramos assim, a base de leitura literária uma fonte de informação e formação do sujeito primeiramente humano para assim tornar-se social.

Nesse sentido, Bronckart (2009) trata sobre o homem e sua relação com a linguagem num estado de interação por meio da atividade, ou seja, tudo aquilo que o homem faz ou pratica enquanto sujeito social. Para esse autor, o homem é um ser que se estabelece mediante a interação, tendo na linguagem um diferencial frente aos outros animais. Para Bronckart, o

¹⁹ Em uma das versões de cultura tratada por Eagleton (2003) está a diferença entre civilização e cultura proposta como um conflito entre tradição e modernidade. Se compararmos os itinerários que levam a cultura literária dentro dessa prerrogativa, temos que como civilização se preocupa em garantir que alunos tenham acumulação de leitura literária e conhecimento do cânone literário, sendo mecânica e utilitária de avaliação tradicionalista, com o fim de promover pela bagagem literária, ao passo que como cultura entendemos que se eleva pela transcendência do sujeito, promovendo por sua fluência de leituras.

²⁰ Sandra Ataíde Lobo é doutora em História da Ideias, Especialidades, Pensamento, Cultura e Política pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa. Em sua tese trata da cultura goesa, apostando na crença da cultura literária desse povo enquanto práticas de leitura e difusão de obras literárias. A referência aqui menciona diz respeito à sua fala no Congresso LIA II. Histórias literárias e culturais de Goa: Conflito, negociação e impasse, S. Paulo, 2-4 Setembro 2015.

homem num processo evolutivo constitui-se a partir da atividade de organização realizada em coletivo. Logo, a atividade humana “[...] designa as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna” (BRONCKART, 2009 p. 31).

Bronckart afirma que essa organização se dá por meio das interações verbais, pelo uso da linguagem humana, na dimensão do que Habermas (1987) ²¹ chama de “agir comunicativo”. O homem nesse contexto se permite estruturar representações de conhecimento através da linguagem, logo o autor o chama de homem de atividade social de linguagem.

Suas afirmações remetem ao signo linguístico como alicerce para um mundo social e subjetivo dos conhecimentos acumulados, por meio do qual se dá a interação, onde o homem sofre o efeito do social por viver no coletivo da produção de conhecimento. A concepção de Saussure, baseada na ideia de signo atrelada à significação de caráter psíquico e no viés sincrônico de sua teoria, se baseia a atividade social e linguagem de “ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 2009, p. 34). Dessa forma para o autor:

[...] linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolver. (Idem, p. 34).

Entendido que a linguagem é primeiramente uma característica da atividade social humana descrita aqui por este autor, podemos então, descrevê-la como pano de fundo das concepções educacionais para a educação de jovens e adultos. É no desenvolvimento da linguagem do adulto, considerando sua larga experiência, que a educação nessa modalidade acontece e, nesse contexto, justifica-se a consciência de uma possível cultura literária como atividade social de linguagem construtiva do conhecimento e formação do sujeito social.

Embora pensemos no jovem e adulto como meros alunos, ao voltarem para a escola, eles o fazem em meio a conflitos que perpassam o medo, o preconceito, as críticas, a vergonha, dentre outros. No entanto, essa volta pode-se configurar-se como meio emancipador na intensão do aprender a ser sujeito de potencialidades discursivas e os tornem sabedores e possuidores de práticas de liberdade.

²¹ A citação desse autor é segundo Bronckart (2009) descreve em seu texto.

Pinto (2007) traz as Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos tratando a educação como referente à vida do ser humano desde sua infância. Logo, se encerra como fenômeno cultural, pois os saberes da vida do indivíduo estão inseridos nos processos que fundamentam uma sociedade. Para Pinto (2007, p.31) “O saber é um conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem”. A educação torna-se, portanto, um “fato consciente”, um “processo exponencial”.

No sentido da educação como um crescimento acelerado, vejamos ainda o que diz Pinto:

A falta de educação formal não é sentida pelo trabalhador adulto como uma deficiência aniquiladora, quando a outra educação – a que é recebida por sua participação na realidade social, mediante o trabalho – proporciona os fundamentos para a participação política, a atuação do indivíduo em seu meio (Idem, p. 80).

De acordo com o autor “[...] a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita” (Idem, p. 31). O sujeito cognoscente é aquele, inserido em uma cultura, o qual tem autonomia no processo de construção de seu conhecimento, levando em consideração as práticas e atividades do seu meio cultural. O jovem e adulto da EJA é esse sujeito, o sujeito do pensar que traz consigo um histórico de vida e experiência, que é conhecedor de suas habilidades e dificuldades, possuindo assim, maior consciência para a reflexão nesse processo.

A EJA é um campo de ensino que apresenta larga diversidade tanto no embate de culturas, traduzidas como modo de vida, quanto, mais atualmente, de idade, já que se observa um público extremamente jovem ocupando as salas de aula da modalidade. Isso nos leva a entender que a partir da interação social desses sujeitos de aprendizagem, a educação estará em absoluto refletida na sua condição de ser social. Podemos destacar ainda, que essa diversidade não é de todo observada em relação às estruturas metodológicas que sustentam a educação de jovens e adultos, e mesmo assim, quando o é, não são garantidas as diretrizes que conduzem o trabalho.

Jacques Delors (1991) diz que os quatro pilares da educação podem são interpretados como homogêneos por apreender que a educação engloba a vida no plano cognitivo-prático-social, ou seja, é a aprendizagem para o ser humano. Segundo essa visão:

Para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1991, p. 80-90).

Para o autor, “É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (Idem, p. 90). Delors distingue ensino formal e formação para a vida. Desta, destaca a pessoa ou membro na sociedade, enquanto que naquela enfatiza o conhecimento e seu uso em aplicações práticas.

Embora as bases sobre a pedagogia do aprender, lançada por Delors, enfatizem a busca pelo conhecimento está inteiramente aliada à ideologia pós-moderna capitalista, na qual o indivíduo ao invés de desenvolver-se pelo conhecimento se torna repositório de informação. Nesse contexto educativo, o papel do professor é o de mediador, o que torna irrelevante sua qualificação para tal. Isso esbarra num outro problema da atualidade, a relação com um tipo de conhecimento em que não cabe busca da verdade, pois é relativa numa sociedade capitalista.

A luta da educação de adultos fora grande até chegar na concepção atual de educação para a vida, porém tornando o conhecimento individualizado, a pedagogia se tornou na prática propulsora de uma educação aliada aos ideais da sociedade do conhecimento moldado, inconsistente, líquido.

Veremos, pois, a partir de agora, de acordo com a proposta de Antonio Candido, a qual defende a literatura como um direito humano, a proposta de uma literatura com uso qualitativo e quantitativo nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NUMA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA

Via de regra, se depreende que, a literatura enseja apenas leituras de cunho prazeroso e desprezioso como já as chamamos aqui, de leitura-fruição, no qual o leitor se deleita em

narrativas de diferentes temáticas, poemas, crônicas que o lembra de estarem cotidianamente interagindo nas mais diferentes relações sociais.

Porém, esse não é tipo de leitura proposto para a análise desse trabalho, uma leitura da literatura pelo simples gosto de ler, como anuncia Marcel Proust em seu escrito “Sobre a leitura”. Mas, também não o é sem esta, primeira leitura, que inicia o leitor a causar em si o princípio da humanização defendida por Candido e que abordaremos doravante.

Na ideia de Proust um inconsciente ativo, a imaginação, passeia por lugares em novas experiências jamais esquecidas. Para Candido, isso se configura como o “contato com alguma fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176). Digamos então que do contato com as leituras literárias ativamos a linguagem da imaginação.

No entanto, para pensarmos sob a literatura a partir de uma perspectiva humanística, enquanto instrumento de ascensão social de um sujeito fora de trânsito escolar fluente, o sujeito da EJA, significa dizer que a literatura pode chegar além de “ensinar apreciação desinteressada”, indo a “(...) proporcionar um senso de grandeza nacional, criar um sentimento de camaradagem entre as classes, e em última análise, funcionar como um substituto da religião, quem parecia não mais ser capaz de manter a sociedade unida.” (CULLER, 1999, p. 42).

Pensando dessa forma, se colocarmos a literatura apenas como leitura literária em relação ao mundo num campo ficcional do entretenimento estaremos desmerecendo sua integração de literariedade linguística, também, com o mundo dos discursos e das construções discursivas a que se expõe o leitor.

Culler afirma que consensualmente a literatura é uma construção relacionada a outros discursos e contextos. Porém, sem definir tais propriedades, nos importa dizer que para o autor “O que os teóricos fizeram foi refletir sobre a literatura como uma categoria histórica e ideológica, sobre as funções sociais e políticas que se pensou que algo chamado *literatura* desempenha” (Idem, p. 42).

Jonathan Culler discutindo a noção de Teoria e o papel da história literária num abrangente da teoria literária e cultural trata da literatura em vários aspectos relacionados à sua natureza e importância. Em um desses aspectos trata a literatura na perspectiva de “construção intertextual ou auto reflexiva”. O crítico literário usa da desconstrução da noção

do que seriam as propriedades nas obras literárias, as quais nos fazem reconhecê-las como literárias, para a atenção particular à linguagem considerada como literatura²².

A literatura é vista como um tipo especial de escrita que, argumenta-se, poderia civilizar não apenas as classes mais baixas mas também os aristocratas e as classes médias. Essa visão da literatura como um objeto estético que poderia nos tornar “pessoas melhores” se vincula a uma certa ideia do sujeito, o qual os teóricos passaram a chamar de “sujeito liberal”, o indivíduo definido não por uma situação social e interesses mas por uma subjetividade livre de determinantes sociais. O objeto estético, desligado de propósitos práticos e induzindo tipos particulares de reflexão e identificação, ajuda a nos tornarmos sujeitos liberais através do exercício livre e desinteressado de uma faculdade imaginativa que combina saber e julgamento na relação correta (Ibidem, p. 44).

Vemos, portanto que essa prática propicia o sujeito a participar. Que a função da literatura junto aos leitores ruma muito mais para um lugar de formação a partir das prerrogativas que a literatura em si oferece, ou seja, a percepção da necessidade de uma leitura-crítica, emergente a cada indivíduo que se constitui sujeito em formação intelecto-crítica e humana.

Assente essa compreensão da literatura no desenvolvimento do conjunto da sociedade, nos valem em parte da tendência marxista de compreensão das relações existentes entre a literatura e a vida social.

O pensamento marxista acredita na autoconstrução do gênero humano. Vários pensadores e artista desenvolveram interpretações da lógica de Marx a respeito da literatura. O complexo de sua obra traz a concepção do processo histórico da humanidade em fatores práticos, tecnológicos, mas principalmente no trabalho, que para Marx é um definidor do ser social.

Porém, a arte nessa perspectiva é vista como um dos aportes imanentes no processo do desenvolvimento humano. Marx e Engels deixam consideráveis escritos sobre a arte, como por exemplo, a literatura que era vista como propriedade compreensiva ao desenvolvimento humano. Para George Lukács (1968, p. 21) “As indagações históricas de Marx e Engels no campo da arte e da literatura entendem-se ao inteiro desenvolvimento da sociedade humana”

²² Para Culler no tratado que faz desconstruindo a noção de linearidade de propriedades da literatura, o autor exemplifica que tais propriedades como, por exemplo, a intertextualidade pode e ocorre em outros discursos não considerados como textos literários.

²³. Lukács foi um adepto do pensamento de Marx e trouxe à discussão as questões de dialética.

A história das relações humanas vista pela teoria marxista explica o desenvolvimento da sociedade a partir do entendimento do materialismo histórico e dialético. Esta é promovida por fatores práticos, tecnológicos e também do modo de produção. Todavia, dentro dessa dinâmica de compreensão, Marx não deixa de observar a literatura e o modo como se adequa ao terreno da evolução da sociedade.

Assim, como “O homem se constitui a partir da linguagem”²⁴ estamos certos que vida social e literatura mantem estreita relação. Dessa forma, consideramos que a leitura literária disponibiliza de caminhos e descaminhos que, levando o sujeito a diferentes tipos de leitura e capacitando-os a subjetividades próximas com o real, possa torná-los condutores nas mais diversas atividades sociais.

Antonio Candido (2010) trata da literatura e vida social enfatizando tendências que se relacionam com a obra e o meio. “As possíveis influências efetivas do meio sobre a obra” e “o conteúdo social das obras” são consideradas por Candido de acordo com formulação de Tolstói, que infere:

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (p. 30).

Para Candido há que se levar em conta os fatores socioculturais, principalmente os relacionados “à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação” (Ibidem, p. 31). A relevância desses fatores postos em destaque nas considerações do autor serve à finalidade de recepção do meio, ou seja, a ação da obra sobre o leitor.

Em outro momento, Candido discute essa temática problematizando a literatura e os direitos humanos. O autor centraliza a literatura no campo dos bens incompressíveis, ou seja,

²³ Georg Lukács, filósofo húngaro, que se enveredou pela crítica literária e teoria da literatura, a partir de sua visão marxista sobre o desenvolvimento da mesma afirma que “A existência e a essência, a gênese e a eficácia da literatura só podem ser compreendidas e explicadas no quadro histórico geral de todo o sistema. A gênese e o desenvolvimento da literatura são parte do processo histórico geral da sociedade. A essência e o valor estético das obras literárias, bem como a influência exercida por elas, constituem parte daquele processo social geral e unitário através do qual o homem faz o seu mundo pela sua própria consciência”. (LUKÁCS, 1968, p. 15)

²⁴ TODOROV, Tzvetan. As Estruturas Narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2011. P. 54.

é indispensável no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido associemos as deliberações jurídicas evocadas dos “Direitos Fundamentais”, mas sem a pretensão de fazer levantamento bibliográfico no campo de conceitos jurídicos sobre o assunto e sobre “dignidade da pessoa humana”. Mesmo assim, falaremos brevemente como a construção jurídica assegura o cumprimento do direito à literatura.

Portanto, esse tópico, que finaliza o capítulo se limita a trazer considerações sobre a literatura como um direito na perspectiva humanística. Tomamos como base a demanda da Educação de Jovens e Adultos, observando para tal modalidade a garantia do direito a literatura e a asserção verdadeira de Antonio Candido sobre a literatura ser um direito humano.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 fundamenta a proteção dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana com a finalidade de firmar condições mínimas de existência humana. Do entendimento dos direitos fundamentais, pode-se abstrair que estes revelam além da objetividade, uma dimensão de subjetividade. A literatura é principalmente de cunho subjetivo e trabalha no campo das construções subjetivas.

A positivação em que está centrada a Constituição permite sua aplicabilidade em um sistema aberto e abrangente não só de um conjunto de regras, mas também pela observação de aspectos subjetivos importantes de formação humana. A partir do art. 215 a CF menciona as garantias de Ordem Social no campo da cultura, do qual o inciso IV relata o direito de acesso e democratização da cultura.

A CF garantindo os direitos fundamentais a dignidade humana torna possível a amenização das desigualdades que são em parte reproduzidas pela falta de acesso à cultura. O homem em contato com o objeto da cultura, como a literatura, por exemplo, tem em mãos instrumento de progressão intelectual, pois nela encontra discurso e contra discursos engajados da sociologia, filosofia, história, outros.

A formação humanística começa, portanto quando de dentro para fora da sociedade o homem recebe estímulos de formação política e cultural. Acredita-se que a literatura, além de proporcionar ao ser humano tal formação, é também capaz de dar-lhe “integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 176).

A humanização é considerada como:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Idem, p. 182).

Assim Candido confirma que é a literatura que desenvolve certa parcela de humanidade nos fazendo mais “compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Idem). Não diferente o é para Marx que pensa que a literatura enquanto arte humaniza ao mesmo tempo em que é fruto da humanização, ou seja, é resultante da capacidade humana de dar sentido às coisas.

Candido começa dizendo, no texto O Direito à literatura, que a literatura é claramente a atividade de sublimação do indivíduo, pois, este necessita estar em período de entrega num estado fabuloso. Nesse momento, toda criação ficcional ou poética está tanto no erudito quanto no analfabeto, manifestando-se em eventos cotidianos, incomuns em “devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (Idem, p. 176).

Entendamos, de acordo com Candido, a literatura age no indivíduo por intermédio de cadeia de ações que engloba desde a produção e definição do objeto literário, a linguagem em sua forma de expressão e finalmente, por ser uma forma de transmissão de conhecimento, mesmo que de incorporação difusa e inconsciente.

A literatura é uma estrutura construída com esboço de palavras correntes que atuam no sentido de articular com o indivíduo. Por esse motivo, pra Candido “Este é o primeiro nível humanizador” (Idem, p. 179). Sua organização faz com que conteúdo e forma trabalhem para a ordenação mental da percepção e visão de mundo do leitor, de forma que a capacidade de humanizar da literatura se dá devido:

O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo sentido (Ibidem, p. 180).

Em suas palavras, a literatura faz isso, pois seu encadeamento de palavras funciona de forma que o discurso construído em si,

[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Ibidem, p. 177).

O papel da literatura é apresentado como formador, não configurando, portanto uma atividade isenta de danos, mas pelo contrário está na fronteira da humanização, fazendo viver o indivíduo em constante conflito diante da ideia do convencional.

Finalmente, na concepção do autor, a literatura é uma necessidade universal, pois o homem carece estar em contato com o fantástico, que o faz sonhar e, assim, construir e (re)construir indagações que o levarão a apreender progresso em formação de consciência moral, crítica, sólida. Ela torna-se um direito, necessária para o equilíbrio social.

A literatura é inerente ao desejo humano de ficção assim como as necessidades elementares, por isso mesmo é capaz de atuar pela trilha de transmissão do conhecimento na busca do aprendizado e crescimento.

Diante disso, podemos considerar o que diz Octávio Ianni sobre a literatura. O sociólogo menciona um contraponto entre linguagem literária e linguagem científica, classificando-as como formas de conhecimento²⁵ e imaginação²⁶. Assim, para Ianni, tanto a narrativa literária quanto a sociológica apresentam temas que se assemelham por retratar a complexidade social, pois “estão repletas de tipos e tipologias elaborados literária ou sociologicamente” (IANNI, 1999, p. 57).

O propósito deste texto é mostrar a literatura como um instrumento de desmascaramento do convencional, da apatia, do rompimento da postura inativa rumo à compreensão de ser humano. As interfaces que o discurso literário oferece ao indivíduo desdobram e refazem o caminho que ele precisa percorrer.

Através do contato com as estruturas narrativas literárias o sujeito é capaz de se definir ser social, pois constantemente pode entrever e entrever-se num compromisso de desconstrução e reconstrução de reformulações de suas experiências cotidianas.

²⁵ Sim as narrativas artísticas e científicas são criações intelectuais impregnadas de figuras de linguagem, imagens, metonímias, metáforas, alegorias, aforismos, parábolas. (IANNI 1999, pg. 56)

²⁶ A necessidade de fabular, segundo Antonio Candido.

Para Ianni, toda criação intelectual, seja científica ou artística como a literatura, está construída sobre uma organização de elementos que incitam o intelecto e a criticidade. Pode-se inferir do contraponto que faz da literatura com o discurso sociológico que:

A narrativa literária compreende imagens e figuras de linguagem, além do ritmo e da melodia. Compreende metonímias e metáforas, entre outras figuras, além de elaborar parábolas, alegorias e outras modalidades de cantar e decantar, fabular e exorcizar. A narração pode ser naturalista, realista, simbolista, fantástica ou outra, mas em todos os casos estão em causa imagens, figuras, ritmos e melodias, que podem enriquecer-se com montagens, colagens, bricolagens, simulacros e outros artifícios narrativos. Talvez predomine na narrativa literária a situação, o incidente, o particular ou o singular, podendo ser prosaico ou excepcional, irrelevante ou heroico, cômico ou trágico, dramático ou épico. É daí que o leitor depreende e transcende, desafia e incomoda ou assusta e fascina. (Idem, p. 56).

Nesse sentido, sabemos que, do estado de leitor literário, o sujeito evoca prioritariamente para si e para sua consciência humana o papel mediador de articulações através do prazer estético da literatura. Isso acontece para, como diz Ianni na citação acima, ir além do ato de ler para encantar, mas desencantar-se, reformulando suas percepções da realidade.

Diante do exposto da literatura como necessidade primordialmente humana e espaço de discursos socialmente engajados enfatizamos que seu uso no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos tem potencial para proporcionar um modo de desenvolvimento dos sentidos humanos.

Por isso mesmo, a experiência literária maciça ou letramento literário, tal como anuncia Rildo Cosson (2014), torna possível o enfrentamento de um modo singular de viver, ditado pelas convenções sociais. Jovens e adultos outrora limitados socialmente podem a partir das leituras literárias apropriarem-se do “lócus do conhecimento” (COSSON, 2014, p. 15).

O engendramento das ideias com o trabalho literário é, pois associado à condição do aluno jovem e adulto, o qual possui um histórico de vida dotado de experiências concretas. Um conjunto de saberes relevantes ao seu processo de ensino e aprendizagem.

A história da educação de jovens e adultos é marcada por períodos de lutas que buscaram assegurar um espaço educativo definido para o sujeito de conhecimentos cravados

na sua vivência. Dessa forma seu momento de educação vai além de uma educação formal para integrar-se à “... recebida por sua participação na realidade social...” (PINTO, 2007, p. 80).

Considerando, assim, os pontos até aqui discutidos a respeito da literatura e, feitas as considerações sobre seu caráter humano de formação passaremos então, a observar e a analisar como foi construída a concepção da Educação de Jovens e Adultos ao longo de anos e nos diferentes contextos históricos. Essa concepção desde cedo esteve atrelada aos fundamentos da educação popular difundida mundialmente e muito bem representada no contexto brasileiro por pensadores como Paulo Freire.

2 EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS INICIATIVAS AO CONTINGENTE ADULTO

Neste capítulo, faremos breve explanação sobre as concepções que nortearam o processo de construção histórica da modalidade designada como Educação de Jovens e Adultos, corriqueiramente tomada pelo jargão popular de EJA.

Para discutir o processo de construção e de difusão da concepção de educação popular e, também, sua influência no desenvolvimento de propagação da educação para adultos, tomaremos por base os aspectos inter-relacionais e circunstanciais em que foi historicamente forjada a noção de sujeito social. Além disso, apresentaremos, de forma sucinta, as nuances vigentes nos primórdios da formatação da modalidade de educação popular, a partir da qual foi delimitado, mais tarde, o campo da educação de adultos.

Em razão de que a educação está no centro de interesses das sociedades atuando para o desenvolvimento do ser humano e a conscientização de si enquanto sujeito pertencente a um grupo nos baseamos numa concepção histórico-antropológico que considera o processo educacional enquanto processo contínuo, ao mesmo tempo interior e exterior à natureza humana.

Nesse contexto, um primeiro dado a lembrar é que a expansão das modalidades de educação para as classes mais baixas da sociedade se deu movida pelos interesses de grupos distintos do corpo das sociedades modernas. Isso quer dizer que a roda da história da educação voltada para as massas foi movida por sujeitos socialmente engajados: de um lado, uns tantos articulados em torno de pensadores e defensores de uma educação verdadeiramente popular, de outro, outros tantos articulados em torno de homens da vida prática, que viam na educação um instrumento válido de dominação política das populações excluídas.

Sobre a questão, Lemme (2000) afirma que o movimento educacional voltado para os adultos se fundamentou a partir das necessidades criadas pela revolução industrial, responsável por mudanças radicais nas concepções de planificação das sociedades modernas. Com a ascensão da burguesia à condição de classe dominante, a educação deixou de ser a forma original de perpetuação das instituições e do conformismo social, para logo tornar-se propulsora das grandes transformações exigidas pelo tempo.

Desse modo, no contexto dos países em processo de desenvolvimento industrial, a educação para adultos se consolidou, num primeiro momento, como um “direito humano e

como parte integrante do acesso ao poder político e à participação política”²⁷. Porém, tão logo instalado no poder, o pensamento burguês “volta a assumir o papel de força conservadora dos períodos sociais estáveis, de formadora de homens que devem manter as instituições vigentes” (LEMME, 2000, p. 58).

Ainda de acordo com Lemme, em função dos interesses capitalistas a educação ganhou nova significação, passando a gerar conflitos formadores de consciência e oposição de interesses. Nesse sentido, arranjavam-se no palco político e educacional as necessidades da classe dirigente, do Estado e da burguesia, em detrimento das reivindicações das classes populares, ávidas por aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas.

Um exemplo de manutenção da dominação política é demonstrado por Torres:

Após o golpe de Estado, houve mudanças profundas no padrão de acumulação de capital no Brasil e, evidentemente, no padrão de dominação política. No início da década de 70, o Estado e a burguesia do Brasil viram-se diante da forte presença de setores progressistas da Igreja católica na sociedade civil brasileira como um obstáculo real ao processo de legitimação política e à busca de hegemonia. Daí que uma hipótese razoável para se compreender a racionalidade política da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o mais importante experimento de massa em educação de adultos na região daquela década (Bhola, 1984; La Belle, 1986; Fletcher, 1982) – é a de que, como uma rede planejada de instituições educativas, ele poderia contribuir para criar o apoio e o consenso social e político para um regime burocrático-autocrático. (TORRES, 1992, p. 77).

Para este autor, diante das tendências de implantar um regime de autocracia política e de centralização do poder, o Estado interpretava as novas ideologias e crenças dos movimentos populares, que lutavam por espaços democráticos, como uma ameaça à reprodução simbólica das classes dirigentes. Concomitantemente, a polarização acarretava a arregimentação de forças de caráter libertário e autonomista, que impulsionando o movimento em defesa da educação popular, abrangendo-se o ensino elementar e a educação de adultos.

Dessa forma, podemos depreender que a educação popular, dentre elas a modalidade de educação de jovens e adultos, se estruturou a partir de uma dupla orientação: de um lado, pesaram os ideais que defendiam que as modalidades de educação popular deviam ser restruturadas e concebidas como instrumento de luta e de libertação da consciência das massas, e de outro, os que defendiam a educação como um processo de condução e de cooptação das massas semialfabetizadas.

²⁷ Martin Carnoy em prefácio a Carlos Alberto Torres. “A Política da Educação não formal na América Latina” (1992, p.17).

Essa contradição ainda se faz presente nas formas de educação popular nos dias de hoje. Na própria EJA, por exemplo, apesar de toda a precariedade das condições de oferta, os estudantes lutam por se manter no contexto educativo. Eles possuem larga experiência de vida e ainda dependem do apoio da sociedade para ter acesso à educação.

A educação de jovens e adultos é parte integrante do esforço que faz a sociedade pela educação (PINTO, 2010). De acordo com este autor, esta modalidade se configura não como um apêndice da educação elementar, mas, antes como “... parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra”²⁸ (PINTO 2007, p. 85).

Nesse cenário há de se considerar que condição do jovem e do adulto é atípica, uma vez que, segundo Oliveira (2001), não se trata de uma criança em nível de desenvolvimento num ciclo regular de aprendizagem; tampouco de um estudante universitário ou adulto interessado em se aperfeiçoar, ou ainda, do estudante adolescente que busca passar no vestibular. O aluno da EJA é um excluído da escola regular, restando-lhe o ingresso em cursos que muitas vezes possui uma prática cotidiana fadada ao fracasso escolar, ocasionando na maioria dos casos em evasão da sala de aula²⁹.

O jovem e o adulto da EJA têm suas experiências formadas por referências pessoais, temporais e espaciais, as quais são relevantes no processo educativo. A educação oferecida a esse público se torna modalizada mediante as características circunstanciais para a aprendizagem significativa, ou seja, a consideração da vivência do aluno, o período letivo determinado pelo órgão constituinte e as relações trabalho/escola, família/escola somam no processo educativo.

Pinto afirma:

O adulto é por conseguinte um trabalhador. Por um lado, só subsiste se efetua no trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra; que determina as possibilidades e circunstâncias, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele (PINTO, 2007, p. 83).

Feitas essas considerações de ordem geral, a seguir faremos o esboço histórico das concepções da educação popular e seus direcionamentos, observando, para tanto, os momentos principais e os eventos e discussões em âmbito nacional. Além disso, também

²⁸ Álvares Vieira Pinto fala da educação de jovens e adultos como um paralelo da educação elementar.

²⁹ Um fato corriqueiro na educação de jovens e adultos é iniciar o semestre letivo com turmas lotadas de alunos com sonhos e objetivos em concluir o ensino para ingressar na faculdade e ascender em conhecimento e maturidade. Porém diante de lutas como o cansaço do trabalho e uma dinâmica de aulas com repetição massiva de repetição de conteúdos, ocorre a possibilidade de abortarem precocemente seus sonhos.

abordaremos como se deu a iniciativa para a consolidação e desenvolvimento dessa modalidade no estado de Roraima, através da observação de escritos históricos de alguns autores e pesquisadores que estudaram a EJA nesse contexto e, por fim, analisaremos, ainda, a utilização de uma proposta pedagógica norteadora dentro do sistema de ensino estadual, que visa centralizar e uniformizar o ensino voltado ao contingente adulto. Levaremos em consideração os aspectos que contribuem para que a reflexão sobre a formação do sujeito social dentro da sala de aula.

Nosso objetivo nesse capítulo é destacar os indicativos norteadores das principais proposições que delimitam a trajetória dessa modalidade de educação. Serão utilizados termos e conceitos-chave para a evidenciação e a concepção de educação de massas e da instrução para adultos.

Os termos educação popular, educação de adultos e educação não formal são correlatos em si pela aproximação que tem um com o outro em virtude de sua abordagem de formação histórica. Delimitamos, porém nos prender na educação de adultos, mas segundo o entendimento do que foi o movimento de educação popular.

Começamos, então, com o conceito mais genérico de educação popular, que é o de educação popular³⁰:

O popular da “educação popular”, desde os anos 60, optava exatamente pela promoção de práticas educativas “libertadoras”, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos por nossas sociedades (GARCÉS D, 2005, p. 81).

A partir desse autor podemos pensar numa educação de jovens e adultos promotora do desenvolvimento por meio da integração, transformação e conseqüentemente a formação de um sujeito social.

Podemos também tomar por base a definição de Gadotti (2011)³¹ sobre a educação popular:

³⁰ O conceito de Garcés D sobre o que é popular se assemelha ao que discorreu Marrow e Torres (2004, p. 33-50) sobre a educação popular. Estes autores entendem a educação popular como “paradigma político-educativo, teórico e metodológico”. Associam ainda a experiência original da educação popular na América Latina pelas lentes do trabalho de Paulo Freire de alcance internacional, no qual relaciona educação e política, com o pensamento de educação de Gramsci que a partir de suas experiências com a educação popular e não-formal de um modo geral influenciou os debates sobre do ensino público na América Latina, incluindo, principalmente o Brasil.

³¹ GADOTTI (2001) traça uma diferenciação dos termos usados para definir o que é educação de adultos, aproximando, portanto, termos como educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação

A educação popular, como uma concepção geral da educação, via de regra se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2011, p. 36).

O pensamento deste autor mostra como a educação popular dá embasamento à atual educação de jovens e adultos. Gadotti desvela o fato crítico de ser essa educação financiada por um estado contraditório em termos de força e consenso, pois ainda que legitimado na atuação capitalista tentava mostrar-se democrático por meio de mecanismos de massificação da participação popular, sobretudo mediante a oferta de educação.

De outra perspectiva a educação popular era:

(...) oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade (...) (PAIVA, 1987, p. 46).

Vanilda Paiva enfatiza que o acesso à educação pelas camadas populares se tornou possível logo após serem difundidos pelo mundo os ideais liberais de universalização de ensino elementar, os quais influenciaram de forma significativa, levando as instituições governamentais a se sentirem pressionados e, enfim, oferecer essa educação. No Brasil, por exemplo, o movimento da educação popular brasileira solicitava um esforço maior em prol da educação como instrumento de luta pela expansão de oportunidades.

De acordo com os estudos dessa autora sobre a educação voltada para o adulto, a política de Educação Popular³² é primeiramente parte no processo de formação e conscientização do movimento da educação adulta. A educação popular seria então mantida pelo Estado, mas concebida originalmente por uma base social de luta pela educação como

comunitária, localizando ainda num plano abrangente os países e suas nomenclaturas válidas, bem como a matriz geradora e promotora desse tipo de educação.

³² A educação popular enquanto política de conscientização e concepção do direito à educação aos mais necessitados abrangeu todo o ensino elementar, no qual, porém se inseria a educação de adultos que após muitas discussões fora tomando corpo como a educação de adultos como uma modalidade diferenciada.

processo de mudança, a qual não suportava mais relegar a educação elementar às camadas mais baixas da população frente ao grande movimento de universalização da educação.

Em perspectiva histórica a autora traça o caminho que percorreu a educação popular, educação de adultos e finalmente, no contexto atual, a educação de jovens e adultos. Ela apresenta uma visão crítico-social dos primórdios de difusão da educação popular, associando-a aos movimentos sociais de luta contra a massificação da alfabetização como forma de sedimentação da ordem política, visto que o interesse pela educação traduzia-se simplesmente na alfabetização de conotação meramente ideológica de domínio do poder vigente, marcado pelo domínio no período colonial e em subsequência ao advento do capitalismo.

Em relação à questão do analfabetismo a autora explica que “A educação dos adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira” (Ibidem, p. 184). O homem marginal era entendido com o analfabeto desprovido dos instrumentos de cultura, incapaz de integrar-se à sociedade econômica e política. Da mesma forma (FILHO, 1952 apud LEMME, 2000, p. 86) afirma que:

O problema da educação do adulto, da incorporação desse imenso capital humano à civilização assume, entre nós, sob todos os aspectos, tais proporções que não será exagerado afirmar-se que ultrapassa em premência e importância a própria obra de extensão do ensino elementar para os indivíduos na idade escolar.

Filho lembra a condição de incultura da massa adulta pela falta da educação, fazendo com que se acreditasse, segundo Lemme (2000, p. 87), na verdadeira “desordem que campeia em todos os setores das atividades do País e agravando a desorientação ideológica (...)”.

Para Paiva (1987), em contexto brasileiro, as primeiras iniciativas oficiais e de âmbito nacional na organização da educação de adultos ocorreram entre 1946 e 1958, quando aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos organizado pelo Ministério da Educação. Entre outros aspectos, esse congresso discutiu a educação dos adultos como mola propulsora da democracia brasileira. O congresso esteve fundamentado no ideal de erradicação do analfabetismo de abordagem teórica do programa CEAA (Campanha de

Educação de Adolescentes e Adultos). Os autores e apoiadores no congresso foram tomados pelo “entusiasmo pela educação”³³ (PAIVA 1987, p. 187).

Na visão desta autora, os primórdios da educação de adultos começa no Brasil colônia, período em que se verifica uma educação popular sem notoriedade alguma, a não ser pela ação dos jesuítas num movimento de “cristianização e sedimentação do domínio português” (Idem, p. 53)³⁴. No contexto social da colônia brasileira, de características preponderantemente econômicas e políticas, a educação era conveniente apenas para a “camada dirigente (para a pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais” (RIBEIRO, 2007, p. 20).

Isso, de fato, foi o que aconteceu com o processo de alfabetização de jovens e adultos através da catequese de escolarização jesuítica. Nesse período, vê-se claramente que as ações políticas que direcionavam a educação não a viam como de direito do ser humano, mas servindo aos objetivos voltados ao repasse de normas de conduta e ofícios essenciais para estrutura da economia colonial. A educação era posta como condição para o crescimento econômico do país e a favor dos interesses das classes dominantes.

Romanelli (2009) também retrata essa educação como posta a serviço dos anseios da elite, ficando o povo à mercê da “boa nova”³⁵ da educação.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (ROMANELLI 2009, p. 23).

Na perspectiva sustentada por esta autora, notamos que o processo de colonização sentia e necessitava manter o desnível nas relações sociais de privilégios, fato que tornou a educação, desde cedo, instrumento de promoção de desigualdades. Mas, nem tudo era

³³ O entusiasmo pela educação foi um momento de luz em decorrência do quadro de analfabetismo no governo Vargas, no qual se buscava um processo civilizatório que acompanhasse o progresso nacional e a boa imagem da nação frente o cenário internacional. A educação brasileira toma, portanto, cunho de programa político.

³⁴ Essa era uma ideia de cunho planetário, pois, segundo Lemme (2000), do século XVIII até o primeiro decênio do século XX a educação popular e a iniciativa da educação de adultos era sem consistência. Havia uma crença de que a educação popular era sinônimo de escola elementar para todos.

³⁵ A expressão é usada para demonstrar que a sociedade necessita da educação do saber ler e escrever, ficava condicionada às finalidades que somente a elite propunha para a educação, pintadas como boas novas, a salvação, esperança.

escuridão nesse cenário, pois, já no período imperial, com a constituição de 1824, um fato positivo previa a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Ou seja, o advento das boas novas começa a difundir o conhecimento para os que dele precisam.

Paschoal Lemme (2000) nos lembra, também, que da educação de adultos se deu larga contribuição de ações individuais de caráter filantrópico. No Brasil, a criação do Liceu de Artes e Ofício, em 1856, por Bethencourt da Silva, já trazia a instrução elementar, cultural e política a esse contingente.

Para Paiva (1987) em relação ao período colonial, a educação de adultos, desde as primeiras iniciativas:

(...) nasceu no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. (...) através do ensino das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais; (...). Entretanto, ultrapassada a fase inicial da colonização, a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância; por outro lado as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta compostas de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava. O domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial. Na verdade, só encontramos tais escolas quando, já no império, a sociedade brasileira começa a se transformar em face das novas condições de sua economia. O surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e a partir dos anos 80 elas tenderão a multiplicar-se. (...) após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular engloba a educação de adultos, que se beneficia levemente. Mas, na verdade, somente a partir da revolução de 30 encontramos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação (PAIVA 1987, p. 165).

Note-se que a educação de adultos ascendeu e tomou maiores proporções na medida em que o sistema econômico definia-se junto com a ideia de progresso. Podemos inferir, portanto, que a educação de adultos intencionava a funcionar como trilha de sedimentação, organização e manutenção do poder constituído.

Vista sob outro aspecto, a concepção de educação popular era também subentendida como “humanizadora”, uma vez que considerava a existência de um suposto sujeito de relações sociais concretas. O adulto, responsável por si em seus modos de pensar e agir em sociedade era o sujeito em torno de toda essa ação. Paulo Freire (2007, p. 30) o trata como *ser de relações*, pois é um homem que “está no mundo e com o mundo”, sendo, portanto, “capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender.”

Considerando mais uma vez pressupostos importantes, como faces circunstanciais à EJA e seus sujeitos, e sem querer considerar, nesse trabalho, uma visão apaixonada de concepção da educação popular, preferimos pensá-la por um viés sócio-político “na tentativa de explicar a história da educação dos estratos populares” (PAIVA, 1987, p. 24). Podemos dizer, então, que as relações sociais concretas de um sujeito candidato à educação popular, que sob a influência dos ideais liberais definia uma educação disposta a ser instrumento de ascensão social, são aqui concebidas como as práticas e saberes na formação do sujeito moderno³⁶.

Reforçando a problemática da formação do sujeito moderno, vejamos o que Veiga-Neto (2007, p. 44) afirma ser o sujeito para Foucault:

Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes.

Ou seja, de acordo com o pensamento foucaultiano, embora as práticas convencionais na vida social tenham importância no desenvolvimento da história humana, elas preparam o sujeito para as transformações dessas mesmas práticas. Sendo assim, a educação popular, num dado momento de sua concepção crítica enquanto ação humanizadora, fundamentada nos alicerces de métodos de caráter libertário, com princípios teóricos fincados em bases eminentemente sociais, constitui modalidade educacional capaz “de ter os oprimidos como sujeitos e objetos de sua transformação” (MIRANDA, 2012, p. 60).

Para Miranda a tradução da Educação Popular, em termos de educação adulta, se deu por que:

[...] a concepção de que as maiorias oprimidas não tinham possibilidade de superar o círculo vicioso da miséria e da opressão, como vinha acontecendo, pela realização de ações isoladas e fragmentadas no sistema social como um todo, que imbuíu os grupos interessados nas transformações das estruturas sociais a adotar uma nova abordagem da educação de adultos. (Idem, p.59).

³⁶ Levando em consideração a perspectiva foucaultiana de transgressão do convencional, as experiências do sujeito são elemento de transformação de seu pensamento e ação, pois o sujeito moderno em Foucault se habilita a agir a partir de sua prática.

São os aspectos do processo social que dão forma à educação dos adultos, a fim de que possam atuar criticamente na organização econômica, cultural, política, social, etc. Há, portanto, certa defesa de argumentos positivos aos fundamentos dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, demonstramos que a educação de jovens e adultos merece destaque na história da educação brasileira. Ela se confunde com a história de luta pela expansão da educação elementar³⁷ no país, pois do movimento de educação popular começaram a ser erigidos os fundamentos sobre os direitos de educação para todos. A EJA advém de um movimento de luta pela expressão de uma idealização de educação voltada para as massas, norteadora da educação popular.

Na história da educação, dos esforços voltados para as massas ecoava um tom salvacionista, pois, com sua difusão, garantia-se o controle do poder político. Segundo Paiva, “Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e *políticas* (grifo nosso)³⁸ dessa sociedade” (PAIVA, 1987, p. 19).

Assim, os processos educativos no Brasil sempre foram influenciados pelas políticas governamentais vigentes. O ensino elementar foi concebido, por um lado, como modelo de salvação das classes menos favorecidas e, de outro, como forma de dar concretude a interesses político.

Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação de ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. Por outro lado a forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada mais claramente sempre que se inicia um período de transformação e o sistema educacional existente (ou em formação) já não atende às novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente. (Idem).

A autora destaca o contexto histórico, sua dinâmica política e social para fazer compreender que a educação era, acima de tudo, fruto do jogo de conflito de cada período histórico. Nesse cenário, a luta entre abastados e desvalidos deixava sobressair o sabor da

³⁷Para entendermos melhor os termos educação elementar e educação popular damos ênfase à educação elementar que era a base urgente de instrução primária da população. Fora solicitada inicialmente como primeiro estágio da escolarização para as elites coloniais. Então entra em ação o movimento pela educação popular, pensada como forma de tornar abrangente essa formação inicial as camadas mais baixas.

³⁸ O período de intensas lutas pela manutenção do poder. A alfabetização habilitava cidadãos a serem eleitores. Daí o destaque por garantir a alfabetização.

vitória sempre para o lado mais forte, ou seja, o de dominação política. No contexto político, a classe, ou camada ou grupo dominante usava a educação como um mecanismo de controle cuja premissa se fundamentava na manutenção de seu poder sobre as massas. Assim, a intenção era dar acesso à educação em troca da obrigação de fazer valer o voto. Prova disso, Paiva mostra que na Segunda República, da estruturação de programas especiais para adultos que se voltavam principalmente para a erradicação do analfabetismo e, segundo previa a UNESCO, haveria determinado um contingente adulto letrado ³⁹.

A criação e atuação da UNESCO contribuíram para a renovação do pensamento sobre a educação. Sua ideologia atingiu o Brasil após o término do Estado Novo, quando a disseminação de novos objetivos chamou à atenção de governantes e da sociedade em relação à educação de que necessitavam as camadas populares. A tônica dos discursos recaía, nesse instante, sobre o aspecto social e a formação humana.

O pensamento de Paiva sobre a construção da concepção de educação de adultos no Brasil leva em consideração a “consequência das condições sócio-políticas e econômicas vividas pela nação (...)” (PAIVA, 1987, p. 35). Portanto, podemos compreender que o contexto histórico e político abre precedente para a educação como pensamento popular e massivo, visando atingir o adulto para que o mesmo seja capaz de se posicionar frente ao processo de mudança social. Paiva traça uma linha ideológica de explicação do conceito evolutivo educativo no Brasil trazendo um contraponto entre o liberalismo traduzido na Primeira e Segunda República e o processo de autoritarismo do Estado Novo.

A questão do ensino como processo de mudança social, que até então atendia ao modelo aristocrático, tem suas ideias difundidas a partir da reivindicação do ensino elementar entre o fim dos anos do Império e início da República. Segundo Paiva, a luta se configura de fato nas características da educação popular e de suas ideias pedagógicas de orientação evolutiva, no que diz respeito aos verdadeiros problemas educativos brasileiros.

No século XIX se mostrou o “entusiasmo pela a educação” marcando a trajetória da evolução educativa no país, trazendo consigo os acertos entre os aspectos “quantitativo” e “qualitativo” do ensino motivado pelo fim da Primeira Guerra. Eclode no Brasil um surto de nacionalismo que põe em pauta “os ideais republicanos e democráticos, aos quais se ligam os

³⁹ Nesse caso é fato que no meio do processo, o posicionamento da UNESCO era de visão liberal. Isso não significava exatamente uma tomada de posição pelos desvalidos.

anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação das oportunidades educacionais para o povo” (PAIVA, 1987, p. 95).

Porém, esse período imbuído de forte caráter nacionalista e de enaltecimento da oferta do ensino elementar por conta do governo, marginalmente estendido aos adultos, justificava apenas como os interesses pela educação eram meramente experiências de se recompor o poder político pela ampliação do número de eleitores. Em contrapartida a este fato, tem-se o surgimento dos “profissionais da educação” trazendo para o cenário social o redirecionamento da luta pelo poder político para a garantia de educação numa visão humanitarista. Segundo Paiva (1987), dentre esses profissionais destacou-se Miguel Couto defendendo o fim do analfabetismo como luta pela própria vida.

O ideal popular de educação continua na Segunda República, mantendo o contrassenso da expansão quantitativa e a questão qualitativa. Nesse sentido, destaca-se o uso do FNEP para financiamento de prédios educacionais em que a qualidade do ensino não era um ponto garantido no processo. A autora relata a atuação de professores leigos. Nessa época, há uma crença, no grupo de pensadores da nova educação, na educação rural como método de contenção dos movimentos migratórios do campo para as cidades. Enfim, é chamado à consciência o analfabetismo, que ainda era o principal problema da Nação.

Em vista do liberalismo desse período e do prestígio dos “profissionais da educação” ocorrem as conferências nacionais de solicitação do próprio governo central. Estas abordavam temas relevantes para a educação nesse contexto histórico e social de luta pela afirmação da educação popular nos moldes do ensino elementar e educação de adultos, bem como as diretrizes e políticas da educação.

Porém, o panorama educacional brasileiro, no período conhecido pela historiografia como Estado Novo vem a tomar rumos autoritários, tratando o sistema educativo como instrumento de difusão ideológica. Esse Regime se esforçou para sedimentar seu poder político e a educação das massas foi discutida entre os técnicos sem a participação pública, tornando-se “(...) como um instrumento que serve a fins político-ideológicos, sendo então utilizada como meio de sedimentação do poder político e das estruturas vigentes” (PAIVA 1987, p. 164).

Mesmo em período obscuro, a educação de adultos teve visualização a partir da experiência do Distrito Federal entre 1933 e 1935⁴⁰, fato que garantiu abertura política no campo educativo, assegurando programas como o FNEP⁴¹. Mas foi então que com o fim da Guerra que

A vitória dos ideais democráticos, e a reorientação da política interna iniciada pelo próprio Vargas (reabrindo o processo eleitoral) e mantida após sua deposição, trouxeram à baila o problema da educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade democrática (Idem, p. 188).

A visão que se tinha da educação de adultos após essa abertura era de um tratado que além de diminuir os índices de analfabetismo que envergonhavam o país, dava retorno ao setor econômico, pois gerava mão-de-obra (CURY, 2000). Cury fala do contexto das décadas de trinta e quarenta, definido pela necessidade imediata em qualificação para a indústria, alavancando o país na erradicação do analfabetismo.

Nesse ínterim, é relevante refletir sobre os fundamentos da educação popular que alicerçavam a luta pela construção do processo de sensibilização e conscientização do povo. No período de 1954 a 1958, a Educação Popular andava na contramão dos fundamentos do processo histórico de dominação da época. Paulo Freire, principal nome na educação popular, defendia que a Educação de Jovens e Adultos estava,

(...) se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma das exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados a grupos populares (FREIRE, 2011, p.16).

A atuação docente de competência marcada pelas exigências que Freire elenca, cotidianas e procedimentais, tornava o sujeito, na educação popular, um sujeito de atos cognoscentes, que se assume na busca de conhecimento, sem esperar somente pela atuação do professor. Esse fato, portanto, não deve ser inocentemente abstraído sem que se reflita no seu

⁴⁰ Em 1930 o índice de analfabetismo era de 82%, exigindo que o ensino aos adultos fosse acentuado de uma forma diferenciada, o que levou à implantação do ensino supletivo.

⁴¹ Programa de recurso financeiro criado pelo governo federal com o objetivo de assegurar a qualidade e a seguridade do ensino voltado aos adultos. Entretanto a atuação maciça desse programa estava a cargo do bom andamento da vida política e dos ideais da democracia liberal imediatamente ao período pós-guerra.

caráter, pois não se trata de um acontecimento de caráter espontâneo, mas passível da observação de que os movimentos da sociedade, de fato refletem na educação. Uma vez que “a justificção elaborada para a criação de movimentos educativos ou para a ampliação e/ou transformação dos sistemas existentes varia com as condições políticas, sociais e econômicas vividas naquele momento”, ocorre então a transformação (PAIVA, 1987, p.19).

No contexto explícito de interesses econômicos e políticos pela educação, como aponta Paiva⁴², se destaca o processo de educação popular nos limites do Brasil e a pressão de uma consciência social e coletiva do direito à educação difundida pelo contexto internacional. Em seu pensamento, houve a evolução histórico-crítica de defesa da luta e formação da educação popular e educação de adultos, das etapas pelas quais passou e sua consolidação nas sucessivas experiências em cada momento histórico e político.

Para a autora, nesse processo se posicionam de um lado os detentores do poder, aqueles que têm a consciência do poder da máquina de governo de influenciar as orientações educativas, e de outro a população que carece da educação como forma de empoderamento de uma consciência social que possibilita emancipação das influências e permanência dos mesmos interesses político-econômicos que direcionam a nação.

No esboço histórico da educação popular para a concepção da educação de jovens e adultos, Paiva mostra como há ideias de uma educação centralizada nos moldes do pensamento de autores como Marx e Paulo Freire⁴³, dos quais se pode conceber uma relação recíproca entre educação e mudança social. Diante disso, se justifica a ideologia da luta de classes pela questão da oferta de ensino elementar para as classes populares como um todo.

A luta nesse processo tinha no acesso à educação o estopim de uma contradição traduzida ao mesmo tempo em duas vertentes: uma vertente era defendida por vozes que concebiam a educação enquanto instrumento de transformação de grupos socialmente desvalidos de oportunidades, e outra pelos grupos detentores do poder na nação, para os quais

⁴² A expressão usada por Paiva para justificar tal interesse pela educação era de que “A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputa-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos”. PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987. P. 23.

⁴³ Paulo Freire também acredita nas atitudes para a mudança. Para o autor “Em todo homem existe um ímpeto criador... A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 2007, P. 32).

a questão educacional, principalmente a educação de adultos, devia ser colocada a serviço dos objetivos da máquina governamental.

Para Paiva isso foi significativo para a educação de adultos, porque se configurou como um período de luta entre grupos antagônicos que buscavam, de um lado, o controle político da situação, e, de outro a oportunidade de transformação radical das estruturas socioeconômicas do país. Nesse contexto, os limites da Educação de Jovens e Adultos eram delineados.

A autora apresenta a atuação de uma nova geração de educadores que, influenciados por teorizações de correntes filosóficas difundidas pelo Brasil, não se conformavam com o panorama político de dominação das massas e, por isso, inquiriam para a educação um papel de instrumento ideológico de transformação:

Nessa luta, enquanto a situação política o permitiu, os educadores que abandonaram o “tecnicismo neutralista” dos anos 20 lançaram-se, em nome dos ideais liberais ou socialistas, à primeira experiência educativa que no Brasil foi impedida de prosseguir e não é casual que tal experiência se referisse à educação de adultos (PAIVA 1987, p. 166).

A educação das massas no Brasil, que deu fundamentos a concepção da Educação de Jovens e Adultos esteve ligado desde os anos 20 geralmente ao ensino elementar. Passou por momentos de tensão, resultando, a cada período político, em conceitos de educação ocasionados pelo surgimento de novas reflexões sobre si, seu funcionamento e direcionamento.

De acordo com a autora a educação de adultos teve suas primeiras iniciativas com a criação das “escolas noturnas”. “A primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da educação dos adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931⁴⁴” (PAIVA 1987, p. 172). Nesse período, a categoria que representa a educação de adultos é o “ensino supletivo” com estatísticas diferentes ao ensino elementar.

Até meados do século XIX, por exemplo, a difusão e o amparo às escolas noturnas eram de fato as únicas garantias de educação para a enorme parcela adulta de analfabetos. Disso, a autora nos mostra que essas escolas faziam parte da iniciativa privada, uma vez que

⁴⁴ Na IV Conferência Nacional de Educação em na cidade do Rio de Janeiro foi assinado em 20 de novembro de 1931 o Convênio Estatístico. Sua importância está na representação e culminância de esforços empreendidos ao longo de anos em prol da regularidade e padronização dos dados educacionais, dos quais, com o convênio, se renovaria as práticas institucionais anteriores.

as províncias brasileiras criaram classes para esse tipo de ensino “por iniciativa particular e outras pela própria administração provincial” (Idem, p. 167).

O papel da educação como elo difusor de ideias que apontavam nova composição política e estruturas socioeconômicas levou muitos educadores a deixar a inércia e adotar a postura de canal da mudança social. No Maranhão, a escola de São Bento de 1860 é apontada como a precursora. Daí por diante se multiplica essas escolas. Segundo Paiva, “Seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento do ensino elementar comum a ambos, o progresso da Nação, seu desenvolvimento econômico e as mudanças na sociedade” (Idem, p. 167).

Em virtude do golpe militar de 1964 os programas de alfabetização e de educação popular em ebulição passaram a ser vistos como ameaça ao Estado maior. Tem-se um retrocesso na luta pela garantia da educação ao jovem adulto que estava fora da perspectiva escolar. Fica autorizada a realização de programas de cunho conservador e assistencialista.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL foi o principal desses programas, no qual os estudantes “recebiam orientação e supervisão pedagógica, bem como o material didático pronto” (SANTOS, 2013, p. 15). Esse programa era intencionalmente de orientações vazias de sentido crítico. A alfabetização acontecia por meio de palavras chave do cotidiano do aluno, mas sem função social alguma. Seu intuito era mostrar a necessidade que tinha o analfabeto e adquirir a prática da leitura para fins de integração na sociedade.

O analfabetismo era tido como ‘a chaga social’. O MOBRAL “tem objetivos políticos e ideológicos bastante nítidos aos quais se associam considerações relativas aos benefícios externos da educação e aos métodos pedagógicos a serem utilizados” (Ibidem, p. 297). Malgrado ser o MOBRAL um movimento puramente de objetivos políticos, consideremos que um benefício seria sair de uma situação de analfabetismo através do esforço individual, a fim de se integrar aos padrões da vida moderna. Em seu lançamento, em 1970, buscava animar a população dando vistas à instrução. Porém, sua atuação beirava um sentimento que na realidade não existia. Paiva ressalta que

(...) a ausência de uma abertura do processo político, que possibilite o contato dos contingentes frustrados em seus objetivos com interpretações contestatórias de ordem vigente, facilita a preservação das ideias difundidas pelo movimento e diminui as possibilidades de formação de uma consciência crítica em relação às estruturas da sociedade. (Ibidem, p. 296).

Finalmente o programa de alfabetização do MOBREAL consistia muito mais em insuflar aspirações de crescimento diante de um modelo econômico capitalista de melhoria do consumo, do que alcançar uma formação crítica do ser humano. Embora o programa tenha perdurado por longos anos, ações isoladas de resqúcio da educação popular ocorriam como forma de amenizar a lacuna deixada pela falta de reflexão dos alfabetizados.

As considerações feitas até aqui são importantes para que se entenda que o processo de consolidação da Educação de adultos no Brasil produziu consequências, as quais se manifestam direta ou indiretamente dentro da modalidade. A educação de jovens e adultos, nos dias de hoje, carrega sua conceitualização e delimitações advindas do esboço dos elementos políticos e pedagógicos norteadores, frutos de um processo histórico fundamentado nos ideais de educação difundidos mundialmente com considerável parcela de especificidades⁴⁵ de tempo e costumes, inatas ao sujeito adulto.

Miranda (2012, p. 52) afirma que o conceito de Educação de Jovens e adultos, em âmbito internacional, “tem sido analisado na lógica das necessidades das comunidades, constatando-se estreita relação entre os sistemas social, econômico e político”. Esse é um conceito unívoco que se estende ao entendimento global dos atores que têm lutado pela educação voltada ao adulto.

Partindo então, da observação da dinâmica capitalista e sua influência na vida do indivíduo podemos perceber o quanto esse indivíduo, de classe baixa, coloca a educação em segundo plano, em detrimento dos interesses mediatizados por suas necessidades básicas, como o comer, o vestir e o morar.

Numa visão mais abrangente e histórica mundial da formação da educação de jovens e adultos vale ressaltar a disposição que Gadotti (2011) sintetiza linearmente do projeto estrutural ideológico dessa modalidade de ensino. Gadotti afirma que a educação de adultos possui, em seus primórdios, uma concepção de caráter recuperativo daqueles que por algum

⁴⁵ Essa é uma questão da especificidade que há muito foi atrelada ao analfabetismo e até mesmo analfabetismo funcional, e ainda, de não conclusão das etapas sequenciais de ensino-aprendizagem previstas para a educação básica. Em breve síntese, (MIRANDA, 2012, P. 45) explica que “O contingente-alvo da educação de adultos parece emergir dessas desigualdades, normalmente em relação à doutrina liberal que subjaz ao modo de produção capitalista em que se observa claramente expropriação de direitos, daí o expressivo contingente de adultos analfabetos e/ou excluídos do sistema formal de educação, haja vista a expansão e/ou generalização do neoliberalismo no mundo atual”.

motivo não lograram êxito nos estudos no tempo devido⁴⁶. Até a segunda guerra mundial, a educação de adultos era uma extensão da educação formal, uma atividade de suplência, disponibilizada a todos, a chamada educação popular.

Estabelecendo um paralelo com o contexto atual, essa educação ainda é tida como instrumento de recuperação, muito mais do que como transformadora. As oportunidades continuam não igualitárias dentro de uma sociedade de poucos afortunados. Muitos dos que perderam o tempo de estudar voltam às salas de aula como que na obrigação de recuperar a instrução devida que perderam por questões de ordem das primeiras necessidades.

Em contexto internacional muitas discussões foram levantadas sobre a educação de adultos, fazendo evoluir o conceito de ensino. Foram discutidas dentre outros, as vertentes e caminhos que definem as características da educação de adultos. As discussões foram empreendidas, sobretudo por meio da realização de conferências internacionais, promovidas por países membros da Organização das Nações Unidas, as chamadas CONFITEAs que “puderam produzir diretrizes amplas e gerais bem como legitimar as tendências de cada época” (MIRANDA, 2012, p. 53). Esse evento realizado a nível mundial cujo intuito é elaborar um documento que aborde a problemática da Educação de Jovens e Adultos.

Dos estudos de Gadotti (2011) sobre essa temática nos é revelado um conceito de educação de adultos abordado por discussões no campo do liberalismo. Em sua concepção mostra como essas conferências evoluíram no contexto de Europa, Estados Unidos e América Latina. Segundo o autor, a educação de adultos se sustentou primeiramente na condição de “educação compensadora” por ser de caráter recuperativo.

As CONFITEAs figuram no rol das discussões sobre educação de adultos e vieram para “legitimar as tendências de cada época” (MIRANDA, 2012, p. 53). Temos então, a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida na Dinamarca, em 1949, na qual a educação de jovens e adultos foi consensualmente concebida como uma espécie de educação moral. Dessa forma, era vista como uma atividade de formação continuada cujo objetivo era o de “contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura” (GADOTTI, 2011, p. 41).

⁴⁶ Na visão de PAIVA (1987) subentende-se que esse ‘tempo devido’ pode ser tomado como um instrumento ideológico de poder, um poder que transforma. (p. 23). Pois, assim, o movimento da educação de jovens e adultos desde seu início, enquanto educação popular lutou para convergir a educação em atitudes e ideias que contestem os pressupostos da ordem operante. Essa educação busca recuperar no sujeito o anseio de ser seu próprio promotor de mudanças

Nesse período, mediante a barbárie humana gerada pela grande guerra, se deram-se, respectivamente, a II e a III conferências, com diferentes aportes, mas possibilitando a formação de homens de paz, segundo esse autor. Na II conferência, em Montreal, ocorrida em 1963, o enfoque teve duas vertentes norteadoras: uma como educação centrada numa base de educação permanente, outra como continuação da educação formal e como educação comunitária. Nessa conferência martelava-se a idealização da aprendizagem contínua. Após doze anos, fora realizada a III Conferência Internacional sobre educação de adultos, que ocorreu na cidade de Tóquio, em 1972, com o objetivo de “reintroduzir jovens, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (Ibidem).

O momento em que vivia a educação a fez ser conhecida como suplência da educação fundamental. A intenção era sobrepujar o caráter de um ensino regular recuperativo de caráter formal, e, ainda, fazer da educação adulta parte integrante de todo o sistema educacional. Grupos de pessoas ligados a questão educacional se interessavam pelos problemas e contribuía pensando sobre o assunto. Mediante esse fato podemos pensar a respeito da relação estado/educação, segundo o pensamento de Gramsci a partir da leitura de Torres (1992). Há um confronto entre o poder coercitivo das forças dominantes e os defensores das demandas sociais nos setores empobrecidos. Segundo Torres (1992, p. 54), a visão de Gramsci é de que “muito embora a hegemonia seja exercida pela classe dominante, ela é organizada, nas sociedades capitalistas, por uma determinada categoria social: os intelectuais”.

Em sua IV edição, a Conferência Internacional da Educação de Adultos, ocorrida em Paris, em 1985, apresenta novo olhar plural e unificado nos conceitos de base, inserindo na pauta a “alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica” (MIRANDA, 2012, p. 54). Para esta autora eclodira nessa época o conceito de educação de adultos. Na avaliação de Gadotti (2011), após toda discussão empreendida nas edições anteriores dessa conferência, a estrutura do ensino voltado aos adultos teve uma melhora considerável no aspecto técnico, pedagógico e metodológico.

Aconteceram, ainda, as conferências de Jomtien, na Tailândia, em 1990 (Conferências Mundial de Educação para Todos), de Hamburgo, em 1997, e do Brasil em 2009, ocorrida na cidade de Belém do Pará, que inaugurou a edição de importante evento para a educação voltada aos adultos num país latino americano.

A despeito da política educacional e os setores populares na América Latina pode-se deduzir que os grupos de hegemonia tanto política quanto econômica, em base em seus interesses, centralizam o poderio sobre as demandas da educação. Isso, portanto, não desmerece a luta de intelectuais junto à sociedade civil de lutar pelas garantias geradas dentro de um consenso e pela evolução das estruturas sócias menos favorecidas em relação à educação. O contexto de discussões no processo latino americano demandou diferentes conceitos sobre educação de adultos, marcando os primórdios do entendimento da educação popular.

A literatura sobre educação elenca cuidadosamente a ideia de educação como política social. Pensar a educação é mais do que arguir a respeito do conjunto de hábitos, valores e costumes, sendo principalmente uma questão de direito de um processo contínuo do desenvolvimento humano. Dessa forma afirmamos que não há como ignorar a importância da educação popular.

Gadotti (2011) mostra o cenário latino americano através de um contexto de luta pela abertura à consolidação da educação de adultos, criando formas de estratégias políticas definidas de alcance para demandas populares. Da relação entre os encadeamentos de luta das estruturas sócias, nasce a consciência do direito à educação, *educação popular*.

Esse contexto foi palco de processos sociais, um esforço em concretizar programas educacionais exequíveis. Torres (1992, p. 29) afirma que no contexto latino-americano a implementação dos “programas educacionais tem que fazer referência às circunstâncias sociais em que ocorrem esses programas, e especialmente, à dinâmica social”.

Miranda (2012, p. 60) acredita que a educação popular:

Foi a concepção de que as maiorias oprimidas não tinham possibilidade de superar o círculo vicioso da miséria e da opressão, como vinha acontecendo, pela realização de ações isoladas e fragmentárias no sistema social como um rodo, que imbuíu os grupos interessados nas transformações das estruturas sociais a adotar uma nova abordagem na Educação de adultos.

Nessa passagem a autora relata as circunstâncias da luta de classes em favor da educação no contexto latino, concretizando o ideal do que seria a compreensão voltada de fato a uma educação para adultos. De acordo com Antonio Gramsci (2002) na história dos grupos

subalternos, a questão dos critérios metodológicos que rege as relações sociais acontece de forma episódica e classifica como episódica a história dos grupos subalternos.

Em vista disto, pensemos na formação da modalidade de educação de jovens e adultos ao longo da história. Sua evolução se deu por meio dos episódios de luta pela educação das massas. Nesse processo, evidenciavam-se duas vertentes sociais, o caráter conservador de manutenção das estruturas sociais e a luta pela mínima intervenção na ‘dinâmica social’ através da busca de um patamar de autonomia intelectual do sujeito. De todo, podemos afirmar que a participação da luta pelo engajamento dessa educação de adultos, no contexto histórico neoliberal, é a parte mais importante ao processo de moldar as ações da atualidade.

Para Gramsci (2002, p. 135):

Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta (...).

Paulo Freire (1983, p. 43) em outro momento afirma que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, pois a compreensão de sujeito de sua História, como defende a concepção freireana, só acontece quando o homem sai de um estágio de inconsciência de minimização diante a sociedade e sua dinâmica.⁴⁷ Dessa forma, o homem necessita estar envolto ao processo educativo como meio de evolução crítica e intelectual, a fim de libertar-se e ajustar-se como sujeito.

Existem, pois, dentro da sociedade forças atuantes que lutam no sentido de manter Seus interesses, necessitando para isso, firmar alianças, as quais se traduzem como relação dialética do poder na dinâmica social entre subalternos e dominadores. E os episódios de massificação de luta pelos direitos, como sustenta Gramsci (2002), são engajados, dependendo da oferta que a aliança política em vigor demanda, com ações políticas e sociais. Dessas, são sustentadas ora as expectativas iniciais das classes sociais subalternas, ora o domínio do poder pela classe dominante.

Com a difusão da educação de adultos não foi diferente. Foram muitos os episódios de luta pela afirmação de um estado de educação que respeitasse as especificidades do público

⁴⁷ De acordo com Paulo Freire o homem é rebaixado à categoria de objeto quando dominado pela força dos mitos e comandando pela campanha de publicidade organizada na sociedade. (Idem, p. 43-45).

adulto, suas características de homem-sujeito em um tempo e espaço determinados pelo histórico de vida. Foi assim que, após larga defesa de uma prática de educação que priorizasse o valor na ontologia do sujeito, que os acontecimentos históricos, em função dessa prática, foram se concretizando e afunilando cada vez mais a consciência da sociedade brasileira em se esforçar pela busca do direito à humanização e libertação do homem.

Entretanto, a difusão da educação de jovens e adultos voltada para as classes populares se realizava pela necessidade de colocar as classes populares em seu devido lugar, tornando-as atuantes num contexto insuflado pelo pensamento neoliberal. No ano de 1985, a Fundação EDUCAR toma as rédeas da supervisão das instituições e secretarias que recebiam os recursos para a educação. No governo Collor essa fundação é extinta, abrindo espaço para outro programa de alfabetização, o PAS – Programa de Alfabetização Solidária. O PAS, apesar de estar aquém da efetiva política de educação insubordinada aos moldes de dominação, teve sua parcela de contribuição significativa para a conceituação que tem hoje a educação de jovens e adultos. Esse programa teve atuação importante como preparatório para a V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. Após esse período o que se percebe é que ainda havia um índice elevado de brasileiros sem domínio básico da leitura e da escrita.

O contexto educacional da modalidade de EJA esteve entrelaçado aos mais diversos momentos da história do País, nos quais eram firmadas as ideias sobre as finalidades dessa educação. A percepção geral era de uma educação que destoava do caráter sistêmico dos demais níveis educacionais, assegurados por verbas específicas. Tornava, assim, a educação de adultos um apêndice na história da educação.

Da formação intelectual que tinha o Brasil, fomentando as discussões e influenciando nas decisões tomadas para a educação de adultos, Paulo Freire, que muito foi citado nesse capítulo, enfatiza que a educação tem nesse sujeito “um ponto de partida para sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada.” (FREIRE 1983, p. 23). Todas as discussões e observações feitas na história da educação brasileira ganha *status* acadêmico relevante de Freire em diante. Após décadas da defesa de Paulo Freire pela educação popular, hoje sua dimensão global, voltada para a compreensão do ser humano com relação a si enquanto ser social ainda é influenciadora da modalidade de Eja.

Pudemos, pois, então refletir sobre os elementos políticos e pedagógicos de fundamento da educação popular que deu margem à Educação de Jovens e Adultos através da

relação entre estado e educação. Ambos possuem diferentes interesses propagados na luta empreendida para garanti-los. Ainda, segundo Sampaio, “A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção de que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo” (Idem, p. 16).

Os verdadeiros interesses de uma educação voltada ao jovem e adulto nunca foram os de uma educação permanente que garantisse aprendizagem para a vida, porém moldados de acordo com necessidades políticas, econômicas, de manutenção de certa “ordem social”. Finalmente, (SANTOS 2013, p. 24) afirma que:

No Brasil, o histórico de implementação de veículos que impulsionassem o acesso da população adulta a este direito comprova que a conquista dessa prerrogativa cidadã de seu bem antes em favor das elites do governo e do capital financeiro do que como proposta de legitimação deste direito enquanto prerrogativa de desenvolvimento humano, sendo, pois, influenciada por diferentes movimentações políticas no decorrer das décadas.

A reforma do Estado Brasileiro, no governo Fernando Henrique Cardoso, impôs o modelo neoliberal e trouxe um contexto educacional vinculado a órgãos internacionais de financiamento da educação. As políticas públicas traçadas na LDB 9394/96 integra a EJA ao ensino básico comum, implanta o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério –, retira a obrigatoriedade da educação fundamental aos que a ela não tiveram acesso, garantindo apenas a oferta gratuita.

O governo transferia, assim, sua responsabilidade de promover a educação de jovens e adultos aos estados e municípios, sem prestar a assistência devida de uso do FUNDEF, que fora criado pelo próprio governo. Contudo, ainda assim, se dava a difusão da educação de jovens e adultos, aos aspirantes dessa modalidade, marginalizada a segundo plano, e de caráter compensador.

Seguindo a linha de pensamento deste trabalho que visa também entender como se deu o início da educação voltada aos adultos no espaço urbano da capital Boa Vista, vejamos, a partir de agora, como era pensada, formulada e conferida, de fato, essa educação para as populações regionais, com destaque para o Estado de Roraima.

2.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DA MODALIDADE NA CAPITAL BOA VISTA

Pensada como promotora de igualdade, a concepção ideológica da educação popular quando se preocupou em estender essa promoção aos que dela estavam excluídos por conta da condição de adulto ou jovem fora do percurso regular do ensino elementar. Desta forma, a educação de jovens e adultos começou por ganhar estrutura de funcionamento a partir das escolas noturnas voltadas especificamente para essa parcela do público aspirante à educação.

No então Território Federal do Rio Branco, a promoção do ensino noturno pode ser tomada como primeira referência à educação de jovens e adultos. Sendo assim, consideramos para este trabalho a criação de escolas noturnas femininas e masculinas advindas das iniciativas da prática educativa de caráter e configuração adulta. Estas se manifestaram no então Território Federal do Rio Branco a partir da vigência do Relatório Geral da Divisão de Educação apresentado em 15 de janeiro de 1946, concomitantemente aos episódios da queda do Estado Novo, período de profundas mudanças no cenário brasileiro.

Segundo (MACEDO, 2012), neste documento está marcado o início de implantação das escolas públicas em Boa Vista. O documento consta de um minucioso escrito no qual estão relatados aspectos relativos ao ensino no Território Federal do Rio Branco, contemplando entre outros, o plano geral de organização de ensino e, neste as escolas noturnas. O documento foi elaborado pelo Chefe da Divisão de Ensino Público, professor João Chrysostomo de Oliveira, e sua equipe. Fica, portanto, organizada a implementação pedagógica dentro de um projeto de nacionalidade brasileira de atuação no campo político-educativo e institucional.

Em outro momento esta mesma autora afirma que:

A política educacional instituída pela Divisão de Educação teve por objetivo central modernizar aos métodos de ensino e difundir, *grosso modo* e como fosse possível, a instrução no Território. Para tanto, foi realizado um levantamento estatístico da população em idade escolar, cujo objetivo era identificar a demanda real pela escolaridade (MACEDO, 2010, p. 242).

Nesse sentido, foi a partir de janeiro de 1946 que se deu a expansão da dimensão educativa, para que atendesse alunos pela via pública, expandindo os horizontes da educação para o período noturno de abrigo aos jovens e adultos, trabalhadores durante o dia e aptos ao

desenvolvimento escolar. Num primeiro momento do ensino público no Território, a intensificação da ação educativa era pela alfabetização⁴⁸, mas logo esse quadro mudaria, tendo em vista a consolidação de um “patrimônio público e seu estabelecimento em caráter definitivo criou as bases para uma economia mais equilibrada e chamou a atenção para a responsabilidade do governo territorial, que podia investir mais na educação e na cultura” (Ibidem, p. 248).

Na visão de Macedo isso significava a expansão da educação para o nível profissionalizante. Buscava-se a adaptação às necessidades locais por meio da formação de trabalhadores rurais. Sendo assim:

A lei orgânica de 1946 (Decreto-lei nº 9.613), assinada no mês de agosto, procurou dar uma feição mais moderna ao ensino agrícola elevando seu “*status*” (CUNHA, 1981, p. 140-141). O objetivo de tal procedimento era tornar os alunos conscientes da importância de seu papel como sujeito da comunidade local, conferindo-lhes um grau de pertencimento. (Idem, p. 248).

A confiança no resgate da educação através da mão-de-obra profissionalizante impulsionava a crença em sua expansão, para o crescimento e fortalecimento de um território que distanciava aos padrões brasileiros. De fato, a partir das considerações de Macedo a instalação oficial da escola pública no Território Federal do rio Branco, marcado pela política da década de 1940 alcançou patamares elevados de cultura letrada e instrumentos simbólicos identitários nos limites da capital Boa Vista.

O funcionamento escolar se deu em dezesseis escolas, dentre as quais destacamos a Escola Mista Professor Diomedes, primeira escola oficialmente criada pelo Decreto nº 11 de 20 de junho de 1940, assinado pelo governador Ene Garcez, e, em julho de 1945, consoante o ideal de unidade nacional, foi criado pelo Decreto nº 16 o Grupo Escolar Lobo D’almada. Para este momento inicial da educação pública no Território, os recursos materiais e humanos essenciais para a efetivação do ensino chegaram da cidade de Manaus. Na equipe de professores vieram cinco docentes, os quais foram lotados na capital e interior.

O próprio Chrysostomo de Oliveira, mencionado aqui como um dos responsáveis do contexto educacional de caráter público no estado de Roraima, em seu escrito Dois lances históricos (1986) traz alguns apontamentos sobre a divisão do ensino. A obra tornou-se um

⁴⁸ A alfabetização nesse sentido constitui como afirma Lemme (2000) “a forma mais elementar na solução da questão, onde existem com razoável extensão”.

documento histórico de entendimento da formação do espaço público de ensino do Território Federal. Sobre a educação de adultos afirma:

Concomitantemente com os trabalhos do Grupo, foram encetadas as atividades de duas escolas noturnas sob a regência de dois coadjuvantes de ensino, aproveitados do próprio meio, havendo a influência espontânea de 90 educandos. Estas escolas eram destinadas uma ao sexo masculino e outra ao sexo feminino (OLIVEIRA, 1986, p. 12).

No contexto da educação de adultos foram criadas, então, novas escolas, distribuídas em: “7 escolas mistas agrupadas que mais tarde foram integradas ao Grupo Escolar Lobo Dálmada, 1 escola isolada mista, 1 escola noturna feminina e 3 escolas noturnas masculinas” (MACEDO, 2004, p. 55). O momento era de crescimento na implementação da educação de caráter adulto no território, caminhando a passos largos. Logo, por conta desse fato foram pensadas as estratégias de abrangência ao público condescendente ao ensino noturno, fazendo surgir em seguida a proposta de uma escola de curso supletivo com duração de cinco anos. De autoria do professor João Chrysóstomo de Oliveira, tratava-se do Grupo Escolar Noturno Supletivo.

Portanto, concluímos que da formação de escolas noturnas no advento da educação popular difundida pelo país e, por extensão, às demais regiões, nos primórdios da constituição do Território Federal, fica alicerçada a concepção da modalidade de EJA no estado a partir da consolidação dessa estrutura de escola noturna, marcando oficialmente o início de empreendimento da Educação de Jovens e Adultos no estado de Roraima.

Na seção anterior vimos que o contexto para a educação de adultos se tornara insustentável na atuação do ensino elementar. Diante desse fato forjou-se o pensamento no qual foi refletida a condição do maciço contingente adulto e suas peculiaridades. Lemme (2000, p. 59) afirma que:

Como tal ação educativa não pode ser exercida pela escola elementar, mesmo nos países onde ela ganhou maior extensão, impôs-se a organização de uma educação extra-escolar que atingisse os indivíduos adultos, onde estivessem atuando, quer como cidadãos, quer como profissionais.

O autor debate o atrelamento que tinha a educação de adultos, na perspectiva do movimento de educação popular, ao ensino elementar e o destaque que necessitava para ser desvinculada e promovida não menos que um ensino de continuação e aperfeiçoamento. Lemme aponta, no contexto mundial, de observação do ensino popular, o caso dos Estados Unidos como referência de análise, sugestão e atuação de uma educação sistemática, promotora da educação de indivíduos que já alcançaram a maturidade.

A América do Norte, cujo maior filósofo era também um filósofo de educação, sente necessidade de reafirmar e esclarecer princípios e de adaptar seu formidável aparelhamento escolar às novas condições de uma “civilização em mudança” (Ibidem, p. 63) ⁴⁹.

O movimento da educação popular reafirmou a necessidade de criação de espaços educativos como as escolas noturnas. No contexto de Roraima se tornaram uma realidade com instituições de educação em nível de ensino fundamental, refletindo a formação regular e o aperfeiçoamento das aptidões pessoais no campo do conhecimento. As escolas ofereciam merenda como incentivo à frequência dos alunos.

O grupo docente de atuação em tais escolas foram: professor Augusto Aguiar, lecionando O.S.P.B nos 2º e 3º anos masculino, a professora Ilza Antoni Veloso, que ministrava aulas no 1º ano “B” e “C” masculino; a professora Creuza Marques da Silva Moco, no 1º ano “A” masculino, a professora Olívia Achão da Silva, no 1º ano “A”, “B” e “C”, 2º e 3º feminino.

Esses dados são fornecidos por Macedo (2004) e desvelam a conjuntura da educação de jovens e adultos. Primeiro por ter funcionamento em turno noturno, caracterizando o modelo de educação de adultos ofertando ainda nas províncias brasileiras em meados dos anos de 1820: funcionar à noite não é um pré-requisito no atendimento à modalidade, porém marca o status de uma educação que atende, principalmente, parcela dos jovens que trabalhavam durante o dia. Em segundo lugar, pelo caráter alfabetizador de resgate educacional humano e, ainda por se tratar, nesse último caso, de curso supletivo.

Com relação à legislação e dinâmica em que se desenvolveram os programas nessa área do ensino, observamos os dados levantados por Oliveira (2013) que enfoca um apanhado

⁴⁹ Em nota do organizador, Lemme está falando de John Dewey pensador que o levou a difundir seu ideário pragmático em educação.

geral da educação de jovens e adultos no estado, o educador dessa modalidade e o perfil dos alunos. Entretanto, vamos nos deter para essa sessão, apenas no conceito de evolução da atuação dentro dos limites do município de Boa Vista.

O primeiro programa efetivo de educação de jovens e adultos promovidos pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto (SECD) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) foi o programa João da Silva que embora se utilizasse das mesmas técnicas funcionais de leitura e escrita do MOBREAL, seguia aplicando o método Paulo Freire. Por causa disso, a didática de aplicação estava aquém das inspirações do viés libertador freireano. Mas foi um programa de alfabetização que de longe logrou grandes conquistas.

Dando continuidade aos pré-alfabetizados surgiram o PEI – Programa de Educação Integrada, com aulas presenciais de 1 a 4ª séries, e o PEB – Programa de Educação Básica com aula de 5 a 8ª séries. Em seguida, o projeto Minerva inovou com aulas programadas e transmitidas via rádio. Todas as dúvidas dos alunos seriam sanadas presencialmente com tutores capacitados que atendiam os alunos. Nesse programa em específico, de acordo com Oliveira, a assistência aos alunos era ainda menos eficaz que no Mobral, pois o contato era à distância, fazendo com que o aluno ficasse impedido de solicitar a ajuda de imediato. Para a autora “[...] os alunos só procuravam ajuda dos monitores se apresentassem dificuldades, muitos não recorriam a essa ajuda e submetiam-se aos exames programados por módulos” (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Oliveira não apresenta datas e nem índices, mas se observarmos tal agravante, podemos deduzir que, com as dificuldades apresentadas no dia do exame, os alunos acometidos pela frustração de um resultado negativo, conseqüentemente se encaminhariam à evasão. O documento Conjuntura Roraimense de 1980, que trata dos dados e números da educação adulta de período noturno, apresenta tabela com índices e percentuais de evasão de cursos de programas que trata como Alfabetização Funcional.

Analisando esse documento e levando em consideração o escrito de Oliveira, deduzimos que o programa Alfabetização Funcional, citado no Conjuntura Roraimense, possui características do ensino promovido e oferecido nos Centros Supletivos. Esse programa de educação funcional, segundo Miranda (2012, p. 58), estabelecia “vínculo teórico e sistemático entre a educação e o processo econômico” A Educação Funcional imperou em meados dos anos 70 e sua evolução se dava em virtudes das necessidades econômicas e políticas.

Para Miranda, esse programa, que resultou de um projeto da UNESCO de 1965, aplicado em onze países do Terceiro Mundo, não vingou, pois, países como o Brasil não observaram a dimensão do que precisava ser investido em mudanças socioeconômicas propugnadas pela própria UNESCO para o sucesso da educação de adultos.

O SPG – Supletivo primeiro Grau é mais um programa citado por Oliveira. Nesse programa os monitores, professores das disciplinas foram preparados por um técnico de Brasília. Os professores recebiam material gravado para as aulas presenciais e os alunos o material impresso. Uma extensão desse programa que tinha a finalidade de melhorar no tempo da permanência foi o SERIADO. Porém, o mesmo não funcionou, pois, o aluno cursava duas séries em um ano, mas se reprovasse voltava ao início.

Começa então o advento dos Centros de Estudos Supletivos. O primeiro foi criado em Boa Vista em 1975. Em seguida, novos centros foram abertos, tendo em vista o aumento da população necessitada dessa oferta de ensino na capital e no interior do estado. Foram criados os Centros Supletivos de Caracaraí e Pricumã Boa Vista, em 1988, e Mucajaí, em 1998. Esses centros foram criados para atender a clientela de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização.

O Decreto nº 1.511, de março de 1997, decreta a transformação desses atendimentos. O CES Pricumã se tornou CEJA – Centro de Educação de Jovens Adultos Prof. José Wickert, ao passo que os outros centros se tornaram Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, subordinados ao CEJA. Em 2001, foram transformados em CEJA e chegaram a possuir autonomia de funcionamento. Já em 29 de janeiro de 2003, pelo Decreto nº 5.155 – E /2003, entram em extinção.

Nesse aporte histórico, Oliveira demonstra o descaso com essa modalidade de ensino. Não havia continuidade dos programas, pois os mesmo se moldavam aos interesses do poder político e sua conveniência. Isso prejudicava o aluno dessa modalidade que, não logrando o êxito devido por conta da repetição do curso e a não continuidade desse ensino, formava um novo contingente fadado ao insucesso acadêmico e profissional.

O CES ou CEJAs trabalhavam em regime de gabinete na elaboração e aplicação do Provão, um exame de suplência geral, no qual o aluno sendo aprovado recebia o certificado de primeiro ou segundo grau. A partir de 1995, o CES implantou nova proposta pedagógica de atendimento, estendida aos CES e,

Assegurando um atendimento em sala de aula; atendimento individualizado, recuperação paralela; avaliação elaborada em consonância com a nova proposta; autonomia para a elaboração de planos de cursos com conteúdos essenciais; equipe de professores para atender o jovem e adulto; oferta de Exames de Equivalência para o 1º seguimento da EJA (OLIVEIRA 2013, p. 44).

Outros programas implantados foram o PETEM – Programa Estadual de Teleducação do Ensino Médio e PETEF – Programa Estadual de Teleducação do Ensino Fundamental. Eram modalidades semipresenciais, com vinte minutos de aula televisiva e tira dúvidas com monitor.

É válido refletir que embora a educação de adultos tenha sido estimulada num período de plena discussão insuflado no movimento pela educação popular sobre um caráter promotor da transformação social, a consolidação dessa modalidade de educação apenas deu margem à postura apática de estudantes interessados no diplomas que lhes garantiria lugar no mercado de trabalho, comprovando o discurso e prática de minorias no seio da sociedade.

Refletindo sobre minorias e letramento no sentido das relações sociais, Teske (2009, p. 148) ressalta “Os movimentos sociais possuem influências diretas e indiretas sobre os mecanismos de letramento na sociedade”. Esse autor mostra o quanto a educação por si só não trabalha na finalidade de formar sujeitos capazes de se envolver nas relações sociais de poder, ficando a cargo dos movimentos⁵⁰ difundirem essa consciência. Foi o que aconteceu com a dinâmica de pensamento nos primórdios de difusão massiva das concepções da educação popular e, mais recentemente, das discussões das CONFITEA’s a partir da promulgação do Relatório de Jackes Delor’s.⁵¹ As discussões das CONFITEA’s vieram no sentido de fomentar o diálogo sobre as reais necessidades de formação do contingente jovem e adulto das escolas que ofertam esse ensino.

Vale ressaltar que, embora as ideias intencionadas pela UNESCO que reforçou a abertura do diálogo de defesa da educação de adultos, seguida do engajamento do Relatório de Jackes Delor’s e das CONFITEA’s em garantir uma educação libertadora, não podemos

⁵⁰ Para este autor o movimento social “precisa ir adiante até superar os limites do sistema de relações sociais dentro dos quais o conflito se localiza possibilitando outras problematizações” (p. 149).

⁵¹ O relatório intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a pedido da UNESCO, teve como presidente Jackes Delor’s um político europeu que investigou o cenário mundial e orientou uma educação para o futuro. O relatório fundamentou os pilares da educação em voga das transformações nas diversas áreas da sociedade. A educação para esse contexto deveria basear-se enquanto uma aprendizagem do “Aprender a conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a Conviver” e “Aprender a Ser”.

camuflar a relação que tem a educação nos interesses de que a dissemina e sustenta de manterem-na atrelada ao contexto neoliberal do mercado. Dessa forma, entendamos que o diálogo aqui levantado mostra a história de uma educação de adultos e as relações de dominação das políticas neoliberais.

No entendimento de Teske (Ibidem) deve haver na educação das minorias⁵² a defesa da prática do letramento. A atuação de uma educação centralizada muito mais no sujeito do que no discurso do poder, segundo o autor, será possibilitada na liberdade do sujeito de realizar as escolhas daquilo que lhe inspira, partindo daí o princípio de autonomia. O autor associa o letramento atrelado ao “projeto social mais amplo no qual a cultura e a história são produzidas coletivamente” (p. 148).

A modalidade de educação de jovens e adultos está num processo de socialização que estende uma expropriação de suas relações de convívio familiar, do emprego, do lazer, para além de sua realidade. Segundo Lesne (1977, p. 23), é um momento de formação de um sujeito de posses políticas, sociais, econômicas, religiosas, enfim, é a aculturação das suas aprendizagens anteriores.

Finalmente, no histórico de construção da modalidade de EJA, a fim de melhor discutir as questões pertinentes às peculiaridades do público adulto e jovem, a fundação do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Roraima nos limites do estado surgiu como resultado da nova mentalidade do problema dessa educação.

O Fórum, instituído em 16 de julho de 2004, foi pensado inicialmente como instrumento de promoção da boa educação dispensada a esse público, com vistas a propor e conduzir todo tipo de encaminhamento relativo à EJA. O Fórum tem reuniões anuais, fomentando o debate entre os membros formadores que são representantes das secretarias estadual e municipal, juntamente com organismos governamentais e não governamentais e, sociedade civil que tenham interesse ou atuação na EJA e os membros integrantes, ou seja, a comunidade escolar.

No sentido de promover um debate crítico de seguridade, continuidade e principalmente qualidade de uma modalidade de ensino voltada aos jovens e adultos, diversos momentos, como visto até aqui, foram empreendidos de forma articulada para tal fim. Desse modo, de acordo com a Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e

⁵² Por ser um grupo em situação de subordinação socioeconômica, política e cultural, a EJA é uma minoria.

Adultos, documento que marca um novo tempo nessa modalidade como tentativa de garantia do ensino engajado para esse público, tem-se a abrangência nas “unidades escolares federais (278 alunos), estaduais (10.165 alunos), municipais (810 alunos) e particulares (226 alunos), o que corresponde a 8,5% do alunado da Educação Básica”⁵³.

Ainda em acordo a este documento, a modalidade de EJA na atuação das unidades escolares “contam com as diretrizes pedagógicas e operacionais da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos e as normas legais emanadas pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima, adequando-as a realidade local e as peculiaridades das Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares” (Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos 2010, p. 19).

Essa proposta é mais um dos instrumentos que fomenta o intuito de garantir um ensino adequado às peculiaridades do educando jovem e adulto, seu estado de vivência, trabalho e, observadas as necessidades desse público discente, a mesma será esmiuçada na próxima sessão, a fim de serem observadas a extensão que tem a prática cotidiana da sala de aula em consonância à teoria, ou ainda, a garantia dos aspectos levantados sobre a função social da literatura como promotora de mudança do indivíduo.

2.2 PROPOSTA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade de educação de jovens e adultos é o contexto educacional no qual estão inseridos sujeitos de “vivências, interesses, necessidades, expectativas e habilidades diferentes que precisam do domínio de saberes escolares para serem inseridos novamente na sociedade e no mundo do trabalho” (LISE e ANDREOLLA, 2014, p. 60). Em decorrência da consciência sobre tal fato, se deu o entendimento da EJA como modalidade dissidente dentro da Educação Básica.

Foi a partir da Lei 9394/96 que adultos em situação de necessidades educativas passaram a formar especificamente o contingente da modalidade, pois esta “inclui a EJA

⁵³ Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos. Censo Escolar 2009/ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> > p. 19.

como modalidade da Educação Básica”⁵⁴, dedicando-lhe os artigos 37 e 38, nos quais se lê que a mesma será estendida a todos os que já não se ajustavam no ensino regular, ou seja, os jovens e adultos evadidos que por diferentes injustiças sociais não puderam concluir o ensino fundamental e médio na idade certa.

Segundo estas autoras, “Saber quem é esse sujeito da EJA é o ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades, tornando-o dessa forma, elemento concreto na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade” (Idem). Entendendo assim o exposto acima, apresentaremos, a partir de agora, o construto de diretrizes da Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Roraima, a fim de analisar as garantias que tem o documento para o trabalho com as literaturas no contexto escolar jovem e adulto. Antes, porém, será apresentado um apanhado geral da proposta como instrumento de poder de autonomia do saber docente e discente nessa modalidade de ensino.

A Proposta Curricular da Rede Estadual de Ensino é o instrumento de apoio ao ensino do jovem e adulto de que dispõe o Estado como um todo ativo na sua política de oferta do ensino ao público dotado de particularidades ímpares com determinado caráter formativo. Anterior à proposta, a orientação pedagógica vinha única e exclusivamente das diretrizes pedagógicas e operacionais da SEED e das normas legais do Conselho Estadual de Educação de Roraima. Com a formulação da proposta, é buscado o objetivo de nortear e orientar a organização pedagógica dessa oferta de ensino, servindo ainda, como suporte aos profissionais que atuam nesta modalidade.

Esse documento foi pensado pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima SEED, através do Departamento de Educação Básica e Divisão de Educação de Jovens e adultos/DIEJA e foram construídos em conjunto por profissionais atuantes na modalidade de ensino e demais técnicos educacionais. A ideia da proposta surgiu em 2008 e 2009, quando se objetivou “a elaboração de um currículo que atendesse as características e especificidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos” frente ao resultado de discussões vivenciadas no interior das escolas estaduais.

Em leitura minuciosa do texto da proposta é possível perceber o intuito de torná-la um modelo de currículo a ser seguido na prática diária do ensino dentro das escolas. Em sua elaboração, a princípio formou-se democraticamente uma coordenação geral de atuação, que por sua vez, instituiu pequenas comissões de acordo com a área de conhecimento. Tais

⁵⁴ Idem (p. 27).

comissões pautavam-se pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abrange as disciplinas de Língua portuguesa, Espanhol, Inglês e Educação física; Ciências Humanas e suas Tecnologias, abrangendo as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e filosofia; e Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, de abrangência das disciplinas de Matemática, Ciências/Biologia, Química e Física.

O documento passou por três momentos, dos quais se realizou primeiramente debates, discussões e reflexões sobre o sujeito da EJA. Daí então se chegou à elaboração do texto-corpo da proposta. Para seus idealizadores:

Optou-se por uma linguagem objetiva, que oferecesse suporte político, filosófico, teórico, curricular e metodológico básicos para a prática pedagógica das escolas da rede pública estadual, numa perspectiva de educação para a transformação social. (Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos p. 16).

Atuaram nesse projeto diversos educadores dessa modalidade, oriundos de todas as áreas do conhecimento, além da assessoria dos técnicos educacionais para observância aos aspectos legais e gerais e, por fim, a consultoria solicitada pela Divisão de Educação de Jovens e adultos para análise final da proposta. Após esse processo resultou um documento “exequível na realidade atual”⁵⁵. O documento consta de um total de 254 laudas, nas quais prega a atuação da ação pedagógica docente em um período orientado para 100 dias letivos. Está consolidado então em duas partes:

A Parte I, além de trazer um histórico do contexto educacional do ensino básico e as modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos, contempla, principalmente, a estrutura organizacional da proposta, a estrutura e funcionamento da educação de jovens e adultos e, por fim, os fundamentos históricos, políticos, epistemológicos, estéticos e metodológicos que norteiam o conceito de educação de adultos. Nessa primeira parte uma observação importante para compreensão da modalidade é feita quando a proposta traz breve histórico da EJA no Brasil e em Roraima. Isso se torna coerente com as decisões direcionais sobre a atuação docente descritas no texto da proposta, pois, é necessário o conhecimento e abstração do que de fato se definiu como a educação de jovens e adultos ao longo de décadas.

A Parte II da proposta se refere ao Currículo, à Matriz Curricular da EJA. Estão aqui distribuídas por área de conhecimento as observações de características gerais para o

⁵⁵ Termo usado no texto da Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos para definir o caráter de qualidade da mesma.

desenvolvimento do trabalho pedagógico. São fatores que levam em consideração as particularidades e peculiaridades inerentes e o histórico de analfabetismo desse público brasileiro. Na segunda parte, pode-se notar a influência dos fatores sociais, econômicos e políticos de vivência do aluno jovem e adulto.

A proposta traz também aspectos sócios políticos relativos ao público da EJA, como a taxa de desemprego, o índice de analfabetismo e analfabetismo funcional, a média de idade. Estes dados servem para fazer contraponto com a média de anos de frequência escolar e o número de matrículas nessa modalidade.

As informações da proposta do senso escolar realizado no ano de 2009 apontam para um total de 88% de matrículas em todo o estado para essa modalidade de ensino, o que perfaz o número de 10.165 alunos, distribuídos em 1º e 2º seguimentos, com 4.118, e 3º seguimento, com 6.047 alunos em cerca de 65 escolas e 429 turmas.

Levando em consideração, portanto a formulação e aprovação de um guia estrutural e curricular fica toda a escola voltada à educação de jovens e adultos nos limites do estado regida por este documento e orientada a fazer uso do material exposto. Entretanto, embora sua existência seja de um apoio teórico de caráter norteador da prática pedagógica, a fim de se melhorar o atendimento educacional da EJA, a mesma não possui impressão gráfica oficial com divulgação e distribuição entre os educadores nas diversas escolas que ofertam o ensino na modalidade. Esse fato dificulta o conhecimento das diretrizes e orientações propostas por parte de muitos dos educadores nessa modalidade de ensino.

Com o “Compromisso Educação para Todos”⁵⁶, firmado em âmbito internacional entre nações, com o intuito de promover uma educação que satisfaça as necessidades básicas dos educandos, a partir de 2008 o Governo do estado se reveste de novo entendimento sobre o que oferecer para a modalidade de jovens e adultos. Em sua proposta de ensino para a EJA se habilita a efetivar as 28 diretrizes voltadas à educação básica como um todo, com ressalva para aquelas pertinentes à EJA. A própria proposta destaca:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

...

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

...

⁵⁶ O **Compromisso Educação para Todos** também é um dos pilares do contexto das políticas neoliberais que influenciaram na educação.

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

...

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

...

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

...

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

...

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

As diretrizes dessas ações planejadas sob a égide dos descritores presentes na proposta abrem possibilidades de agregar as singularidades de cada aluno ao leque de conhecimentos advindos de práticas conscientes rotineiramente produzidas no ambiente escolar. Tais singularidades dizem respeito aos aspectos da vida do adulto como idade, naturalidade (nesse caso se é migrante), suas formas e condições de trabalho, outros, e estão esmiuçados em gráficos específicos dentro do texto da proposta.

Sendo assim, é objetivo da construção de tal proposta:

Possibilitar ao aluno a aquisição de habilidades que permitam organizar e estruturar, de forma articulada, os temas sociais, os conceitos e os conteúdos associados à formação humano-social, na abordagem de situações reais facilitadoras de novas ações conjuntas, capazes de produzir o conhecimento escolar, na inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e científicos diversificados, que incluem o universo cultural das áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e a Matemática e suas Tecnologias) (Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos p. 23).

Uma dessas possibilidades se nota na diretriz que trata de “*VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física*”. (GRAWUNDER, 1997, p. 25) trata do texto literário como uma possibilidade de texto artístico, do qual para a autora se pode questionar “[...] quais são seus traços distintivos, como determinados textos agem sobre diferentes leitores e como se sustentam”.

Para esta autora, a arte é linguagem e sendo assim, o texto literário é uma manifestação específica de arte, traduzido num conjunto de comunicações entre autor e leitor dentro de um espaço dialógico⁵⁷. Em suas palavras afirma que:

A ideia que parece servir de ponto de partida comum é a de que a arte se constitui em um dos inúmeros meios através dos quais os homens interagem: trata-se de um sistema sógnico, que se alimenta de linguagem, utiliza-a como meio de expressão e oferece, com a recriação, novos conceitos e imagens a quem a recebe e interpreta. Consiste, portanto, ela própria uma linguagem e um texto num contexto. (Idem, p. 25).

Apoiada em pressupostos bakhtinianos, a autora trata a literatura como abstração e concretização numa espécie de síntese oposicional, construída a partir da aquisição do conhecimento. O aluno entra numa cultura de leituras literárias, no cotidiano escolar, garantidas pelo compromisso da educação e respaldadas na proposta para o ensino na EJA, para assim, constituir-se enquanto ser humano, concebendo e abstraindo cada vez mais a linguagem em relação ao mundo.

Podemos reconhecer diante do exposto por essa autora e da garantia que traz a proposta de ensino para a EJA, a importância de definir para o planejamento o estabelecimento da relação entre arte, estrutura textual e sujeito de percepções. Um trabalho docente dessa forma estará observando os princípios de valorização da diversidade cultural, social e econômica desse público como se relata na proposta.

O texto da proposta é claro ao relatar as diferentes intempéries sobrepostas à vontade de seguir os estudos, como por exemplo, a baixo auto-estima, ao sentir-se rejeitado na cultura letrada, o reconhecimento de sua história, cultura, identidade e a articulação entre os saberes adquiridos de sua experiência de vida e os que serão construídos no ambiente escolar. Assim, para mediar esse aluno a buscar credenciais de si enquanto sujeito social, leitor crítico e escritor de sua própria história, o professor da EJA, e em defesa, nesse trabalho acadêmico, o professor de Língua Portuguesa, ao ministrar as leituras literárias deve principalmente atuar através do estímulo, do acompanhamento, das considerações e valorização do ser em seu momento de aprendizagem.

Assente a EJA como política de inclusão social de caráter funcional equalizador no ideal emancipatório que trouxe o movimento da educação popular e considerando a “riqueza

⁵⁷ A principal referência desta autora é Bakhtin e seu dialogismo contextual.

das individualidades para a coletividade e do conhecimento como peça indispensável para o exercício da cidadania na sociedade atual”⁵⁸, vem essa proposta de ensino rabiscar as linhas nas possibilidades de uma cultura literária de cativação de leitores como trampolim para a grande construção de conhecimento que chamem pela existência do novo sujeito de direitos civis, humanos e sociais.

Para isso, a proposta de ensino para a educação de jovens e adultos no estado de Roraima traz consigo questões que orientam o trabalho docente com o público da EJA, as quais o educando deve abstrair no período letivo em que se encontra na escola. São elas: o mundo, a sociedade, o homem, a educação, a educação de jovens e adultos, a escola, o conhecimento, o ensino, a aprendizagem, a educação exclusiva, a gestão democrática.

Ora, se tais questões como estas necessitam ser apresentadas e requeridas à capacidade do aluno da EJA, assim pensemos que toda produção artística se faz instrumento nesse contexto de aprendizagem. A literatura por si, segundo Cosson (2014, p. 36), é um processo de partilha na qual se chega à *competência social*. O direito à literatura está garantido na proposta, como fora mencionado acima, se fazendo eminente por seu caráter dialógico e sua função social. Para Cosson, “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como *locus* de conhecimento” (p. 15).

Apropriamo-nos da afirmação de Cosson sobre a função formativa da literatura, pois, em seu pensamento a experiência com a leitura literária promove ao sujeito um novo modo de processar o texto lido em prol da formação de uma competência não só individual e social, mas acima de tudo existencial. Para o autor “Como a matéria-prima da literatura e a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar, linguagem. Dessa forma, a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito” (COSSON, 2014, p. 50).

Portanto, a proposta de ensino de Roraima para a EJA tem, por fim, em suas bases epistemológicas orientações do pensamento de Paulo Freire e Levi Vigotsky, nos quais se compreende o sujeito como essencialmente social capaz de elaborar e criar conhecimentos. Fundamenta-se, dessa maneira nas ideias de tais autores, nas quais o “diálogo/linguagem, fenômeno humano é fator imprescindível para a construção do conhecimento, proporcionando

⁵⁸ Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos. p. 42.

aos jovens e adultos o domínio de códigos utilizados pelos opressores, aplicando estes conhecimentos em suas vidas, ou seja, refletindo e agindo”.⁵⁹

Levando em consideração o caráter subjetivo da aprendizagem podemos ainda dizer que os pilares da educação dispostos no relatório de Jacques Delors influenciam as questões pedagógicas do ensino para essa modalidade, no intuito de que os alunos estejam envolvidos no prazer de compreender, conhecer e descobrir. Entretanto, a intenção maior está na experiência de relacionar conhecimento e realidade.

Nesse contexto, a proposta de ensino garante em seu texto a uma “formação artística” dentro da qual podemos entender existir a discussão sobre leitura literária e formação de um sujeito social – como essencial na modalidade de EJA. Porém, não verificamos a contemplação da literatura enquanto direito nessa formação.

Em análise do texto de apoio que traz a proposta podemos observar uma adaptação do currículo, respeitadas as particularidades inerentes a esse contexto educacional. Nesse sentido, o currículo deve ser funcional e buscar “meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade”.⁶⁰

Debatendo sobre identidade e currículo no contexto de minorias da educação de jovens e adultos. Moura (2014) acentua a abordagem das relações étnico-raciais. Apoiando-se em autores do campo dos estudos culturais como Stuart Hall, este pensador empreende defesa da relação cultura/identidade e seu atrelamento ao currículo. Para a autora ([..]) o currículo se apresenta como um elemento importante para se pensar sobre as relações de poder, silenciamento, exclusões e homogeneizações culturais nos processos de construções de identidades” (p. 103). Na atualidade não cabe mais um engessamento curricular, mas um currículo de concepções críticas e libertária. Ainda para esta autora, citando (GIROUX, 1987, p. 104):

O currículo deve ser um instrumento capaz de tornar a escola um ambiente capaz de oportunizar aos estudantes um espaço para o efetivo exercício de habilidades democráticas de discussão, participação, questionamentos de concepções do senso comum e da vida social. Destaca ainda, que o currículo não deve ser compreendido como um documento que envolve transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Ele deve ser compreendido como um local onde ocorrem de forma efetiva a criação

⁵⁹ Idem p. 46.

⁶⁰ Ibidem p. 50

e a produção de significados e valores culturais, significados imbricados em relações sociais de poder e desigualdades.

A Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos estabelece essa relação crítica em prol dos saberes escolares e suas implicações para o conhecimento e formação social do sujeito, entendendo o currículo como espaço de discurso, donde se possibilitará construção de identidade.

Por seus fundamentos metodológicos a proposta se objetiva a proporcionar:

(...) formação integral dos sujeitos, alicerçada no diálogo e na construção e reconstrução de conhecimentos, considerando a complexidade do desenvolvimento humano, a diversidade de sentimentos, emoções e valores presentes na sociedade atual, a organização do trabalho didático nesta modalidade estará voltada para a ampliação da criticidade dos alunos, o exercício do diálogo e da reflexão, e a construção de conhecimento amplo, que leve o estudante a agir de maneira autônoma e partilhada ao mesmo tempo. (Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos p. 55).

Nesse direcionamento, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a proposta estabelece uma formação crítica através dos processos de leitura e escrita, subentendidos como instrumento oportunizador de mediação entre as vivências dos alunos com os procedimentos pedagógicos aplicados pela escola.

A concepção de currículo estabelecida nessa proposta leva em consideração, no contexto de EJA em Roraima, a escola como “um espaço social e cultural de socialização, reflexão e produção de conhecimentos valorizando todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e considerando-os sujeitos do conhecimento, do ensino e da aprendizagem” (Idem, p. 71).

Por assim ser, o currículo idealmente agrega um processo de construção coletiva e social, com vista ao acesso a conhecimentos formal e historicamente construídos, mas com respeito à condição de ingresso, permanência e as especificidades do público jovem e adulto, um sujeito de vivências. Por fim, é pensado na organização dialógica entre educandos e educadores.

Dessa forma, entenda-se que nesse capítulo estamos discutindo a extensão que tem o direcionamento à garantia do direito a literatura, demonstrado explícita ou implicitamente na proposta de ensino que rege a educação de jovens e adultos como um todo. Ao

compreendermos sua composição ideológica de currículo, este coerente aos parâmetros da nova concepção da educação de adultos segundo o advento de discussões ao longo de anos, fizemos uma análise de como é tratada a literatura, numa proposta de cultura literária através da prática de leitura literária. Fique registrado que tal análise se embasa no sentido da discussão sobre leitura literária e formação de um sujeito social.

O resultado a que chegamos foi que, embora a proposta de ensino garanta uma “formação artística”, e sobre esta já percorremos uma boa discussão no capítulo anterior priorizando a leitura literária como essencial na modalidade de EJA sabido o público que atende, não foi verificado a contemplação da literatura enquanto direito especificamente delimitado nessa formação.

Fazendo a leitura de seu texto a partir do olhar de formação inicialmente literária, não pudemos encontrar os descritores responsáveis pela educação literária para esse contexto educacional. Não há menção da literatura enquanto componente curricular na proposta de ensino, nem espaço específico na grade curricular para a linguagem literária como instrumento do domínio humano, nos termos em que é defendida por Antonio Candido.

No entanto, ela é percebida sim, primeiramente pela garantia da “formação artística” anunciada como diretriz para o ensino do jovem e adulto e imediatamente em seus fundamentos metodológicos, no qual estão elaborados os conteúdos das áreas do conhecimento. Dentre estas, notamos a noção da linguagem literária e conseqüentemente do texto literário nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes, pertencente à mesma Área do Conhecimento.

Nesse sentido, a larga discussão sobre literatura indicada Grawunder (1997) como instituição literária, nos leva a crer numa possível contradição de base elaborativa de tal proposta de ensino que, não observando a importância da finura no trato com a leitura literária na formação do sujeito social e, novamente repito um sujeito de vivência, exclui inconscientemente o direito humano de contato com as mesmas.

Moura (2014, p.114) reconhece “a importância de aprofundarmos as reflexões sobre a interculturalidade e a didática da Língua Portuguesa, compreendendo-a como uma prática social capaz de desenvolver novas relações sociais e organizacionais de valores e sistemas de conhecimento”.

Para finalizar esta seção, um último entendimento sobre a relação entre língua e literatura no ensino será aqui ensinado. Para melhor ilustrar esse entendimento refletimos no que diz (COLOMER, 2007, p. 34): “A relação entre língua e literatura no ensino tem tido diferentes enfoques e equilíbrios ao longo do tempo. Como assinalamos, quando a retórica era o eixo da aprendizagem, a educação linguística se produzia através da literatura e abarcava todo tipo de escritos”. Fica claro, portanto, o papel que exerceu a literatura como “eixo vertebral do ensino linguístico” (Idem, p. 15).

Segundo Travaglia (2009), o ensino da língua materna se dá entre outros fatores para o desenvolvimento da competência comunicativa. Dessa forma, é comum aos educadores o uso de gêneros textuais diversos como forma de abordagem das situações de comunicação que fazem parte do meio social do indivíduo. Logo, da competência comunicativa pode-se inferir também a competência gramatical e a competência textual.

Ocorre que um contexto evolutivo da leitura literária a conduziu ao longo de anos, observadas as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais das sociedades, como mera prática educativa.

Os estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinam para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias. Sua crença era compartilhada pelos pais de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo com divagações. Então, como agora em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida (COLOMER, 2007, p. 35).

A autora escreve centralizando um período na história da humanidade das grandes transformações com o advento da revolução industrial. Porém, enuncia que a partir daí como a literatura foi relegada, dissolvida no ensino da língua. A atualidade das observações desta autora foi quem nos levou a análise do conjunto de abordagens do componente curricular de Língua Portuguesa da Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, é possível notar esta relação citada pela autora no texto da proposta quando o mesmo traz na concepção de Língua Portuguesa a oportunização do “aprendizado da norma padrão da língua para que os mesmos a utilizem em situações formais valorizando o indivíduo

e os conhecimentos externos de suas culturas...” (p. 80). Fica claro que se privilegia o ensino da língua, suprimindo a literatura e abrangendo a sistematização da prática de leitura nos mais diversos gêneros textuais, obedecendo a faixa etária.

Mesmo apontando o texto como unidade de ensino da língua a proposta não dá definição do lugar da literatura no cotidiano escolar de um público de minoria letrada que, sequer faz uso da produção literária como saber, quem dirá como prazer. Mesmo buscando o desenvolvimento da competência linguística, do poder de argumentação que permita ao aluno vivenciar diferentes situações de interlocuções, ainda assim, a literatura está aquém de ser um instrumento de análise e construção de sentidos.

Ao analisarmos o componente curricular de Língua Portuguesa vemos ressaltada uma prática de leitura embasada muito mais na transmissão de conhecimento, através do uso social da leitura. As orientações metodológicas são para uma prática um tanto contraditórias, pois prega o desenvolvimento de habilidades voltadas à valorização do discurso, mas sem reconhecer neste a beneficência dos discursos trazidos pela literatura no desenvolvimento da formação linguística e social, os quais podem tornar o ensino e aprendizagem de caráter dialógico.

Nessa direção, encerramos com a expressão de descontentamento por ser institucionalmente silenciada as práticas de leitura literária que conjugue, dentro do contexto educacional da EJA, uma cultura literária entre os educando e comunidade escolar, no sentido de desvelar os processos de construções diversas: de identidades, de significados, enfim, de análises des/reconstrutiva do sujeito social.

Fechamos o capítulo enfocando a condição libertadora que tem a educação de jovens e adultos desde sua concepção inicial para a formação de uma modalidade de direitos e garantias inerentes às particularidades do público em questão. Além disso, discutimos, ainda, a proposta para a formação do sujeito da EJA, como o avultar emancipador de outrora está sutilmente dissolvido por questões metodológicas que escamoteiam a ação eficaz da literatura como atividade de leitura e saberes implicados nesse processo.

Desse entendimento então, sobre a formação da concepção de modalidade de EJA, passaremos, no próximo capítulo, a mostrar como fora feito um trabalho de práticas de leituras literárias em turmas dessa modalidade de ensino, esmiuçar os resultados de forma subjetiva, demonstrando a verdadeira abstração da leitura literária e seu condicionamento na

produção de sentidos e analisando-os quanto à sua importância para a formação social dos sujeitos envolvidos nesse processo.

3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DE ADULTOS: PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE 2009 E 2015

Com a finalidade de desvelar a relação entre o *ser da literatura*⁶¹, este como um meio de elisão do sujeito frente ao discurso do outro e de si mesmo, e experiências de leitura literária faremos nesse capítulo o apanhado da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração a condição de ensino e aprendizagem a que estão submetidos os sujeitos nesse processo de educação. Podemos perceber que após a discussão empreendida no primeiro capítulo sobre a instituição literária enquanto direito humano deixa transparecer a importância que tem a leitura literária como instrumento promotor da formação humana, pois entrelaça as possibilidades de construção e re-construção de sentidos.

Ao ingressar nessa modalidade de ensino como professora de Língua Portuguesa deparei-me com desafios outros que beiravam a organização e planejamento de um trabalho que seria consideravelmente delineado por questões sociais emergentes, típicas de um público mesclado numa diversidade demasiado etária e cultural. A partir de então reportaria-me, enquanto professora, a um contingente de contexto exigente do ponto de vista de seu caráter subjetivo, mas que convergiam todas as suas forças para o caráter formativo de suas vidas. Uns com o objetivo de apenas lograr êxito e conquistar o diploma de ensino fundamental ou médio e, outros ainda que sonhavam em cursar a faculdade ou cursos técnicos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino com características próprias de um público jovem e adulto trabalhador, pelo menos, subentendidos como indivíduos com alguma ocupação, a qual, em muitos casos os impediram de lograr êxito nos estudos na idade regular do ensino. São alunos cuja carga de experiência de vida, a partir do momento que adentram a escola para retomada da instrução, seja qual for o nível em que se ingresse, fará parte no processo de ensino aprendizagem de sua formação social.

Inicialmente e devidamente inserida nesse novo contexto como mediadora da formação de outrem, essas observações me foram levantadas num estalo de pensamento e reflexão. Minha prática pedagógica docente nessa modalidade se iniciava em meio a tropeços profissionais, pois ainda pleiteava na universidade a formação acadêmica devida a uma profissional no campo da Língua Portuguesa e Literatura. A experiência teórico acadêmica em

⁶¹ Termo usado inicialmente por Michel Foucault na obra “**As Palavras e as Coisas**”.

Literatura de uma aluna do sexto semestre do Curso de Letras da UFRR era que sobrava na atuação docente que me foi confiada.

Comecei então a refletir sobre as características pessoais e sociais dos alunos dessa modalidade de ensino, que traziam consigo um conjunto de saberes, dos quais não seriam capazes de dele se desfazer em função da transmissão de uma teoria pela prática e, nem mesmo deveriam. Propus-me, portanto, a galgar a consolidação de uma prática docente centrada na educação humano cultural.

Pensava na oportunidade que teriam os alunos de relacionar saberes de vida entrelaçados aos discursos prontos de sua larga caminhada com o conhecimento que lhes seriam apresentados através do discurso dialético e plural da leitura literária. De posse de um planejamento que enveredava quase que por completo na prática de leitura literária, esperava que tal experiência se tornasse um “processo exponencial”, assim como afirma Pinto (2007) sobre a educação e seu processo histórico e cultural de fundamentação da sociedade.

Segundo o autor, sobre a educação de adultos se pode pensar:

A falta de educação formal não é sentida pelo trabalhador adulto como uma deficiência aniquiladora, quando a outra educação – a que é recebida por sua participação na realidade social mediante o trabalho – proporciona os fundamentos para a participação política, a atuação do indivíduo em seu meio. (PINTO, 2007, P. 80).

Dessa forma, o trabalho docente que seria desenvolvido por mim nessa modalidade de ensino deveria ser pensado principalmente na “outra educação” como coloca o autor, com o fim de proporcionar um espaço de formação, visando não apenas a integração do sujeito no meio letrado do conhecimento formal gerador de status, mas na sua atuação consciente, alicerçada na participação política e social.

Foi partindo desse passo que comecei um trabalho de leitura com a ênfase voltada para o discurso apresentado em leituras literárias. Foi uma experiência significativa em minha prática docente, fruto de uma formação cultural e literária e, por fim se tornou objeto de estudo desse trabalho, o qual será abordado nesse capítulo se aproximando o mais possível, da perspectiva da minha vivência como educadora da EJA em Roraima. Serão consideradas aqui as experiências de leitura literária realizadas em diferentes salas de aula com alunos da Educação de Jovens e Adultos no período compreendido entre os anos de 2009 e 2015. A intenção é a de avaliar as práticas do cotidiano em correlação com os objetivos e as metas definidas oficialmente pela SEED para a modalidade de EJA e, ao mesmo tempo, refletir

sobre essa prática. Será feito o cotejo entre as práticas e as teorias que regem as atividades/usos da literatura nessa modalidade de ensino.

Nesse período de trabalho docente com as leituras literárias passei por três escolas distintas que acolhiam um público comum de alunos vivenciados por informações dos mais diversos meios de linguagem e das mais diferentes leituras, dentre elas, fotografias, letreiros, sinais de trânsito, rótulos de marcas, placas de ruas, revistas, jornais, livros, outros. Os sujeitos, alunos se apresentavam sem total noção de que ler era uma necessidade pessoal de autoconhecimento e formação, estando o tempo todo em interação social cotidiana. Para eles, em sua maioria, ler era somente a decodificação de sinais gráficos em um texto, uma boa dicção e fluência e quando muito a compreensão de informações básicas.

Em 2009 buscando conciliar a faculdade de Letras e a profissão docente que já exercia desde 2002 fui enviada para a Escola Estadual Maria Sônia de Brito Oliva, localizada no bairro Senador Hélio Campos, onde nasceu a ideia do trabalho apresentado nesta dissertação. Fui lotada inicialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, sendo uma única turma de 5ª série do Ensino Fundamental com Português e as demais séries, também do Fundamental, num total de oito turmas com Espanhol. Nessa escola as leituras ocorreram apenas na turma em que ministrava Português. O espaço físico da escola se apresentava amplo, arejado com dependências adequadas aos alunos, embora as condições não fossem das melhores, com mobília quebrada e sem sala de leitura adequada.

A partir do primeiro semestre de 2011 fui remanejada para a Escola Estadual Caranã, localizada no bairro de mesmo nome. Iniciei meus trabalhos nessa escola ministrando também a proposta das leituras literárias em turmas do ensino médio. Nessa escola compartilhei da mesma estrutura física, porém com um diferencial, a escola possuía uma sala de leitura munida de considerável acervo literário, do qual fiz bom uso nas práticas de leitura. Ministrava as aulas de acordo com a seguinte lotação nesse semestre: na disciplina de Língua Portuguesa, uma turma de 8ª série ainda do Ensino fundamental e três turmas de 1º ano do Ensino Médio; com Espanhol lecionava em três turmas de 1º e três turmas de 2º do Ensino Médio. O trabalho docente com as leituras aconteceu com as turmas do Ensino Médio na disciplina de Português e uma única turma do 1º ano na disciplina de Espanhol. No semestre seguinte continuei o trabalho nas turmas de 1º ano do ensino Médio.

Em 2015, iniciando o mestrado, fui lotada na Escola Estadual Maria Nilce Macedo Brandão localizada no bairro Cauamé. Esse era um momento novo no trabalho que vinha

realizando com leituras literárias em salas de aula da modalidade Educação de Jovens e Adultos, pois a partir de então, o olhar para essa prática e seus resultados dela observados exigia um rigor científico mais engajado pelo fato de manter diálogo com autores que tratam da literatura, sua prática e dimensão.

Dessa forma, do entendimento de (BAKHTIN, 2011) em que a leitura é como um ato social cuja significação é inquirida dentro dos enunciados a partir da interação e recepção intimamente dialógica do texto com o leitor, que essa prática ministrada na EJA devesse conduzir os alunos a vivenciarem sua própria construção de significados para a vida a partir do texto e do envolvimento entre os elementos textuais e seu conhecimento. (FREIRE, 1999) ainda alerta o fato de tendo lapidado o ato de ler, este leva à obtenção de consciência sobre diferentes aspectos da vida enquanto práxis social.

Assim, o trabalho nessa última escola foi centralizado na leitura de obras que além de exigir análise e reflexão sobre os temas apresentados na leitura, suscitava no aluno a capacidade de autonomia de pensamento e externalização de forma oral do mesmo. Esse trabalho foi feito juntamente com alunos de três turmas do primeiro ano do ensino Médio. Todas essas turmas eram formadas com uma quantidade mínima de alunos, não chegando a dez por turma, fato que facilitava a fruição do trabalho e dos debates que eram levantados.

A observação do espaço e dos sujeitos ao longo do desenvolvimento deste trabalho de leituras literárias proporcionou a reflexão de uma questão que geralmente passa despercebida dentro do contexto escolar em qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino: a simples questão de que uma leitura literária compartilhada pode proporcionar ao aluno a percepção de que não se lê de uma única maneira, com um único objetivo de compreensão, mas que essa leitura, se fundamentada como prática de uma cultura literária nesse espaço, gera um aprendizado que vai além da simples decodificação da palavra ou interpretações por meio de exercícios, chegando ao potencial de abstração e ressignificação tanto daquilo que está dentro quanto do que está fora do texto, apendendo assim a discutir seus entendimentos com os de outros.

Atrás, já adiantamos que, em conformidade com (GEERTZ, 1978 apud DAUSTER, 1995, p. 60), nos pautamos pela concepção de que a “[...] a leitura será observada, na singularidade e particularidade de uma experiência que poderá servir como entrada para a construção de hipóteses mais amplas sobre sua difusão e significado”. Ou seja, concebemos as práticas de leitura literária como um acontecimento primordialmente individual em nossos

dias, e que cria condições para que cada sujeito possa ter um olhar introspectivo, e quase sempre silencioso, sobre as condições de sua vida no espaço-tempo de sua existência íntima e social.

De acordo com o projeto Casa da leitura (2009, p. 12):

O leitor não se constrói por força de uma invenção ou de intervenção, mas através da experiência do indivíduo, que tem, no meio que o envolve, a leitura como ato presente e necessário à vida, força propulsora que, ao se aliar à refinada necessidade de interferência do sujeito na rede social, permite sua constituição em leitor.

Ao representar o homem em cena, vivendo a vida, habitando mundos possíveis, a leitura literária apresenta grande potencial para ampliar o potencial de compreensão das formas de estruturação da vida social e privada dos seus leitores. Conseqüentemente, a prática de leitura de textos literários é também forma potencializadora da ampliação das capacidades de escolhas e, por isso, da própria noção e do exercício da liberdade dos sujeitos.

Mas, além de permitir o aumento da capacidade de compreensão e a própria elaboração de diferentes tipos de discursos, ligados às mais diversas esferas da vida e da atividade humana, a leitura literária põe em jogo outros aspectos igualmente importantes para a formação do homem, como o prazer do jogo estético e o aprofundamento das possibilidades de co/decodificar signos. Estes aspectos estão no cerne do desenvolvimento das capacidades humanas. A leitura possibilita, desse modo, a assimilação, a ampliação, o aprofundamento a recriação de sentidos, que auxiliam as tomadas de posicionamentos da vida íntima, da vida privada e da vida social.

Baseada nessa concepção de leitura e literatura é que a prática corriqueira de ler textos literários se fez presente nas minhas muitas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola de três escolas da esfera Estadual de Ensino, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência de longa data na EJA permitiu conhecer o cotidiano do trabalho com as leituras literárias em turmas diversas dessa modalidade de ensino: as características gerais do trabalho; as formas reais de concretização das atividades de leitura; o modo como os estudantes da EJA entram no “jogo com o estético”; as formas de desenvolvimento do gosto desses estudantes e até mesmo, compreender melhor, o sentimento de aversão que muitos desses estudantes demonstram pela leitura de textos literários.

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ATIVIDADE

Mediante a realização planejada de atividades que envolvem práticas subjetivas, como é a leitura de bons textos literários, por exemplo, estudantes, em geral e neófitos, em particular, têm sempre oportunidade de se encontrar com o novo ou, senão, com perspectivas renovadas daquilo que é comum. Nesse sentido, a leitura de bons textos literários se torna ferramenta importante para o desenvolvimento da capacidade da percepção sobre os mais diferentes tipos de discursos construídos e autorizados nos meios sociais.

Para além do prazer estético, sabemos que boa literatura, de todas as épocas, é ótimo meio de interpelação à reflexão e à tomada de consciência, pois:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reintegra, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá leva-lo. (PETIT 2008, p. 28).

De acordo com essa autora, a leitura é um processo de intercâmbio, no qual os discursos antes autorizados tornam-se passíveis de manipulação e reconhecimento, para tomada de consciência. A autora chama de “O leitor ‘trabalhado’ por sua leitura”, pois está inserido numa atmosfera em que a liberdade de leitura e abstração, própria da prática leitora, completa sua subjetividade, conciliando as práticas de leitura literária com o prazer, a necessidade de ficção, o direito à literatura e, finalmente, a formação de discursos sociais insurgentes de libertação.

Entretanto, se levamos em consideração os níveis de desenvolvimento dos processos educativos oficiais, a verdade é que os estudantes da EJA por se encontram envolvidos num processo de formação tardia se tornam coparticipantes de uma proposta de ensino que, pelo próprio teor de formulação prática e metodológica, deve considerar, na teoria, as muitas condicionantes da suas vidas, mas valendo, na prática o rigor metodológico de repasse de conteúdos, cuja finalização se encerra na atribuição de notas. Vale ressaltar que as condições de vida social desses estudantes, em sua maioria, são muito duras, uma vez que, em geral, pertencem às classes sociais fortemente marginalizadas no tecido social que compõem.

Na condição de sujeito socialmente constituído na instituição escolar pelo processo de estímulo ao pensar e aprender, o aluno da EJA deveria ser envolvido naturalmente numa

cultura literária na qual se priorizasse a prática de leitura literária. Porém, ao longo do trabalho como docente, percebi e constatei que, enquanto componente curricular, que de fato não pode ser, ou mesmo como aporte da disciplina de Língua Portuguesa o processamento de leitura nessa modalidade está aquém de atender ao desempenho que os alunos devem desenvolver. Ao contrário, configura espécie de trabalho esporádico de trabalho literário didatizado.

Com um apoio didático mínimo para a realização das aulas de leitura literária, como livros e sala apropriada, por exemplo, o incentivo e apoio do corpo gestor da escola, o trabalho tornava-se difícil. Outro ponto observado nessa jornada de trabalho literário, mesmo reconhecida sua necessidade em atrelar as atividades de leitura desenvolvidas com os estudantes da EJA às particularidades de suas vivências subjetiva e social, foi a constatação na prática, de que grosso modo essas atividades davam-se de forma muito abstrata. Isso se dá em função de se entender erroneamente que o processo de construção do conhecimento tem pouco a ver com essa formação literário humana dos sujeitos sociais envolvidos. No processo dialógico da literatura, é considerada a forma em que se apresenta o sujeito leitor, pois é na interação com o texto que os diversos tipos de particularidades do sujeito são acionadas para definir em que condições os estudantes da EJA chegarão ao aprendizado.

Diante disso, se pode levantar a questão, observada durante todo o trabalho, da distância em relação ao universo dos estudantes da EJA e o artificialismo da leitura literária que de forma geral é feita nessa modalidade de ensino. Assim, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola em três escolas durante o período de seis anos consecutivos, concentrei minha prática docente num trabalho pedagógico de uso do texto literário na dinâmica de realizar leituras de forma contínua, pois acreditava que assim os alunos dispunham de arsenal para confrontar seus conhecimentos prévios, reformulando-os em prol de sua formação. Nesse sentido, posso afirmar que meu trabalho objetivava buscar a consolidação da prática cotidiana de leituras literárias disponibilizadas e realizadas especificamente nas disciplinas de línguas, a fim de que fosse explorada a compreensão dessas leituras enquanto experiência humana de desenvolvimento social.

Considerando essa situação e a concepção de Oberg (2012, p. 169), para quem a fruição literária constitui um modo específico de construção de sentidos, sempre busquei, com o trabalho realizado nas turmas em que ministrava aulas, a participação diária dos alunos nas atividades direcionadas. Tratava-se de tentativa de contribuir para o desenvolvimento de fruição literária dos alunos. A leitura de textos literários intentava possibilitar aos alunos a

participação num processo construtivo, dinâmico e livre. Sua função maior era possibilitar o alargamento intelectual, psicológico, sensorial, afetivo e cultural do aluno por meio da leitura de textos que pudessem fazer algum sentido para a existência dos envolvidos.

Entretanto, a pretensão de proporcionar uma educação literária capaz de ampliar a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre a sociedade em que vivem esbarra, primeiramente, numa primeira dificuldade, bem peculiar à realidade dos estudantes da EJA: eles não dispõem de qualquer material que permita desenvolver um processo de leitura em qualquer nível de profundidade. Assim, disponibilizar qualitativa e quantitativamente material de leitura, criar espaços e possibilidades para que a atividade aconteça se torna uma dimensão de enfrentamento do processo de letramento literário estritamente solitário, cabendo ao professor da EJA desenvolver ao bel prazer. Para isso, ele pode contar somente com sua boa (ou má) vontade. Afinal, cabe somente a si o trabalho de pensar, elaborar, preparar, e produzir o material que de fato usa – arcando, inclusive, muitas vezes, com os custos de toda a produção.

Assim, além de pesar sobre suas responsabilidades a produção do próprio material de leitura, o professor de literatura da EJA tem de ficar sempre atento para que os aspectos humanos e humanizadores da leitura não sejam subjugados pelo rigor de leitura meramente instrumentalizadora do texto literário. O formato em que se dá a educação na EJA privilegia a obrigatoriedade de conteúdos e os instrumentos de avaliação, fazendo com que o processo do ato de ler e de adquirir conhecimento social, econômico, cultural, histórico, etnográfico, filosófico, dentre outras virtualidades dos sentidos dos textos literários, seja pouco considerado nas formas práticas do processo de ensino-aprendizagem da EJA.

Buscando desenvolver meios para enfrentar essa situação, propus formas de mediação de leitura que se estruturaram em rodas de leitura e tertúlias literárias. Nessa ocasião privilegiou-se a leitura de textos literários de caráter universalista, ou seja, que tivessem conteúdo e tratamento próprios e comuns aos homens de diferentes épocas e espaços.

A obra *Casa da Leitura* conceitua a leitura como:

[...] atividade que está tanto a serviço dos espoliados, como dos poderosos, tanto do lado da lei, quanto das trevas, serve ao justo e ao injusto. Mas, em meio às relatividades, fragilidades e incertezas do humano, é a letra que tem permitido à espécie avançar na construção de um caminho de mais respeito à sua dignidade e autonomia, através do estabelecimento de limites, direitos e responsabilidades inerentes aos atos coletivos e individuais. (Casa, 2009, p. 11).

Dessa forma, em situações adversas ao seu próprio contexto, os alunos eram equalizados num escala de simplesmente leitores e leitoras, sobressaídos em sua existência humana na experiência do aprender. A experiência de ler textos literários em rodas de leitura compartilhadas, mediadas pela condução e aproveitamento das experiências sociais e vivências pessoais dos estudantes foi empregado como trampolim da reconstrução de sentidos dos textos e da vida de cada um. Da dinâmica de ler texto para tentar compreender a vida, e de falar da vida para compreender o texto se buscava construir os sentidos.

Finalmente, vale ainda acrescentar que o trabalho de leitura de textos literários com estudantes da EJA buscou centralizar-se no estado de formação de leitores com larga abertura à intenção de formação social. Para tanto, tentou-se fugir das “(...) divisões habituais que opõem ‘leituras úteis’ e ‘leituras de distração’” (PETIT, 2008, p. 30). Foram lidos textos que poderiam ser considerados de distração e que podem ser muito úteis em termos de ensinamento sobre as formas de vida íntima e em sociedade, mas também textos “úteis”, como pura distração. Dessa forma, veremos a seguir como se deu no cotidiano as aulas com prática das atividades de leitura literária.

3.2 O TRABALHO NAS ESCOLAS

Em *A Literatura e a Formação do Homem*, Antonio Candido define o princípio humanizador da literatura, bem como as formas de incidência da literatura sobre o homem em seus aspectos interiores e exteriores, e, por conseguinte sua formação como ser humano. Enfim, foi refletindo sobre estas questões, as quais envolvem um trabalho predisposto a trazer para a sala de aula textos literários e fazer deles ponto de apoio para a fruição literária e a aprendizagem, que se deu inconscientemente a realização de leituras literárias, discussões, desabafos, exposição de pontos de vista, análise de estereótipos, dentre outros aspectos.

Escrever sobre as memórias dessa atividade permite poder lembrar os relatos dos estudantes da EJA, construídos a partir de abstrações e associações mentais. Relatos de experiências de alunos, como o de uma *senhora* de uns cinquenta anos, aluna do 1º ano do ensino Médio na Escola Estadual Caranã, que, ao se deparar com leituras de poetas de língua espanhola, Federico García Lorca, por exemplo, um poeta de leitura densa e compenetrada em temas de instituições da sociedade, percebe os atributos que o poeta designa a esses temas,

fazendo com que a aluna construa suas representações a partir da leitura que faz e de sua larga experiência de vida. Sua postura é então a de ruptura do distanciamento que tinha com a literatura e, principalmente com a literatura de língua espanhola. O posicionamento da aluna muda, sua forma de compreender o fenômeno literário e a ele associar seus conhecimentos lhe proporcionam a chance de produzir seu próprio conhecimento, posicionando-se na construção de discurso.

Em outro momento, lembro-me da reação de um aluno na Escola Estadual Maria Nilce Macêdo Brandão, um *rapaz* de vinte anos que ao ler *Macunaíma* de Mário, embora como um leitor desavisado, considerando nesse processo a dificuldade dessa leitura que foge à questão da verossimilhança, reflete sobre as contações de histórias das tradições folclóricas que sua avó, ainda viva até então, lhe fazia. O rapaz em uma bela comunicação oral fala do reconhecimento na obra da formação do povo brasileiro e questiona a abordagem surrealista da obra, procurando desenvolver entendimento da simbologia usada por Mario de Andrade.

São poucas as lembranças dos momentos de conversa com os alunos sobre suas abstrações das leituras e a forma como construíam seu conhecimento a partir de então, mas são o suficiente para que percebamos como a internalização reflexiva do discurso literário pode ajudar o aluno da EJA a *aprender a ser* protagonista numa intermediação da literatura.

Ao assumir o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos em 2009, na Escola Estadual Maria Sônia de Brito Oliva, o que mais me chamou a atenção foi que a turma era composta por alunos de faixa etária bem diferente, com pessoas se ganhavam a vida com ocupações muito diversas. Diante desse quadro, a primeira coisa que me ocorreu foi o pensamento de fazer parte junto a eles de um espaço em crise. Como conseguir algo que motivasse pessoas de faixas etárias e ocupações, de universos, enfim, tão diferentes? Como fazer com que a polissemia presente no texto literário trabalhasse em prol de um processo de evolução e mudança de tais alunos?

Eis o primeiro desafio que tive de enfrentar, pois, como educadora, já estava há quase dez anos em sala de aula trabalhando com as leituras literárias, mas voltada para outro foco. Lecionava a Língua Portuguesa e a literatura ocupava o segundo plano do trabalho, visto que os alunos liam livros ao final dos semestres ou entravam em contato com os mesmos através do livro didático. Por conta de adaptação de horários entre trabalho e faculdade de Letras fui remanejada para a Educação de Jovens e Adultos no período noturno e tomei conhecimento de uma nova realidade alheia à minha experiência docente.

Em contato com um público mesclado entre jovens, adultos e idosos, a primeira observação que fiz foi em relação ao horário de entrada dos alunos, o qual em geral não era obedecido por conta de questões de trabalho. Então, muitas vezes fiquei, no primeiro tempo de aula, à espera dos alunos com o horário avançado em pelo menos metade do tempo destinado ao acontecimento da aula. Outra observação, que somou para um trabalho subjetivo e livre de leitura, era a disposição física dos alunos, que por passarem o dia trabalhando não estavam dispostos para a aula maçante de regras gramaticais e exercícios infundáveis. Ainda uma última observação levantada foi a questão da alfabetização, pois, nem todos na turma de 5ª série onde o trabalho com as leituras foi intensificado não estavam alfabetizados.

Nessas condições, a leitura de textos literários podia ser empregada como ferramenta que, além de promover a formação social e crítica de pessoas fadadas à mesmice do rigor metodológico da educação, ainda podia proporcionar prazer estético e dar apoio à alfabetização dos que não sabiam ler.

A partir de suas vivências, conhecidas por eles mesmos e acionadas quando necessário e no contato e interação com leituras de seu agrado, tornava-se possível a fruição de leitura e a discussão que buscava aprofundar a compreensão social de um sujeito de vivências sociais. Dessa forma, a leitura servia de atenuante ao desenvolvimento da expressão oral e escrita, bem como das possibilidades de interpretações.

Como afirma Petit (2008, p. 39), é necessário “propor algumas balizas, parciais, fragmentárias”⁶² que permitam depreender a importância das construções de sentido proporcionadoras do contexto de constituição enquanto seres humanos. A partir da leitura de textos literários, a autora propõe “decifrar a própria experiência”. Essa era a diretriz do trabalho com leitura de textos literários nas três escolas em que intervi com o trabalho docente.

Para a autora acima citada, “É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar” (Idem, p. 40). Por isso, mediante o pensamento de que a leitura trabalha o leitor estruturei alguns questionamentos que orientassem e conduzissem os momentos de leituras. Dentre esses questionamentos de

⁶² Michèle Petit trata de questões referentes à leitura de jovens, trazendo depoimentos diversos das experiências de leitura dos mesmos. Em certo momento, a autora deixa claro que não tem intenção de analisar o efeito das leituras sobre a vida desses jovens. Petit apenas traz como balizas, questões de ordem das subjetividades percebidas como interstícios de empoderamento do leitor dos discursos e sua re-significação.

destacaram: o que fazer com as informações recebidas através das leituras? Como associá-las ao conhecimento e experiência de ida? Uma vez internalizado e interagido o discurso sobre as demais instituições sociais desveladas nas leituras literárias, como usá-las em benefício de uma construção social do eu e do outro?

A experiência literária cada vez mais concorria para que os alunos no processo inicial desse trabalho adentrassem num aprendizado que permitisse não só “(...) transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 27). Ou seja, esse trabalho cumpria uma educação de fato sentimental de reconstrução de si em meio ao contexto de crise. Esse contexto se configura na vida desse aluno quando ingressa tardiamente na escola após ter uma estrutura revestida pelas experiências de vida.

As leituras começaram seguindo um modelo de leitura compartilhada ou deleite em que o próprio aluno escolhia seus textos e interagira apenas com sua leitura. Isso proporcionou o primeiro contato com o texto literário entre os alunos que ainda não eram alfabetizados. Em outro momento aconteceu a tertúlia literária.

A obra literária lida com o grupo de alunos dessa escola, o qual era de maioria do gênero feminino e donas de casa com esposo e filhos, foi o livro *Senhora de José de Alencar*. A obra que traz uma leitura sobre identidade e libertação de padrões patriarcalistas de cunho histórico e social suscitou entre as alunas o questionamento sobre seu papel de mulher, antes mesmo do de mãe, esposa e dona de casa. Mediante as discussões, muitas vezes acaloradas, o grupo de alunos pode refletir questionar e se posicionar sobre aspectos e uma cultura machista. Assim, os alunos encerrando o trabalho selecionavam suas produções e as avaliavam seguindo uma escala de alto, médio ou insuficiente poder discursivo. Aqueles que não estavam alfabetizados para a escrita deliciavam em falar sobre suas opiniões.

Nestes dois momentos de leitura se permitia, no âmbito da sala de aula, o desenvolvimento da “fruição literária como um ato solidário de recolhimento silencioso ou como ato conjuntamente vivido” (OBERG, 2012, p. 176). Para a autora essa atividade se revelava ainda, como “possibilidade de uma experiência mobilizadora e integradora” (Idem).

No tocante ao acontecimento das aulas, os alunos se expunham por uma prática pedagógica que levava em consideração sua relação com os sentidos ao seu entorno, os intrínsecos e os extrínsecos, sua experiência adquirida dos contatos sociais secundários vivenciados no cotidiano. Isso para Freire é uma prática discente de construção do saber, um

processo de humanização do sujeito no seu contexto real, os “(...) saberes socialmente construídos na prática comunitária”. (FREIRE 2011, p.16).

As leituras aconteciam sempre nos primeiros momentos da aula, retomando questões discutidas anteriormente ou trazendo para a discussão casos vivenciados pelos alunos que tivessem relação com o tema tratado na leitura. Com isso, os alunos desenvolviam sua expressão, elevavam a autoestima, pois se deixavam escapar do trivial para adentrar num encontro com o outro, alterando assim o conhecimento de si e forçando-se a construir um ponto de vista próprio. Dessa forma, o aluno passava por um momento de convergência, no qual estava o tempo todo alocando melhorias de condições sociais e assumindo uma posição que lhe permite desenvolver e alcançar potencial para participar igualmente dos processos sociais de competição em relação às demandas sociais.

Esse era um aspecto relevante para a ideia proposta pela atividade de leituras literárias diariamente no trabalho com os alunos da EJA, pois reconhecia o jovem e o adulto como o sujeito do pensar e do aprender em um processo de formação social, permitindo com que ele mesmo se convencesse de sua construção intelectual e de sua inserção num contexto social diverso de discursos. Para Arroyo (2005, p. 230), essa formação perpassa pela herança de um legado de experiências em que “(...) os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino”.

O trabalho rendeu junto aos alunos a satisfação dos mesmos e o agradecimento pela possibilidade de conhecer novas realidades e perspectivas de ensino e aprendizagem. Alunos que nunca tinham se deparado com leituras no campo da literatura escrita reviveram momentos de infância, nos quais experimentaram de contos e histórias orais ou cordéis cantados, recitais de versos em festas de São João, cantigas populares, dentre outros.

Sobre isso, Michèle Petit (2008, p. 30) nos fala da dimensão que alcança o trabalho com a literatura, abrangendo leitores provenientes de diversos meios. Para ela, de acordo com a psicanálise de *Anzieu*, a leitura “(...) é da ordem do trabalho psíquico, no sentido em que os psicanalistas falam de trabalho, trabalho de luto, trabalho de criação”.

Enquanto educadora, não posso dizer que o trabalho realizado nas turmas de EJA pelas quais passei configurava mero projeto de aprendizagem, mesmo por que não registrara como documento científico, limitando-me a planejar as aulas, e, diga-se de passagem, com pouquíssimo apoio pedagógico e material. Os objetivos norteadores se apoiavam na proposta

pedagógica para ensino dessa modalidade, porém sua superficialidade, nas diretrizes que apontam para o alargamento da literatura na EJA se caracteriza por apresentar um grande desnível em termos da relação entre teoria e prática. Somente a partir do ingresso no mestrado o entendimento da dimensão desse trabalho que vinha fazendo tomou corpo, consumindo-me a refletir e fundamentá-lo nas normas científicas, para então chegar às análises de tudo que fora feito.

No entanto, preciso esclarecer que, ao sentir a necessidade de leituras das turmas no sentido de autonomia de pensamento e produção de argumentações coerentes, saltava com um leque de leituras, a fim de minimizar as deficiências e potencializar os debates e posicionamentos não só nas aulas de português, mas em qualquer outra disciplina. Ou seja, a intenção era proporcionar aos alunos instrumentos que os despertassem para uma postura crítico social naturalmente, para além dos padrões metodológicos de avaliação de desempenho.

Entendendo a vida cotidiana como um nível de realidade social⁶³, concentrava-me em canalizar as ações subjetivas dos alunos mediante a prática de leituras literárias para a formação de uma práxis do sujeito social. Dessa forma, em outro momento de docência, estava ministrando aulas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Escola Estadual Caranã. Desta vez as turmas da EJA eram bem homogêneas com um público jovem em quase cem por cento dos alunos que compunham uma turma de 8ª série, as três turmas de 1º ano e 2º do Ensino Médio, nas quais ministrava respectivamente o Português, o Português e o Espanhol e o Espanhol.

O grupo de alunos dessa vez se apresentava dinâmico e envolvido nas aulas, não apresentavam problemas de assiduidade e pontualidade e pouco mais de vinte por cento deles trabalhavam no contra turno. Inicialmente, no primeiro semestre de 2012 com uma jornada de leitura e análise de textos os alunos foram submetidos cotidianamente a atividades que contemplavam a experiência individual e subjetiva. Nesse momento forneci-lhes uma lista com temas recorrentes nos textos apresentados aos alunos, definindo que deveriam analisar os discursos dos poemas e dos romances, buscando estabelecer as intertextualidades possíveis entre diferentes textos. De posse de uma análise bem fundamentada nos textos que manuseavam, os alunos discorrerem sobre determinado tema para posterior apresentação.

⁶³ (LEFEBVRE 1961, apud PENIN, 1989, p. 15)

Passado o momento de internalização e abstração dos discursos contidos em poemas de autoria de poetas de língua espanhola, passei a focalizar e trabalhar os temas dos poemas escolhidos pelos alunos de uma única turma do 1º ano, a qual se mostrou mais receptiva e envolvida no trabalho com as leituras. O trabalho foi desenvolvido e apresentado na Feira Cultural da escola com destaque da banca avaliadora para a sutileza e importância para o desenvolvimento de leitura dos alunos.

No segundo semestre do mesmo ano, o trabalho com as leituras literárias centralizou a leitura de obras do Romantismo como *Iracema* de José de Alencar, *Inocência* de Visconde de Taunay e *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antônio de Almeida e, *O Cortiço* de Aluísio Azevedo representando o Realismo. A leitura dessas obras foi realizada pelos alunos das turmas de 1º ano e o objetivo da atividade se fundamentava no desenvolvimento de leitura, pesquisa, discussão dos temas em sala, jogos de debates sobre os temas e por fim, a produção de texto monográfico. Essa atividade parece destoar do propósito de leitura literária como atividade subjetiva de formação humana, porém foi uma atividade que rendeu muitas palestras intra e inter classe de temas previamente levantados por mim e repassados aos alunos, de modo que com a leitura pudessem identifica-los nas obras e discorrer sobre os mesmos oralmente e em produção escrita.

Esse trabalho de teor subjetivo estabelecia um processo interactante com as experiências de vida dos alunos, tornando livre o espírito leitor do grupo. A atividade foi realizada integralmente com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio por mostrarem-se um grupo hospitaleiro às propostas iniciais de leituras – o que os possibilitou de imediato a quebra com os padrões e ditames, possibilitando-lhes que rumassem mais fluidamente para sua formação social. Das turmas restantes o trabalho de leituras literárias equalizou-se os critérios avaliativos da disciplina.

As leituras literárias quando tidas como instituição estética de prazer e produção de conhecimento escapam ao discurso didático, esvaziam o texto das regras metodológicas do ensino e rumam por ares utópicos. Essa foi a experiência vivida pelo grupo de alunos de três turmas do ensino médio dessa última escola. Um misto de leitura prazerosa, travestida em utilitária, lhes foi concedida, pois se tratava de um processo formativo de uso da literatura.

Finalmente já em 2015, ano em que ingressava no programa de mestrado, mais um trabalho com leituras literárias fora empreendido, novamente com alunos de três turmas do Ensino Médio em dois semestres na Escola Estadual Maria Nilce Macêdo Brandão. A

trajetória de atividade intelectual para a formação do sujeito social nesse estabelecimento de ensino toma novo rumo, configurando-se como um percurso que buscava a internalização e construção de novos discursos transformadores para que o aluno pudesse “romper os grilhões” do didatismo.

Desta feita a competência leitora vai além da leitura e escrita analítica do material utilizado. A questão não está mais centrada no reconhecimento de temas sociais e culturais presentes no conteúdo de uma obra literária, dos quais o aluno pudesse associar com elementos que se fazem presente na formação da cultura brasileira. As obras lidas, discutidas e interpretadas foram, no primeiro semestre de 2015, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e, no segundo semestre do mesmo ano, *Macunaíma*, de Mario de Andrade. Estas são obras distintas entre si, não apenas pela forma de composição e pelo conteúdo, mas também pela definição de Brasil que apresentam. Mas em comum, elas propõem abordagens que em que sobressaem os elementos brasilidade.

Diante da leitura dos livros na íntegra, foi realizada uma mesa de debates sobre a discussão das obras, com destaque para o aspecto da formação cultural brasileira. Diante do reconhecimento de elementos indicadores da temática, extraídos de trechos das obras, os alunos abstraíram o conceito de antropofagia e intertextualidade. Assim, podiam falar sobre as obras com um olhar voltado para as questões culturais da formação da nação brasileira, desmistificadas da visão apaixonada do branco colonizador. Reconhecia também, mais especificamente na obra de Graciliano Ramos a pluralidade que questões sociais denunciadas pelo olhar literário.

Finalizados os debates os alunos se encarregaram de filmar um pequeno vídeo sobre uma das obras para falar dos aspectos gerais de acordo com os elementos da narrativa, enfatizando um dos elementos discutidos na apresentação oral. O vídeo era divulgado num grupo de *WhatsApp*, necessitando da interação de todos através de comentários. Essa representou mais uma forma de fomentar o debate entre os alunos sobre os temas sobressaídos na leitura. Assim, cada um tinha a oportunidade de se posicionar com discursos sobre temas sociais e culturais.

O trabalho com as leituras literárias se manteve nas entrelinhas do planejamento das disciplinas de Língua Portuguesa e Espanhola, sem galgar espaços de aparição, pois constava de um processo subjetivo de formação do sujeito social do aluno da EJA. Seu crédito, enquanto atividade de cultura humana ficou baseada na experiência de cada aluno.

Finalmente veremos a seguir a análise que completa o conjunto do trabalho com as leituras literárias, desde o momento em que me deparei com um público diversificado por questões etária e cultural, amplamente desmotivado para essa prática, passando pelo processo muitas vezes doloroso no sentido da inércia de muitos e a imperícia do aplicador (eu), até a apresentação dos resultados diante da clareza de compreensão e estruturação do pensamento dos alunos participantes ativamente na visualização do “leitor trabalhado” como coloca Petit (2008). Dessa forma faremos na última seção breve explanação de aspectos importantes observados durante o processo da consolidação das práticas de leitura literária desenvolvidas nas três escolas estaduais.

3.3 A LEITURA E VIVÊNCIA DOS ALUNOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL

A leitura de alunos da EJA é, segundo Michèle Petit (2008), um processo de compartilhamento envolto sempre pela interação subjetiva dos sentidos trazidos pelo aluno em paralelo aos manifestados no texto literário. Segundo a autora:

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se confirma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar nesse ato o mais universal. (p. 43).

Ainda para esta autora, de acordo com a psicanálise de Anzieu, a leitura “(...) é da ordem do trabalho psíquico, no sentido em que os psicanalistas falam de trabalho, trabalho de luto, trabalho de criação”. É um trabalho de dimensão abrangente a muitos leitores provenientes de diversos meios e nos mais diferentes aspectos e perspectivas de vida.

Sobre isso, é percebido nitidamente na composição das turmas dessa modalidade que os traços de vida, das origens, da idade e, por que não, do histórico de passagens pela escola que acarretou certa abstração de leitura acumulada, são como links de acesso e retomados

sempre que necessário. Isso vale de prerrogativa para a educação para jovens e adultos como um ponto de convergência entre a aquisição do conhecimento formalizado e a adequação que o educando fará no uso de si em suas práticas.

Paulo Freire (2001) ressalta que a educação de adultos tem muito que ver com a educação popular de compreensão crítica do cotidiano do educando. Relacionado esse fato às práticas de leitura literária, estas “não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (p. 16). A literatura através da prática de leituras literárias abre com temas da vivência do educando, fazendo com que veja e reveja pontos da alteridade que tem o ser nas suas relações interpessoais.

Leitura e vivência do aluno da EJA são conforme a ideia freireana de que na educação “A acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização” (PAIVA 1987, p. 252). Propor atividades que denotem a formação humana do sujeito vivido é concordar com o método de Freire que aponta para um ensino centrado no aluno, engajado com a realidade social, cultural e política.

Ainda diante de tais justificativas da leitura como instrumento de humanização do homem, em sua consolidação o descaminho ocorre quando o aluno toma a leitura por uma prática massiva e sem importância. No relato do trabalho com as leituras literárias na seção, anterior notou-se que em algumas turmas de séries distintas, a ação de ler leituras literárias causou efeito contrário ao esperado. Os alunos em grande parte da turma não se interessaram e/ou ao menos pararam de fazer as leituras, acarretando na interrupção do trabalho.

Acreditamos que por conta da vivência do aluno por meio do fardo do trabalho diário e de outras questões de ordem pessoal, a atividade foi abortada sem ao menos proporcionar momentos de construção subjetiva de viés político ou crítico. Porém, não classificamos como tempo perdido, pois trata-se de um ato social que trabalha o aspecto psíquico do indivíduo. Acreditamos, assim, que boa parte dos discursos proferidos nas leituras orais, concentrou no subjetivo do aluno e acionou suas experiências e vivências e que, em determinado momentos, eles podem aflorar.

A educação defendida pela difusão de uma cultura literária como processo para o aprender é de todo uma possível garantia que se terá o jovem e adulto em galgar conhecimento dentro de uma educação humanizadora. De acordo com Paiva (1987, p. 252), entendemos como função de uma metodologia centrada nas práticas de leitura literária, o

mesmo que pensa Freire sobre a educação, “[...] ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica” (Idem, p. 252).

Na linha da antropologia cultural, François Laplantine (2003) explica que “A variação cultural pode ser encontrada em cada um dos aspectos de nossas atividades”. Ora, se toda atividade humana é fruto do processo de contato e interação com o outro, seja de igualdade ou alteridade, podemos então, deduzir que a formação intelectual dos sujeitos da EJA está relacionada às suas atividades e experiências e a forma como são ou serão interagidas com outrem.

A disseminação da cultura literária na EJA, mesmo que tome caminhos u descaminhos, como observamos nesse estudo, leva em consideração um tipo de aprendizagem na qual o educando jovem e adulto está exposto ao conhecimento via suas experiências. Assim, ele, o aluno adentra num contexto educacional em que irá “(...) transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 27).

Esse sujeito aproveita de sua vivência uma práxis que possa progredir conforme sua imersão nos conteúdos das obras literárias que maneja e, delas abstrai conhecimento. O sujeito da EJA deve estar inserido dentro de uma prática pedagógica que leva em consideração sua relação com os sentidos ao seu entorno: intrínsecos e extrínsecos. Estes adquiridos dos contatos sociais secundários, enquanto que àqueles beiram sua experiência e subjetividade.

Dessa forma, o aluno da EJA é um sujeito que passa por uma situação de convergência num processo contínuo de ter que alocar seu aprendizado a melhorias de condições sociais com o fim de forjar em si um *status quo* que lhe permita alcançar potencial para participar igualitariamente no seio da sociedade ou espaços de competição em relação às demandas sociais, pois está apto a proferir discursos e/ou argumentos centrados num senso político e crítico de saberes.

CONCLUSÃO

Ao término desse trabalho, que trata dos processos de formação social do aluno da modalidade de Educação de Jovens e Adultos por meio da leitura literária como atividade eminentemente social, reiteramos às *possibilidades* a interação entre os sujeitos da interlocução, assim como entre os discursos e os sujeitos em seus *modos de ler*⁶⁴. O viés sociológico da literatura abordado nesse trabalho por Luckács (1968), mas também por Candido (2011), Culler (1999) e outros, nos leva a crer na possibilidade de investimento na cultura literária no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O agir comunicativo do coletivo desse espaço de educação está concretizado pela realização de atividades sociais humanas. Ocorre que, em se tratando da atividade de linguagem artística, como a literatura, por exemplo, o efeito resultante se concentra no aspecto subjetivo, caracterizando, assim, uma atividade mais interativa do que funcional. Ou seja, a transformação por meio das práticas de leitura literária é muito mais efetiva no trato interno do sujeito em suas subjetividades. Zilberman (1982, p. 16) insiste em que “(...) a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade”.

Entendemos que a fronteira virtual do novo das práticas de leitura literária, com efeito, mais socializador do que avaliador de habilidades individuais precisa ser desvelada para que se insurja a cultura literária. Nossa pretensão, porém, ao término desse trabalho não é afirmar o conhecimento comprovado de uma cultura literária na educação de jovens e adultos. Limitamo-nos apenas a cotejar sua possível existência nos interstícios de uma prática de leitura literária em turmas de Educação de Jovens e Adultos num contexto específico de formação.

No rol dessas considerações pudemos percorrer um caminho de observâncias do período das atividades com os alunos, donde as análises empreendidas diante das leituras teóricas sobre literatura contribuíram para endossar as discussões levantadas ao longo do desenvolvimento desse trabalho sobre a relevância do conceito de cultura como atividade humana relativa às subjetividades do sujeito em prol de sua formação social. Logo, buscou-se conhecer o contexto educacional dessa modalidade, a forma de postura dos alunos diante da

⁶⁴ COSSON, Rildo. *Círculos de leitura literária e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

proposta de trabalho, para assim, chegar às vias de fato com o trabalho de leitura literária e o aprofundamento das ações iniciais rumo a formação social e crítica dos alunos.

A leitura e observância do texto da Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos foi o primeiro passo. O intuito era buscar pontos de apoio ao trabalho de leituras literárias realizado nas turmas entre os anos de 2009 a 2015. O estudo desse documento foi de fundamental importância para, então, refletir sobre a existência de fronteiras no saber escolar da EJA.

A educação de jovens e adultos foi anulada como direito humano desde seus primórdios, tendo como objetivo primeiro a catequização civilizatória e como espécie de anexo do ensino elementar, ficando assim grande parte de sua história relegada à noção de minorias. Isso de fato não acabou com o tempo, pois ainda na atualidade a ação das CONFITEA'S é fomentar discussões sobre a modalidade no intuito de, numa visão positiva, alargar as conquistas a novos rumos e tomadas de posicionamentos sobre a educação adulta.

Assim, uma segunda reflexão a ser considerada nesse processo é sobre as ideias de concepção da educação de adultos. Segundo Arroyo (2005, p. 221), “A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares”. A educação de adultos se estruturou a partir da difusão dos ideais liberais que deliberaram transformação social em diversos setores da sociedade.

Dessa forma, já se pensava no aluno adulto como um sujeito coletivo que necessita ser respeitado em sua diversidade nos diversos aspectos. Após esses importantes acontecimentos de nível mundial, os movimentos sociais, em especial a educação popular, lutou para que se oficializasse essa ideia.

Portanto, sendo essa compreensão alcançada é possível chegar à formação da condição social e humana desse aluno. Nesse momento entendemos que entram em cena as práticas humanas subjetivas de construção do senso crítico, social, intelectual. Assim, levantamos a bandeira de promoção de leituras literárias como atividade individual e subjetiva de um sujeito em formação.

Aliada a essa reflexão, a discussão sobre o conceito de cultura intentada no primeiro capítulo fecha considerando as subjetividades do sujeito, estas se mostrando fundamentais no percurso de construção de discursos outros nesse processo formativo. A questão da literatura

nos espaços da escola pode ser vista como peça fundamental para o desenvolvimento da condição humana.

Quando atrelada em questões didáticas torna-se deficitária em vista do lugar que essa arte ocupa no ensino-aprendizagem e como foi ao longo desse trabalho demonstrada. Para Cosson (2014) o fato de a literatura nos dias atuais se encontrar por todo lugar, joga pra escanteio a prática de leitura do livro físico, provocando dessa forma a ‘ausência’ de formação do leitor literário, fato que limita a formação humana através da literatura.

Em decorrência da obra literária não encontrar caminho que lhe permita fluir livre e integralmente sobre as mãos, olhos e sentidos do aluno-leitor em percurso da construção de seu conhecimento, a situação de inatividade da literatura é sobressaltada, fazendo com que seja, na escola, mero instrumento avaliativo ou até mesmo esquecido ao longo do ano letivo. Se de fato isso ocorre, entendemos que há prejuízo no processo educativo, social, cultural, político, enfim no processo de tomada de consciência.

O texto literário oportuniza o leitor a abrangência de significados, os quais serão produzidos ou modificados. Acízelo (2014) tece larga e consistente discussão sobre A confluência literatura/educação, com um recorte voltado para as realizações históricas da literatura na educação. Para o autor que menciona as práticas de leitura literária ao longo da história como *cultura literária*, esta em episódios sucessivos junta distinta e claramente os conceitos de “humanidade, nacionalidade, literariedade e diversidade”.

Acízelo nos fornece aquilo que, ao longo desse trabalho procuramos proferir, a ideia chave da literatura atrelada à educação com o fim último de promover a apropriação do sujeito no seu campo social. A formação “linkada” a prática de leitura literária. Para o autor:

Esse conceito de formação integral do homem, por via da cultura conjugada da poesia, da oratória, da história e da filosofia, embora profundamente enraizado na mentalidade antiga, tornou-se estranho para os tempos modernos, talvez sobretudo por prescindir do concurso de saberes especializados que hoje chamaríamos *técnicos e científicos*. (ACÍZELO, 2014, p. 203).

O autor chama a atenção para um fato novo, o da especialidade, o qual é importante considerar na análise desse trabalho, pois de toda a literatura é apenas uma parte consideravelmente necessária na formação do sujeito. Mas, essa questão levantada por

Acízelo abre para discussões futuras que não é válido pormenorizar no encerramento do trabalho.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos se mostra um campo fértil para a leitura literária. Podemos, então, propor o uso da literatura como meio de resgate da dignidade de tantos que sentem o peso do tempo perdido. As leituras de fato mais se fazem moldar pela experiência dos alunos do que pelos requisitos de caráter didático que antecedem a leitura. Portanto, este trabalho é a defesa de uma prática que move o interior do indivíduo, apontando para novos posicionamentos.

REFERÊNCIAS

ACÍZELO, Roberto. **A confluência literatura / educação: suas realizações históricas.** Gragoatá, Niterói 2014, n. 37. p. 201-211.

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão:** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005. Coleção educação para todos. p. 221-230.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Prólogo à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 203 p.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 272 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série textos básicos, 67).

BRITO, Luiz Percival Leme. **Leitura e política.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 77-91

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo;** trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. 1. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2009. 353 p.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 11. Ed. Rio de Janeiro – RJ: Ouro sobre Azul, 2010. 201 p.

_____. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. 270 p.

CASA DA LEITURA: presença de uma ação: filosofia e perfil da Casa de Leitura, Programa Nacional de Incentivo à Leitura/ PROLER. 2. ed. rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009. 51 p.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana.** Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 391 p.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. 159 p.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007. 207 p.

CONJUNTURA RORAIMENSE. Boa Vista. V. 1. P. 1-83. Dez. 1980.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014. 189.

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

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 255 p.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução.** São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. 140 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 11/2000.** In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro, 2000.

DAUSTER, Tania. **Nasce um Leitor: Da leitura escolar à “leitura” do contexto.** In: DAUSTER, Tania; OLINTO, Krieger Heidrun; VAZ, Paulo Bernardo (Orgs). **Leitura e Leitores.** 2. ed. rio de Janeiro: Proler, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. MUDAR ANO NO TEXTO

FELIX, Chrisley Soares. **Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos).** 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 245 p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

_____. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 1989. 189 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 148 p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 119 p. MUDAR ANO NO TEXTO

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 541 p. Disponível em: <<http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-as-palavras-e-as-coisas-transcrito.pdf>>

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de novembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Smpaio. 22. ed. São Paulo: edições Loyola, 2012. 74 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GARCÉS D, Maria. **Educação popular e movimentos sociais**. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. p. 81-94.

GERALDI, J.W. **Algumas funções da literatura na formação de técnicos**. In: **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. CampiMas: mercado das Leras/ABL, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volumes 5**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461 p.

GRAWUNDER, Maria Zenilda. **Instituição Literária: análise da legitimação da obra de Dyonelio Machado**. Porto Alegre: IEL: EDIPUCRS, 1997. p. 158 p.

IANNI, Octávio. **Sociologia e Literatura**. In: SEGATTO, José Antonio e BALDAN, Ude (Orgs). **Sociedade e Literatura no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 55-71.

KEPLER, Filipe Kegles; KORFMANN, Michael. **A contingência das ordens: a literaura como observação entre o atual e o potencial**. N. 27. Niterói, 2009. P.97-115. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.hph/gragoata/article/view/198>. acesso em: 16 de set. 2015.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 205 p.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982. 374 p.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação e destaques da correspondência**. In: BRITTO, Jader de Medeiros Britto (Org). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2000. 330 p.

LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977. 255 p.

LISE e ANDREOLLA. **O “novo” sujeito da educação de jovens e adultos: um diagnóstico necessário para uma intervenção pedagógica significativa**. In: Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social. Org. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Florianópolis/ SC: Apoio, 2014. P. 58-73.

LOBO, Sandra Ataíde. **Línguas, culturas literárias e culturas políticas na modernidade goesa**. Via atlântica: São Paulo 2016. N. 30. p. 45-63. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/115770/121988. Acesso em: jan, 2017.

LUKÁCS, Georg. **Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels**. In: **Ensaio Sobre Literatura**. LUKÁCS, Georg (Org). Civilização Brasileira, 1968. P. 13-45.

MACEDO, Inês Rogélia Dantas. **A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta**. 2004. 106 p. Dissertação (Mestrado em História Social). UFRJ/UFRR. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Agentes educacionais em Boa Vista/Roraima nos anos de 1945 e 1946**. In: MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias; SOUZA, Carla Monteiro (Orgs). **Roraima/Boa Vista: temas sobre o regional e o local**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012. P. 43 – 62.

_____. **Políticas de Educação no Território Federal do Rio Branco no governo Dutra (1946 – 1951)**. In: FERNANDES, Maria Luiza; GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado (Orgs). **História e Diversidade: política, educação, gênero e etnia em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010. p. 239 – 255.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 405 p.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo**. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 95-124.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. 2. ed. rev. ampl. Manaus: EDUA, 2012. 316 p.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leitura e identidade étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**. Recife: Editora UFPE, 2014. 342 p.

OBBERG, Sílvia. **Leitores, mediações e fruição literária**. In: ROSA, Cristina. Pelotas. **Escritas, Leitores e História da Escrita**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012. p. 169-193.

OLINTO, Heidrun Krieger. **Leitura e Leitores: variações sobre temas diferentes**. In: DAUSTER, Tania; OLINTO, Krieger Heidrun; VAZ, Paulo Bernardo (Orgs). **Leitura e Leitores**. 2. ed. rio de Janeiro: Proler, 1995.

OLIVEIRA, João Chrysostomo de. **Dois lances históricos**. Manaus, AM: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1986.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 15-44.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987. 368 p.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1989. 165 p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Álvares Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos.** 16. ed. São Paulo, Cortez, 2007. 120 p.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. SEECD. **Proposta da Rede Pública Estadual para a Educação de Jovens e Adultos.** Boa Vista, 2010.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** 4. ed. Campinas. SP: Pontes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 207 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973.** 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 267 p.

SANTOS, Maria Gilvanete dos. **Cidadania e direito à educação.** In: BOUCHERVILLE, Gisele Cristina (Org). **Educação de Jovens e Adultos para a diversidade.** v. 3. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. p. 13-30.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 279 p.

TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais.** In: LODI, Ana Cláudia B; HARRISON, Kahun M. P; TESKE, Ottmar (Orgs). **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 144 a 160.

TORRES, Carlos Alberto. **A política na educação não-formal na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 257 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 77-91

ZILBERMA, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado das letras, 1982.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Trad de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007. 464 p.