



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Simone Lopes Benevides

**Entre ideias e palavras:
o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal**

Rio de Janeiro

2020

Simone Lopes Benevides

**Entre ideias e palavras:
o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos da Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B465

Benevides, Simone Lopes.

Entre idéias e palavras : o letramento literário de alunos idosos na educação não formal / Simone Lopes Benevides. - 2020.

329 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Letramento – Teses. 2. Literatura - Teses. 3. Língua portuguesa – Teses. 4. Idosos - Educação – Teses. 5. Educação não-formal – Teses. 6. Educação de jovens e adultos – Teses I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 372.41

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Simone Lopes Benevides

Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal.

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos da Língua.

Aprovada em 30 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)

Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Denise Salim Santos

Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho

Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dra. Josiane de Souza Soares

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese a minha mãe, pilar da minha existência, e a meu pai, lembrança sublime, saudade eterna. Amo vocês. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Desde 2016, grande parte de minha vida se concentra na realização dessa pesquisa. Trilhei caminhos árduos, porém encantadores. O tempo, entretanto, é indomável; sozinha eu não seria capaz de vencê-lo. Conciliar tantos papéis sociais – mãe, esposa, doutoranda, pesquisadora, professora, dona de casa – só foi possível graças ao apoio de todos que estiveram ao meu lado nessa jornada, domando o tempo.

Agradeço a Deus pela família com a qual me presenteou, por ter saúde, nosso bem mais precioso, por fazer morada no meu lar e no meu coração, e por me fortalecer a cada dia na busca pelos meus objetivos. Minha força e vitória tem um nome, Jesus. Nossa Senhora, obrigada por me estender suas mãos e me cobrir com seu manto sagrado.

Agradeço a minha mãe, pelo amor, pelo apoio e pela disposição incondicionais, por cuidar das minhas filhas e de mim, por me alfabetizar, por iniciar meu letramento literário com sua contação de histórias inventadas – como esquecer da Sonia e do bom velhinho que a socorreu? Um dia, época triste em que a responsabilidade sobre a família recaiu unicamente sobre ela, disse-me: “Vai, Simone, vai estudar, que a gente dá um jeito aqui”. Esta Tese, mãe, coroa a história de nossa família. Sem você, nada disso seria possível.

Agradeço a meu pai, visionário que, mesmo com pouco estudo e sem recursos financeiros, investiu o pouco de que dispunha em minha educação, sempre acreditando no meu potencial. Infelizmente, não acompanhou meu ingresso na universidade, mas sei que se orgulha de mim. “Simoninha”. Como me faz falta esse diminutivo...

Agradeço a minha primogênita Giulia, minha cópia fiel, minha doce companheira e defensora, meu primeiro grande amor, por compreender minhas falhas e faltas e, acima de tudo, por se orgulhar de mim e me amar. Sua *mother queen* te ama mil.

Agradeço à Maitê, minha bebê não planejada, prematura, de linguinha presa e dentinhos separados, pelo amor que vejo nos seus olhos quando me abraça apertado e quando abre um sorriso imenso ao me ver. Amo tanto

Agradeço a meu marido Alex, por tomar para si responsabilidades que eu não poderia mais assumir, por compreender meus rompantes de nervoso, por estar ao meu lado sempre, em tudo.

Agradeço a minha irmã Elaine, a caçulinha guerreira que trabalhou para eu estudar, que se trancava no banheiro para chorar e não me abalar ainda mais psicologicamente, e que até hoje é minha fortaleza e inspiração.

Agradeço a meu cunhado Bruno e a meu afilhado Lucas, por embarcarem nas minhas loucuras, por aceitarem as brincadeiras insanas, enfim, por deixarem a vida mais leve e alegre.

Agradeço à Cacá, por cuidar da minha casa e das minhas filhas, por amá-las e por me deixar segura ao confiar meus tesouros em suas mãos.

Agradeço à professora Dra. Anna Helena Moussatché, por me aprovar naquela entrevista, há dezesseis anos, e assim mudar o rumo da minha vida, por abrir as portas do PROALFA para minha pesquisa, por todas as oportunidades e pelos ensinamentos que me proporcionou. Sou parte da história do PROALFA, e o PROALFA, parte de mim, para sempre.

Agradeço à professora Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira, por me ensinar a olhar o texto com outros olhos, por sempre acreditar nas minhas ideias e me deixar livre para desenvolvê-las, por compreender que minha escrita tem um tempo próprio para fluir, quase nunca conectado ao calendário oficial, e pela paciência ao me orientar nas duas gestações. Giulia – filha do Mestrado – e Maitê – filha do Doutorado – agradecem também.

Agradeço à Josiane, amizade que o PROALFA me deu e que a vida eternizou, pela disponibilidade em partilhar o conhecimento, pela solicitude em ajudar, por vibrar com o crescimento daqueles que, como eu, têm nela um espelho.

Agradeço aos alunos do PROALFA, com os quais aprendi a ser professora, pela oportunidade de aprender com cada um, reconhecendo que os saberes são múltiplos e de várias ordens, não apenas acadêmicos, e pela disponibilidade em me ceder seu tempo para responder minhas perguntas. Da mesma forma, agradeço aos professores-bolsistas. Em meio a tantos afazeres, sentaram-se ao meu lado e me propiciaram inúmeras reflexões a partir de suas vivências literárias, de suas histórias, de suas memórias. Sem eles, esta Tese não existiria.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida, citados ou não nesta Tese, por se constituírem referenciais em minha formação, aos meus amigos e a todos aqueles que tornam a jornada da vida mais feliz.

Agradeço ao PROALFA, e toda sua equipe, por ser um espaço democrático de aprendizagem, por nos proporcionar conhecimento e experiência, por nos permitir viver a

docência, intensamente, ainda tão jovens, por nos presentear com a valiosa convivência pedagógica intergeracional, enfim, por nos fazer crescer e desabrochar. Ao PROALFA e a todos que lá estão, ou estiveram, meu muito obrigada.

A literatura tem um poder feiticeiro de produzir transformações na vida da gente.

Rubem Alves

RESUMO

BENEVIDES, Simone Lopes. **Entre ideias e palavras**: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal. 2020. 329 f. il. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Assumir o ensino de Literatura sob a ótica do letramento literário implica a superação de abordagens formalistas e estruturalistas, que por focarem excessivamente nas especificidades formais da linguagem e dos gêneros literários, desconsideram os sentidos do texto em suas relações contextuais e intertextuais, além de negligenciarem a centralidade do leitor nesse processo de construção de sentidos. Dessa forma, a perspectiva adotada nesta pesquisa é a da formação de leitores literários como um processo, embasada pelo pressuposto de que a Literatura, por meio da palavra, nos humaniza, não por modelar nosso caráter positivamente ou nos redimir de nossos pecados, mas por funcionar como um espelho da condição humana, pois, além de revelar o humano, ela atua em sua formação, possibilitando-lhe questionamentos, reflexões, compreensão do outro, de si e do mundo. Diante disso, buscando ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura, o objetivo principal da pesquisa é compreender, tendo em vista a centralidade da Língua Portuguesa transmutada em palavra artística, como se efetiva o processo de letramento literário de idosos, inseridos na educação de jovens e adultos, em um ambiente não formal de educação, a partir do contraponto entre as perspectivas dos alunos, dos professores em formação e da coordenação pedagógica. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo com diretrizes diferenciadas e um público alvo bastante diverso, faz parte da Educação Básica, motivo pelo qual nosso estudo inclui a contextualização histórica e legal da instituição da Literatura como disciplina, evidenciando os fundamentos que embasam a prática dos professores em sala de aula. A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e adota a entrevista como instrumento de pesquisa (BAKHTIN, 2011; ZAGO, 2003), aliada à análise documental e às observações. A fundamentação teórica ancora-se, sobretudo, nas discussões sobre o ensino de literatura e sobre o letramento literário (COSSON, 2016, 2018); nos estudos sobre a EJA (PEREIRA, M. L., 2013; SOARES, 2002); nas pesquisas sobre educação não formal Gadotti (2005) e Gohn, (2006, 2009, 2010); nas reflexões de Novaes (2000) e Cachioni (2012) sobre o ensino de idosos. O contexto da pesquisa é o PROALFA/UERJ, programa extensionista de educação não formal destinado a adultos e idosos que se desejem alfabetizar ou dar continuidade ao seu processo de letramento. Os sujeitos da pesquisa serão os professores, a coordenação pedagógica e os alunos da turma UNATI II, grupo avançado em termos de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A relevância pedagógica da pesquisa consiste na possibilidade de a educação não formal contribuir com o sistema formal, tendo em vista a liberdade e a flexibilidade na produção de modos alternativos de ensino e aprendizagem que caracterizam os ambientes não formais de educação.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Letramento literário. Educação de jovens e adultos.
Educação não formal. Idosos.

ABSTRACT

BENEVIDES, Simone Lopes. **Between ideas and words**: literary literacy of elderly Proalfa students in non-formal education. 2020. 329 f. il. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Taking on the teaching of Literature from the perspective of literary literacy implies overcoming formalist and structuralist approaches, which, by focusing excessively on the formal specificities of language and literary genres, disregard the meanings of the text in its contextual and intertextual relations, in addition to neglect the centrality of the reader in this meaning-construction process. Thus, the perspective adopted in this research is the training of literary readers as a process, based on the assumption that Literature, through words, humanizes us, not by positively modeling our character or by redeeming us from our sins, but by functioning as a mirror of the human condition, because, besides revealing the human, his/her acts in his/her formation, enabling him/her to question, reflect, understand the other, himself/herself and the world. In this way, seeking to broaden the discussions on the teaching of Literature, the main objective of the research is to understand, in view of the centrality of the Portuguese language transmuted into artistic word, how the literary literacy process of the elderly, inserted in the education for youth and adults, occurs, in a non-formal educational environment, from the counterpoint between the perspectives of the students, teachers in training and pedagogical coordination. Education for Youth and Adults, even with differentiated guidelines and a very diverse target audience, is part of Basic Education, reason why our study includes the historical and legal contextualization of the institution of Literature as a discipline, highlighting the principles that underpin the practice of teachers in the classroom. The research fits into the qualitative approach (CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) and adopts the interview as a research tool (BAKHTIN, 2011; ZAGO, 2003), combined with document analysis and observations. The theoretical framework is anchored, above all, in discussions about teaching literature and literary literacy (COSSON, 2016, 2018); in studies on Education for Youth and Adults (PEREIRA, M. L., 2013; SOARES, 2002); in researches on non-formal education Gadotti (2005) and Gohn (2006, 2009, 2010); in the reflections of Novaes (2000) and Cachioni (2012) on the teaching for elderly. The research context is PROALFA / UERJ, an extension program for non-formal education aimed at adults and elderly who wish to become literate or to continue their literacy process. The research subjects will be teachers, pedagogical coordination and students from the UNATI II class, an advanced group in terms of developing reading and writing skills. The pedagogical relevance of the research consists in the possibility that non-formal education contributes to the formal system, in view of the freedom and flexibility in the production of alternative ways of teaching and learning that characterize non-formal educational environments.

Keywords: Portuguese language. Literary literacy. Education for youth and adults. Non-formal education. Elderly.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	A Literatura no PROALFA – Turma UNATI II.....	160
Quadro 2-	Normas de Transcrição.....	191
Figura 1-	Cordel escrito por Bisa Eva.....	210
Figura 2-	Cordel escrito por Bisa Eva.....	211
Figura 3-	Capa da fotonovela.....	214
Figura 4-	Início do primeiro capítulo da fotonovela.....	215
Figura 5-	Capa do cordel produzido pela turma.....	217
Figura 6-	Abertura (texto coletivo).....	217
Figura 7-	Sinopse produzida em grupo sobre o capítulo “Mudança”.....	217
Figura 8-	Sinopse produzida em grupo sobre o capítulo “Fabiano”.....	218
Figura 9-	Trechos dos capítulos <i>Mudança</i> e <i>Fabiano</i>	218
Figura 10-	Fechamento (texto coletivo).....	219
Figura 11-	Capa e contracapa do caderno de poemas produzido pela UNATI II a partir dos quadros de Frida Kahlo.....	258
Figura 12-	Produções individuais. O texto à direita é de autoria de <i>NANCY</i>	259
Figura 13-	Produções coletivas. O texto à esquerda tem participação de <i>BISA EVA</i>	259
Figura 14-	Um dos cartazes produzidos pela UNATI II no projeto <i>A geleia geral brasileira</i>	262
Figura 15-	Capa do caderno de avaliação.....	263
Figura 16-	Registros de atividades cedidos pelo professor <i>JORGE</i>	264

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEH	Centro de Educação e Humanidades
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETREINA	Departamento de Estágios e Bolsas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAPOLL	Encontro Nacional da ANPOLL
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEEPOL	Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literatura
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livros Didáticos de Português
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LITESCOLA	Literatura e Outras Linguagens na Escola Básica

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NUPELL	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Educação Integrada
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNELEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático / Alfabetização de Jovens e Adultos
PNELEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROALFA	Programa de Alfabetização, Documentação e Informação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNATI	Universidade Aberta da Terceira Idade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	ENSINO DE LITERATURA: CAMINHOS E DESCAMINHOS.....	32
1.1	Reflexões sobre a Torre de Marfim.....	35
1.2	Tradições e inovações no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.....	47
1.3	Nos tempos do Imperador: a primazia do Colégio Pedro II.....	57
1.4	A arte na mira da lei: a Literatura nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação.....	67
2	O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LÍNGUA PORTUGUESA: A PALAVRA A SERVIÇO DA ARTE.....	80
2.1	Literatura, língua e linguagem: a força estética e expressiva do texto literário.....	81
2.2	O Letramento Literário e a formação do leitor: literatura para quê?.....	89
3	A EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS: EM BUSCA DE UM DIREITO NEGADO.....	107
3.1	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: a legitimação de um campo de ensino.....	113
3.2	A Literatura na Educação de Jovens e Adultos: o que dizem autores e documentos oficiais.....	122
3.3	A Literatura nos livros didáticos da EJA.....	136
4	PROALFA: UM ESPAÇO NÃO FORMAL PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	147
4.1	As Classes de Alfabetização e Letramento: um projeto singular.....	149
4.1.1	Metodologia e formação docente nas classes: uma proposta inovadora.....	151
4.1.2	“Asas de papel”: a Literatura pede passagem.....	158
4.2	A educação não formal: tempo e espaço a serviço do ensino.....	163
4.3	Os idosos na sala de aula: tempo de florescer.....	170
5	NAS TRAMAS DO TEAR: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	179
5.1	Campo de pesquisa.....	183
5.2	Sujeitos de pesquisa.....	183
5.3	Percurso metodológico.....	187

6	TECENDO VIDAS: O SIGNIFICADO DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS IDOSOS E JOVENS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	193
6.1	“Literatura é bússola”	193
6.2	“O PROALFA indica. Acho que o PROALFA é uma grande estrela”	234
6.3	"A Literatura não é o pretexto pra aprender a ler e escrever. Ela é o texto pra aprender a ler e escrever"	267
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
	REFERÊNCIAS	289
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	306
	APÊNDICE B - Ficha de Identificação dos Entrevistados	315
	APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista dos Alunos	316
	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista dos Professores-Bolsistas	317
	APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista da Professora-Coordenadora	318
	ANEXO A - Estrutura curricular do curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português / Literatura)	319
	ANEXO B - Quadro de disciplinas eletivas, estágio e língua instrumental	320
	ANEXO C - Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	321
	ANEXO D - Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	322
	ANEXO E - Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV	323
	ANEXO F - Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V	325
	ANEXO G - Metodologia do Ensino de Leitura e de Literatura	327
	ANEXO H - Materiais para Ensino de Literatura	328
	ANEXO I - Prazer de conseguir passar as ideias para o papel	329

INTRODUÇÃO

*Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.
Marina Colassanti*

Tear. Tecer. Tecido. A história desta Tese é tecida pelo emaranhado de fios da minha vida, pessoal e acadêmica. Não se trata apenas de uma proposição teórica de cunho universitário sobre Literatura e ensino, nos moldes frios e objetivos da Academia; tal como as tecelãs, tecendo fio a fio, percebi que ela – a Literatura – sempre esteve presente, entrelaçando os fios da história, formando o tecido da minha vida. A Tese é meu tecido. Minha escrita é o meu tear. Começo a tecer no segundo semestre de 2002, quando cheguei à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) trazendo comigo um sonho de infância: ser professora.

Desde pequena, minhas brincadeiras eram na sala de aula, tendo minhas bonecas como alunas e um quadro repleto de deveres. Essa era a imagem de sala de aula que minha mãe transmitia e que fora reforçada na escola. Ao terminar o Ensino Médio, a realização deste sonho foi adiada: os apelos de meu pai me desencorajaram a realizar o Curso Normal. Segundo ele, como professora “morreria de fome” e eu não deveria desperdiçar todos os esforços feitos até o momento para me educar.

Cursei Técnico em Contabilidade. Meu pai morreu e não teve a oportunidade de presenciar o início da realização do meu sonho e, mais ainda, de ver suas previsões não se confirmarem. Cheguei ao curso de Letras, na UERJ, para cursar Português e Literatura, inspirada pelas professoras que cruzaram meu caminho na Educação Básica: Liliane e Lucia, no antigo Ginásio, e Maria Lucia, no Segundo Grau.

Liliane se tornou inesquecível pelos trabalhos em grupo que propunha: leituras bimestrais de paradidáticos seguidas de trabalhos grandiosos, que compunham parte significativa da nota. Como sempre fui boa aluna e adorava ler, era prazeroso produzir resumos, encontrar a mensagem da obra, destacar personagens principais e secundários, fazer cartazes, enfim, todo bimestre o mesmo roteiro e a mesma satisfação em cumpri-lo. Mudava o livro, mas a proposta, sempre a mesma. Como não venho de uma família de leitores e não havia biblioteca na escola, essa era a minha oportunidade de adquirir o livro e lê-lo. Guardo-os até hoje e me recordo com carinho do primeiro deles, na primeira série primária – *O palhacinho fujão* – e do que foi lido na alfabetização – *O pega-pega*. Lembro-me da primeira

poesia lida, na antiga oitava série, com a professora Lucia – *As pombas*, de Raimundo Correa. Ainda que o propósito fosse o estudo da versificação e a interpretação do texto, o poema me encantou de tal forma, que essa aula ainda vive em minha memória; meu caderno, a folha digitada, guardo comigo a sensação feliz da descoberta de que as pombas simbolizavam a juventude. Até hoje o poema faz parte do meu cânone da sala de aula.

No Ensino Médio, Maria Lucia, com seu jeito doce, apresentou-me aos clássicos, trouxe-me a perspectiva historiográfica para o estudo das obras e dos autores; falava com paixão da Literatura e também me contagiava. Como se tratava de uma escola técnica – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – o tempo era curto, e a gramática invadia as aulas. Em todo caso, era tão feliz quanto no Fundamental, e minhas boas notas, além do gosto pela leitura, reforçavam a certeza de minha escolha: seria professora de Português e daria aulas de Literatura, inspirada pelos exemplos ao longo da vida escolar! À época, arrebatada pela leitura e desprovida do senso crítico adquirido ao longo de anos de estudo, não me causava estranheza a forma como minhas professoras lidavam com o texto literário. Apenas queria ser igual a elas e, por isso, optei por disputar uma vaga na graduação de Letras.

A UERJ foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Ampliei meu conhecimento teórico sobre a Literatura, conheci a Literatura Portuguesa, pela qual me encantei, aguicei meu gosto pela poesia por meio de Fernando Pessoa, conheci inúmeros professores. Todos eles muito diferentes de Liliane, Lucia e Maria Lucia, pois agregavam aos seus discursos um rigor teórico e crítico com o qual nunca lidara até então. As aulas de teoria literária da professora Carlinda Fragale me encantavam e assustavam, lembro-me de não me sentir preparada para captar todo aquele conhecimento. Minhas antigas professoras, no entanto, continuavam minhas inspirações para a prática, desejava reproduzir suas aulas, agora acrescidas pelos conhecimentos adquiridos na graduação. Seguia feliz e firme nos meus propósitos.

Em 2004, meu ingresso no Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (PROALFA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – como bolsista de extensão, foi um marco fundamental: o início do abalar de minhas convicções. Uma proposta inovadora para mim, com novas concepções sobre o ensinar e sobre o aprender, alunos idosos, a ressignificação do papel do professor. Resisti no início, pela estranheza do que se apresentava, mas fui vencida, absorvida por aquele discurso crítico que até então não fizera parte da minha vida. As leituras, os grupos de estudo, as reuniões pedagógicas e, sobretudo, a prática de sala de aula, fizeram-me, pela primeira vez, revisitar criticamente minha condição de aluna nos tempos de escola. Sem dúvida, a professora Anna Helena Moussatché, coordenadora do

PROALFA, foi vital nesse processo. Hoje, penso que diante das “besteiras” que possa ter dito na entrevista, ela tenha resolvido me “salvar”.

No mesmo ano, outro encontro decisivo: a professora Maria Teresa Gonçalves Pereira. Fui sua aluna em disciplinas obrigatórias e eletivas e, em suas aulas, a relação entre o texto e o leitor assumia um caráter totalmente novo para mim, sobretudo em se tratando dos textos literários: no lugar de “o que o autor quis dizer”, ela nos convidava a desvendar os sentidos do texto a partir de nossas próprias experiências e dos recursos linguísticos que ali estavam, a Língua Portuguesa transformada em objeto artístico. O foco não era encontrar metáforas, mas entender os significados propostos – no plural, não há mensagem única a se desvendar – frente a todos os recursos de que o autor dispunha. A partir de então, minha condição de leitora adquiriu novos significados, pois “ser leitora” não se restringia a ler o livro, mas sobretudo participar ativamente na construção de seus significados. Além desse novo horizonte, Maria Teresa também me apresentou a Literatura Infantojuvenil, e se não fosse por ela, professora do Departamento de Língua Portuguesa, eu jamais teria lançado um olhar mais crítico sobre essas obras, cuja existência e importância parecem ignoradas pelos estudos literários acadêmicos. Assim, pela segunda vez desde que entrei na UERJ, revisitei minha condição de aluna, mas agora o alvo de minhas reflexões era a própria universidade.

Comecei a questionar a desproporção entre a leitura de textos teóricos, em quantidade bastante significativa, e o número de obras literárias, em menor número, prática comum na graduação. Os grandes estudiosos do campo literário destrinchavam análises fabulosas, que se tornavam o verdadeiro foco de nosso estudo, instaurando uma lógica incoerente: se o objeto de estudo é a Literatura, por que o texto literário é uma espécie de figurante? Mais ainda, comecei a refletir sobre certa incongruência na formação que a UERJ me proporcionava, pois se estava matriculada em um curso cuja área de atuação mais provável é a docência, por que, em se tratando da Literatura, o foco do estudo eram a teoria e a crítica?

Ao cursar as Práticas de Ensino, a situação se mantinha. O discurso crítico em relação ao ensino de Língua Portuguesa era vívido, mas a Literatura permanecia em seu reduto inabalável. Durante a Licenciatura, embora reconheça a inestimável contribuição das Práticas cursadas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), para minha formação docente, sobretudo aquelas realizadas sob a orientação da professora Dra. Isabel Rodrigues, não me recordo de nenhuma discussão sobre a leitura literária e de nenhum trabalho específico voltado para a Literatura como objeto de ensino, embora o trabalho com o texto em sala de aula seja exemplo de uma abordagem extremamente produtiva. A atenção maior recaía, predominantemente, sobre as novas perspectivas de ensino de Língua

Portuguesa, baseadas na tríade “gramática-texto-gênero”. O texto literário era apenas um dos que perpassava esse constructo, pois muitos gêneros discursivos pertencem à esfera literária. Desse modo, acreditamos, a Literatura, na Licenciatura, segue os mesmos rumos do Bacharelado e não propicia aos graduandos a possibilidade de refletir criticamente, e unicamente, sobre o ensino de Literatura, desvinculando-o do ensino de Língua Portuguesa.

As imposições da vida adulta, entretanto, nem sempre acompanham nossas vontades e, de repente, ao terminar a graduação e deixar a UERJ e o PROALFA, fui admitida em uma grande rede de ensino do Rio de Janeiro – o Colégio e Curso PH. Como professora recém-formada e totalmente absorvida por tudo que aprendi no PROALFA, vivi, inicialmente, um grande dilema: ou mantinha o meu emprego ou me mantinha fiel às convicções sobre ensino, talhadas a partir de muitas leituras e das experiências maravilhosas propiciadas pelas professoras Anna Helena e Maria Teresa. Com os pés no chão e o coração repleto de sonhos, segui a primeira opção: adequei-me à nova realidade. Segui o rumo da vida, e a necessidade de trabalhar, embora tenha falado mais alto, não me fez esquecer de tudo o que havia aprendido. Desde então, segui na luta para que, um dia, pudesse trilhar um novo caminho, movida, sobretudo, por minhas convicções. Esta Tese é um dos resultados dessa luta.

Durante minha longa passagem pelo PH, dez anos de trabalho nos Ensinos Médio e Fundamental, além do curso pré-vestibular, revisitei as experiências do passado e, como professora, reproduzi os modelos outrora idealizados. Pressionada por cronogramas rígidos e pautando as aulas pelos índices dos livros didáticos e por rígidos cronogramas, segui os exemplos de Liliane, Lucia e Maria Lucia e “dancei conforme a música”: testes e trabalho sobre livros, abordagens históricas, imposição da leitura de clássicos, sem lê-los em sala. Tudo o que aprendi com Maria Teresa e Anna Helena, no entanto, permanecia vivo dentro de mim e sempre buscava diferenciar meu trabalho, mesmo que por algum detalhe, com alguns de seus ensinamentos. Ao contrário do que muitos pensam, não foi um tempo perdido; foi um tempo necessário para ratificar meus posicionamentos, amadurecer profissionalmente e, sobretudo, permanecer alimentando as bases teóricas com as quais me identificava.

Foi assim que o trabalho no PH não me impediu de cursar o Mestrado em Língua Portuguesa. Mais ainda, a plena convicção de que minha prática não era condizente com minhas ideias me motivou a permanecer na busca por mais conhecimento. Novamente, pude constatar que a Literatura, ao menos nos moldes que eu a concebía, não era compatível com a proposta de estudos literários da Pós-Graduação. Assim, questionando os limites acadêmicos, ingressei, em 2009, na área dos Estudos de Língua, para produzir uma dissertação cujo cerne era *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, sob a orientação da Professora Doutora Maria

Teresa Gonçalves Pereira. Infelizmente, tão refutada quanto as discussões sobre o ensino de Literatura, a Literatura Infantojuvenil ainda parece permanecer à margem na Academia, salvo pela iniciativa de alguns professores que a tomaram como campo de estudo e, mais ainda, como bandeira.

Na dissertação *Trouxeste a chave? Embarcando na fantasia da casa da madrinha*, meu objetivo era estudar a relação entre a Literatura e a infância, e para isso foquei na análise das metáforas como o recurso linguístico instaurador da fantasia que permeia o discurso literário dirigido às crianças e aos jovens. A partir das reminiscências de minha própria infância, e também levando em conta minhas leituras e os grandes mestres que li, comecei a questionar o fato de que, geralmente, as crianças são receptivas ao texto literário, mas esse gosto, ao longo do amadurecimento e do avanço da vida escolar, vai desaparecendo. Na passagem da infância para a adolescência, por que o interesse pela fantasia, pela leitura literária, tende a se perder? Assim, em meio às tramas do tecido, o fio da infância, linha clara como os fios de luz, destacou-se, originando minha dissertação de mestrado.

Minha prática no PH contribuiu para evidenciar tal afastamento, pois lecionando Língua Portuguesa para os mesmos alunos no 6º ano e, anos depois, no 2º ano do Médio, constatei mudanças na relação deles com a Literatura ao longo desse intervalo de tempo. No Fundamental, durante a leitura dos paradidáticos, nas poucas vezes em que conseguia realizar a leitura de trechos em sala de aula, e mesmo na realização de tarefas elaboradas por mim, era notório o envolvimento da turma e o prazer na realização das atividades propostas. Anos mais tarde, esses mesmos alunos não demonstravam, em sua maioria, o mesmo interesse pela leitura dos clássicos, tampouco por qualquer outro texto literário. Por isso, decidi refletir sobre esse assunto no Mestrado e escolhi a história de Alexandre – jovem que, no percurso contrário ao da maioria – permanece acreditando na fantasia e juntamente com o Pavão segue em busca da casa da madrinha.

Segui no Colégio e Curso PH até o final de 2015, quando finalmente surgiu a oportunidade de realizar um trabalho completamente diferente do que vinha realizando há dez anos: fui aprovada no concurso de magistério do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ – *campus* Itaguaí. Embora já possuísse experiência com o Ensino Médio, acreditava que meu ingresso no serviço público de uma renomada escola federal me garantiria a possibilidade de pôr em prática tudo o que pensava sobre o ensino de Literatura. Minha experiência no PH, tanto no Ensino Médio como no Curso Pré-vestibular, tomavam a Literatura como um objeto meramente historiográfico, com estilos que se sobrepunham na linha do tempo, desde o descobrimento do Brasil, até os dias atuais,

perfazendo um trajeto permeado por autores e obras clássicas. Se o foco fosse o vestibular, a resolução de questões e a leitura “dissecativa”¹ dos textos era a tônica das aulas. Agora, ostentando meu crachá de professora de Língua Portuguesa do CEFET-RJ, *campus* Itaguaí, seria diferente, acreditei.

De fato, o ensino público federal me garantiu a liberdade almejada. Não recebi nenhum programa ou planejamento pronto e, nesse primeiro momento, nem mesmo havia livros didáticos para me orientar. Um sonho. Ao verificar, porém, a grade curricular, a realidade se impôs, e constatei que a tal liberdade não existia: com quatro tempos de aula semanais no primeiro ano e dois tempos nas séries seguintes, deveria lecionar Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Revivi, então, os tempos de PH, onde, inicialmente, as disciplinas eram separadas – Português, Literatura e Redação – e ministradas por professores diferentes; à Literatura cabiam **dois tempos** de aula semanais. Depois, influenciados pelo puro modismo da interdisciplinaridade e tentando se adequar às novas exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), surgiu a disciplina Gramática e Texto, com cinco tempos de aula ministrados pelo mesmo professor. Essa junção não se refletia na organização dos conteúdos, que geralmente seguiam o curso dos índices do livro didático, um para cada disciplina e, posteriormente, seguindo das tendências do mercado editorial e do ENEM, as três disciplinas compunham um único livro, com unidades que se propunham a inter-relacioná-las. Constatei, então, que a tão almejada mudança em minha vida não foi coroada com uma alteração efetiva no que diz respeito ao ensino de Literatura. No CEFET, gozando de toda a liberdade para planejar as aulas do jeito que gostaria, esbarrava na barreira do tempo e também nos anseios típicos desse segmento que, focados no vestibular ou no ENEM, eram ávidos pelos conteúdos de Língua Portuguesa e de Redação. Naturalmente, a Literatura permeava tudo isso, e a interdisciplinaridade dava a tônica das aulas, mas ainda estava longe de fazer o que sempre quis, o que julgava o melhor caminho.

Embora a integração seja festejada por muitos – a tão popular interdisciplinaridade – é importante frisar que, embora o estudo possa se tornar mais interessante e até mesmo produtivo, a Literatura não se constitui um campo específico de estudos e de formação, tornando-se mais um *locus* para o estudo da Língua. Assim, compreendi que a carga horária dispensada às disciplinas é um importante parâmetro de análise se pensarmos em termos de sua valoração. No caso da Literatura, as experiências por mim vivenciadas – dois tempos de aula semanais ou integrando a carga horária de Língua Portuguesa – mostraram que falta a

¹ Uso esse termo para me referir às leituras cujo único propósito é responder às questões propostas, geralmente prática comum na interpretação de textos literários realizada em cursos pré-vestibulares.

esse campo de saber a definição clara de um objeto de ensino específico que demande um tempo igualmente específico para seu aprendizado, reflexo de sua importância.

Assim cheguei a Rildo Cosson (2016) e a sua proposta de letramento literário, entendido como a apropriação do texto literário como linguagem, e não como um conjunto de obras. O objeto de ensino da Literatura deve ser a linguagem – não apenas a língua – a partir de três instâncias relacionadas – o texto, o contexto e o intertexto. (COSSON, 2018) Como fazer isso, administrando três disciplinas diferentes em um curto espaço de tempo?

Em algumas palestras às quais tive o prazer de assistir, ouvi Cosson afirmar que as cantigas de ninar marcam o início do processo de letramento literário, cuja continuidade e aprimoramento, para além da vivência familiar, estariam a cargo da escola, responsável por desenvolver as competências características do leitor literário. Esses leitores, cuja capacidade de compreensão é bastante aguçada, estariam aptos a ler melhor – compreender melhor – qualquer texto, de qualquer gênero. Em outras palavras, dadas as especificidades da Literatura, seria possível afirmar que o leitor literário domina as habilidades linguísticas e discursivas necessárias para desvendar os segredos de qualquer texto. A mesma afirmativa não se faria em relação a um leitor, mesmo voraz, sem essa sólida formação na leitura literária. Logo, a premissa básica que ampara nossa pesquisa é a de que Literatura se ensina, criando possibilidades para que o aluno aprenda a partir da exploração dos textos, não basta ler. A grande questão é como ensiná-la e o que constitui seu objeto de ensino.

Situamos esta pesquisa em perspectivas interacionistas de ensino-aprendizagem, embasada pelos estudos de Vigotsky (2007, 2008) e Piaget (2011). O desenvolvimento da inteligência é fruto das interações entre o indivíduo e o meio, operando-se uma relação dialética entre sujeito e objeto, na qual o ensino e a aprendizagem são ressignificados, tornando-se indissociáveis, tendo em vista a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, cabendo ao professor estimular e conduzir esse processo. Assim, ao afirmarmos que “Literatura se ensina”, negamos concepções inatistas e empiristas de aprendizagem, e defendemos que o ensino-aprendizagem de Literatura se efetiva a partir do contato sistemático e organizado com o texto literário, mediado pelo professor e com a participação efetiva do aluno, levando em conta os quatro elementos envolvidos na leitura – autor, leitor, texto e contexto. (COSSON, 2018)

A leitura de Cosson e a impossibilidade de pôr em prática tudo que vinha estudando impulsionaram-me a buscar um espaço maior para a Literatura no CEFET, e como não poderia alterar a grade curricular, optei por criar um Projeto no qual a Literatura ocupasse papel central, buscando promover o letramento literário dos alunos. Assim, os fios da

infância, tecidos no mestrado, cederam espaço a linhas em tons mais escuros e vívidos, mais rebeldes e difíceis de tecer – surgem no meu tecido os fios da juventude e sua conturbada relação com a Literatura. Essa experiência é relatada no artigo *Lendo as letras, lendo o mundo: a leitura literária no ensino médio* (BENEVIDES; SOARES, 2016) comunicação apresentada no congresso *Abralin em Cena*, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), *campus* Macaé, entre os dias 13 e 16 de setembro de 2016. No texto, desenvolvo análise o início do projeto *Leitura literária: ler as letras é ler o mundo* realizado por mim com os alunos do Ensino Médio e Técnico em Engenharia Mecânica do CEFET-RJ, unidade Itaguaí. O objetivo era, destacando a centralidade da palavra literária, despertar nos alunos o gosto pela Literatura a partir da percepção de que os textos literários, além de manifestações artísticas, dialogam com a sociedade em que vivemos, com a nossa época e com todas as outras, evidenciado assim as funções social e crítica da Literatura. Optamos pela leitura de contos em função de nosso público alvo – adolescentes – e também devido a sua estrutura narrativo-ficcional. Na escolha dos textos, decidi não me limitar à Literatura Brasileira e, mais ainda, busquei um leque bastante variado de temas, estilos, épocas e culturas: Machado de Assis, Clarice Lispector, Mia Couto, Guimarães Rosa, Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles e José Luandino Vieira, escritor angolano.

A liberdade garantida pela criação do projeto não propiciou à Literatura a receptividade pretendida. Embora houvesse um objeto de ensino específico e o tempo necessário à execução do projeto, esbarrei em um problema ainda mais grave – a não valorização da Literatura como campo legítimo de saber, imagem paulatinamente construída e massificada ao longo de sua constituição, ou não, como disciplina escolar. Por se tratar de uma escola técnica, essa não valorização se intensifica ainda mais, visto que a formação para o mundo de trabalho, notoriamente tecnológica, tende a repelir ainda mais as disciplinas que tratem da subjetividade humana. Assim, como a participação no projeto era voluntária, dentre o universo de 150 de estudantes, apenas 12 se inscreveram e, no fim do ano, o grupo era composto apenas por nove alunos regulares. Outro aspecto importante diz respeito à pretensa parceria com a biblioteca, espaço no qual pretendíamos realizar os encontros e acessar os livros. Surpreendentemente, a biblioteca era composta por, literalmente, meia dúzia de títulos das áreas de Língua Portuguesa e de Literatura, dentre os quais apenas dois exemplares literários. Além disso, o espaço destinado a estudos era muito pequeno e maciçamente ocupado por estudantes da graduação em Engenharia. Apesar da liberdade de que dispunha, novamente, os fatores espaço e importância se impuseram à Literatura.

À época, ano de 2016, enquanto desenvolvia esse projeto, dois momentos importantes marcavam minha vida – o início de meu curso de Doutorado, para o qual concorria há dois anos, e os dez anos de minha saída do PROALFA. Esses marcos eram apenas dois pontos distintos na minha linha do tempo e não pretendia entrelaçá-los – um era o meu presente, e outro, o passado. A Literatura ficara no passado. Ingressei no Doutorado com um projeto completamente diferente, traria novas linhas e cores, faria um novo tecido – o valor argumentativo de adjetivos em crônicas baseadas em notícias de jornal. Estava feliz, pensava, porém por mais que tecesse, o tecido não avançava. Decidi, então, recomeçar meu tear e, sob influência da Linguística Textual, enveredei pelos caminhos da referenciação, pretendendo analisar o *corpus* de notícias fictícias do jornal *Sensacionalista* à luz desses conhecimentos. Outras linhas, novas cores. Novamente, estava feliz, pensava, porém por mais que tecesse, o tecido não avançava.

Até que um dia, assim mesmo, como nas reviravoltas dos contos infantis, afastei-me do tear e fui visitar o PROALFA; encontrei-o diferente da minha época: a Literatura tornou-se o eixo a partir do qual emanavam seus projetos. Parei de tecer. Não podia continuar. Não via mais graça nas linhas e nas cores que se descortinavam aos meus olhos. Não mais reconhecia o tecido forjado pelas minhas mãos. A Literatura se impunha. Queria voltar ao passado, aos tempos de Mestrado.

Maria Teresa Gonçalves Pereira. Anna Helena Moussatché. Essas duas mulheres, mais uma vez, permitiram-me o abalar das certezas, mas dessa vez ao invés de seguir por novos rumos, fiz o caminho inverso e reencontrei a Literatura: Maria Teresa aceitou meu terceiro projeto, e Anna Helena abriu as portas do PROALFA para mim, agora pesquisadora. Voltando às origens, surge outro fio – claro, firme, de uma persistência surpreendente, o fio que faltava no meu tecido. Eu, que já havia tecido os fios da infância e da juventude, deparei-me com idosos em processo de letramento literário desde 2015, muitos apresentavam pouca ou nenhuma escolarização formal, mas estavam ali, na universidade, lendo Machado de Assis, Graciliano Ramos etc. Ao retornar ao PROALFA e conhecer melhor sua metodologia, a cada dia ficava mais convicta de que esse trabalho precisava de maior visibilidade acadêmica. Daí a necessidade de uma pesquisa que lançasse sobre o PROALFA um olhar investigativo e crítico, capaz de avaliar sua proposta de letramento literário ao mesmo tempo em que propiciasse importantes reflexões sobre o quadro vigente no ensino de Literatura, tanto na Educação Básica quanto na Superior.

Infância, adolescência e terceira idade – os três fios que se entrelaçam na composição do tecido da minha vida acadêmica, que ditam os rumos do meu tear. Na Tese, tenho a

oportunidade de fechar o ciclo iniciado no Mestrado e compreender como se efetiva o processo de letramento literário de idosos, evidenciando de que forma isso pode ajudar a todos nós, professores e alunos, independentemente da idade. O reencontro com a Literatura reacendeu meu desejo de tecer. A partir dessa perspectiva, constituí minha pergunta de pesquisa: **como ressignificar o ensino de Literatura tendo em vista o letramento literário?**

Para responder tal questionamento, elegi o PROALFA como meu *locus* de pesquisa, mais especificamente uma das turmas que compõem o Programa, a UNATI II, grupo para o qual lecionei entre os anos de 2004 e 2006, durante minha passagem como bolsista. Como atualmente não faço parte do Programa, mesmo sem desfazer os laços afetivos que me unem ao PROALFA, creio reunir as condições para conferir à análise a imparcialidade necessária às pesquisas, procurando responder de forma ampla as várias questões que envolvem o ensino de Literatura

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e adota a entrevista como procedimento metodológico (BAKHTIN, 2011), aliada à análise documental, quando necessário. Além desses dois instrumentos, também utilizarei as informações obtidas a partir das observações realizadas no Programa. Os sujeitos da pesquisa serão os professores, bolsistas do Programa, a coordenação pedagógica e os alunos da turma UNATI II.

A escolha desse tecido demandou novos conhecimentos. O pouco que eu sabia sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que faz parte da Educação Básica, e sobre a educação não formal, conhecimentos adquiridos no PROALFA há mais de dez anos, não seriam suficientes para constituir uma tese. Pesquisando, percebi que também sabia muito pouco sobre a Educação Básica e sobre a constituição histórica da disciplina de Literatura. Assim, busquei novas linhas e outras cores, e segui tecendo. Não parei mais. Finalmente encontrara os fios certos.

As leituras me apontaram que já na década de 80, após o fim do governo militar, a “crise da educação” alavancou críticas ao ensino tradicional, fomentando pesquisas que tratavam da relação entre Literatura e ensino. Muitos autores dedicaram-se a refletir sobre os “abusos” que o texto literário vinha sofrendo no espaço escolar (LAJOLO, 1982a; 1982b) e também a propor novas configurações para sua presença na escola (LEITE, 1983; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982). Aliado a isso, a Educação Básica tem obtido, frequentemente, péssimos resultados em avaliações como o Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (PISA), além de o analfabetismo ainda ser uma realidade no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Em tal contexto, percebi que a Literatura, na tentativa de reverter essa triste realidade, sagrou-se como *meio* e não como *fim*. Como resultado dessa inversão de paradigmas, surgem inúmeras políticas de formação do leitor cujo objetivo é, sobretudo por meio da Literatura, disseminar a leitura como um bem em si mesmo, agregando valoração positiva ao sujeito que lê, como se a leitura nos transformasse em pessoas melhores, moldando, inclusive, o nosso caráter, conforme assinala Brito (2003, 2015), voraz crítico de tais políticas.

No âmbito da Educação Básica, a despeito dos inúmeros avanços e de todos os professores dispostos a realizar um trabalho diferenciado, em muitos contextos, o espaço ocupado pelos textos literários ainda se mantém vinculado à gramática normativa e ao estudo dos gêneros discursivos. Assim, embora muito se discuta a respeito de ensino de língua materna, a Literatura parece permanecer como uma espécie de apêndice da Língua Portuguesa. Na EJA, esse quadro se agrava, pois, historicamente, suas práticas educativas adotaram de forma maciça a formação para o mundo do trabalho e a consequente sustentação do modelo capitalista para o desenvolvimento do país, inviabilizando o trabalho com as singularidades da Literatura e seu viés artístico e expressivo. Por isso, entendemos que a educação não formal, em função de não se vincular às burocracias típicas do universo escolar, pode se constituir um espaço fértil para a disseminação de novas experiências de ensino.

O trabalho com o idoso apresenta outros entraves, pois além de não atender aos anseios produtivos da sociedade capitalista, em geral, os idosos estão circunscritos a abordagens fisiológicas e patológicas, como constatei em pesquisa realizada no *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes, em 28/12/2018. As entradas “linguagem e idoso” e “ensino e idoso” resultaram trabalhos cujo foco eram patologias linguísticas e/ou cognitivas, ou algo relacionado à saúde física e mental, bem como referências à geriatria, a cuidados médicos e a questões legais, por exemplo. Já com as entradas “ensino de Literatura e idosos” e “ensino de Língua Portuguesa e idosos”, foi curioso perceber que aparecem as mais variadas teses e dissertações sobre Literatura e até mesmo sobre seu ensino, sem que os idosos apareçam como público alvo, embora figurem entre os resultados de estudos sobre patologias cardíacas e emocionais que os acometem. Isso nos leva a pensar que, de fato, instaurou-se uma tradição de apagamento do sujeito idoso no que diz respeito à possibilidade de acesso ao texto literário como fonte de saber.

Contrariando tal perspectiva, com o aumento da expectativa no Brasil e no mundo, vivendo mais e melhor, os idosos têm retornado aos bancos escolares em busca da valorização

social que o acesso à educação concede. Sem dúvida, a força humanizadora da palavra literária, que (re)significa o mundo e a nós mesmos, é determinante nesse processo. Assim, tendo em vista as condições do ensino de Literatura na Educação Básica, surge a necessidade de refletir sobre sua escolarização e sobre os modos de concebê-la e de ensiná-la com o objetivo de formar leitores literários habilitados a (re)significar o mundo por meio da palavra literária. Por isso, ressaltamos a importância da proposta do PROALFA, cuja atuação é bastante significativa nos projetos desenvolvidos com os alunos e na formação dos bolsistas.

Minha experiência como aluna da graduação em Letras da UERJ e a oportunidade de acompanhar por algum tempo o desenvolvimento do trabalho do PROALFA, levaram-me a perceber que não é possível falar do ensino de Literatura na Educação Básica, apontar problemas e propor soluções, sem convocar a responsabilidade do Ensino Superior. A formação acadêmica pode estar na origem do problema, uma vez que, nos cursos de Letras, por exemplo, a prioridade recai sobre a teoria e a crítica literárias. Também nos cursos de Pedagogia, a Literatura não é um objeto de ensino privilegiado (COSSON, 2013), o que é bastante problemático se pensarmos que esses estudantes, após formados, atuarão desde a Educação Infantil até o primeiro segmento do Ensino Fundamental, responsáveis pelo primeiro contato da criança com o universo literário

Dessa forma, nossa hipótese é que **a experiência de ensino de Literatura em um ambiente de educação não formal possa contribuir para ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura em todos os segmentos, inclusive possibilitando reflexões sobre o próprio processo de formação dos professores**. Além disso, cremos que o letramento literário de alunos idosos apresenta especificidades que, consideradas em seu contexto e para além dele, evidenciam a singularidade da formação do leitor literário e a necessidade de a Literatura fazer parte da vida de todos, como um direito.

Na tessitura desses fios, chamou-me atenção a palavra *tecido*, cuja origem remonta ao latim *textus*, derivado a partir *texere*, que significa “tecer” ou “entrelaçar algo com fios”. Assim, tornou-se claro para mim que tecer os fios da Literatura é tecer os fios da linguagem, perspectiva já embasada pela proposta de letramento literário. Meu tecido, literário por excelência, é perpassado pelos fios da linguagem, e o trabalho artístico com a Língua Portuguesa avulta em importância. Consequentemente, consideramos vital que qualquer proposta de formação do leitor literário leve em conta a expressividade da Língua Portuguesa, a “palavra-arte”, sem restringir a abordagem do texto literário a questões gramaticais ou meramente estilísticas.

Assim, buscando contribuir para a ampliação das discussões acerca do ensino de Literatura, adotaremos na pesquisa a perspectiva do “letramento literário” (COSSON, 2016, 2018), processo de apropriação do texto literário enquanto linguagem – a fim de alcançar o seguinte objetivo: **Compreender, tendo em vista a centralidade da Língua Portuguesa transmutada em palavra artística, como se efetiva o processo de letramento literário de idosos, inseridos na educação de jovens e adultos, em um ambiente não formal de educação, a partir do contraponto entre as perspectivas dos alunos, dos professores em formação e da coordenação pedagógica.**

Esta pesquisa é parte integrante do Projeto de Pesquisa *Ler, Refletir e Expressar: uma proposta de programa de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira e desenvolvida no Curso Noturno do Colégio Santo Inácio. A chegada ao PROALFA ampliou o escopo de atuação do Projeto, que passou a contemplar a Literatura em um espaço de educação não formal, onde além de encontrarmos uma parcela específica dos alunos atendidos pela EJA – os idosos – observamos a subversão de um paradigma tradicional da relação entre o idoso e a Literatura: ao invés do “vovô que lê para o neto”, o sujeito que se apropria da Literatura e lê para si mesmo. O trabalho desenvolvido no PROALFA suscitou em nós, componentes do grupo de pesquisa, questionamentos fundamentais: **Por que ensinar Literatura a idosos? Por que não? Por que não os despertar para os fatos da língua, tão expressivos na Literatura?**

A **relevância** dessa pesquisa se deve a dois motivos principais. Em primeiro lugar, a amplitude de sua aplicação, uma vez que a discussão acerca do ensino de Literatura ainda não se consolidou nos cursos de Letras, que curiosamente formam professores para ensiná-la. Logo, embora o campo prático da pesquisa seja o trabalho com idosos, a discussão teórica sobre Literatura e seu ensino transcende os limites do PROALFA, abarcando toda a Educação Básica. Defendemos a proposição de um trabalho sistemático e específico com o texto literário, para além da fruição, embora reconheçamos seu papel fundamental, e das leituras compromissadas apenas com o ensino de Língua. Além disso, uma vez que a EJA faz parte da Educação Básica, entendemos que os cursos de Letras precisam conceder mais atenção a tal modalidade, aumentando o número de pesquisas e de projetos que se dediquem a esse público e criando disciplinas cujas ementas tratem formalmente do ensino de jovens e adultos, considerando seus aspectos teóricos, didáticos e metodológicos.

Em segundo lugar, mesmo sendo parte integrante do público atendido pela EJA, o aluno idoso ainda carece de um olhar científico que não o circunscreva a aspectos fisiológicos e patológicos. O ensino de jovens e adultos, no entanto, tem sido um debate essencialmente

político, e a questão do currículo focalizada, mais substancialmente, sob o prisma pedagógico, sem que a discussão se enverede para a contribuição que os saberes específicos das disciplinas poderiam trazer para essa agenda. Na modalidade regular, professores de português permanecem apenas professores de português, em geral não tão preocupados com a EJA, e se perpetuam como usuários da Literatura para ensinar língua materna. Penso ser necessário reverter tal quadro, pois, como professores atuantes na Educação Básica, em qualquer modalidade, devemos ser comprometidos com o ensino e com a formação de leitores que possam exercer sua cidadania a partir do (re) conhecimento do poder emancipatório da linguagem. Nesse sentido, destaca-se, sobretudo, a singularidade da palavra literária: “[...] palavra viva, vivificadora, provocadora, cheia de sentido, humanizadora, criadora de vínculos – palavra rebelde, em suma.” (PERISSÉ, 2006, p. 18)

Embora a pesquisa se origine de reflexões pessoais acerca do ensino de Literatura, baseadas em minha própria experiência escolar e profissional, na formação recebida no Instituto de Letras da UERJ e no PROALFA, ela não se sustentaria não fossem as leituras teóricas. Todas as constatações de ordem pessoal não passariam de “achismos” não fossem esses estudiosos que me fizeram revestir minhas considerações da cientificidade necessária para torná-las tese.

Paulino e Casson (2009), Paulino (2010) e também Cosson (2016, 2018) são fundamentais para pensar uma forma diferente de ensinar Literatura, centrada no processo de formação do leitor literário. Pensamos que suas ideias se associem perfeitamente à visão de Antônio Candido (2011), que em ensaio magistral publicado originalmente em 1972, *O direito à literatura*, apresenta-a como um direito inalienável de todo ser humano. Assim, ao alçá-la a posto tão grandioso, ele sinaliza, ainda que não diretamente, ser preciso repensar o seu ensino, afinal, enquanto direito, a Literatura deve ocupar um espaço mais significativo na escola, com objetivos maiores e mais relevantes do que servir às aulas de Português ou se submeter a análises meramente estruturalistas ou formalistas, bem como considerá-la modeladora de caráter, como ainda acontece em muitos contextos, apesar dos avanços. Assim, no intuito de pensar sobre seu ensino, além dos já mencionados, ressaltamos as contribuições de Lajolo (1982a, 1982b, 2000, 2001), Zilberman e Magalhães (1982, 2001), Leite (1983), Leahy-Dios (2001), Osakabe (2004), Jurado e Rojo (2006) e Martins (2006). Para ampliar essa discussão, Castanho (2012) e Cosson (2013) trazem valorosas reflexões sobre a formação dos professores de Literatura.

Ainda que o foco da pesquisa seja o ensino de Literatura, as contribuições teóricas são fundamentais na construção de um conhecimento sólido e abrangente sobre o campo de

estudo. Destacamos, então, Todorov (2014), que também nega as leituras pedagógicas e redentoras do texto literário, tal como Brito (2003, 2015). As ideias de Bakhtin (1993, 2009, 2011) são igualmente fundamentais, sua concepção dialógica de linguagem contribui sobremaneira para a compreensão do fenômeno literário. Sobre a questão específica da Literatura na EJA, recorreremos, sobretudo, a Benvenuti (2012) e Pereira, M. T. G. (2013, 2014).

Há de se ressaltar também o percurso histórico do ensino de Literatura no Brasil, cuja origem remonta à educação jesuítica, e é fundamentalmente determinado pelo Colégio Pedro II, como nos mostram Razzini (2000), Soares (2004) e Bunzen (2011). Tais autores nos permitem compreender sob quais bases se instituiu o ensino de Literatura na Educação Básica. Além dessa visão ampla, é importante analisar as especificidades da EJA, recorrendo sobretudo a Soares (2002) e Pereira, M. L. (2013). Buscando ampliar a perspectiva histórica, é preciso pensar como se deu o processo legal da instituição do ensino de Literatura, destacando os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998), as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5º a 8º série* (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2002), a *Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA* (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), e a *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

Como a pesquisa emana de um contexto não formal de educação, é importante aprofundarmos nosso conhecimento sobre essa modalidade de ensino, o que faremos a partir das leituras de Gadotti (2005) e Gohn (2006, 2009, 2010). A fim de melhor conhecer o trabalho desenvolvido no PROALFA, contamos com Moussatché, Dias, Brasil e Soares (2013) e Cagnin, Moussatché e Gonçalves (2017). Em relação aos idosos, baseamo-nos nas discussões de Novaes (2000) e Cachioni (2012).

As contribuições descritas, articuladas entre si, e outras que se agregaram no curso do tear, constituem o referencial teórico a partir do qual fundamento minhas concepções. Em âmbito institucional, estima-se aumentar a visibilidade do PROALFA/UERJ, de modo que a universidade reconheça o seu potencial como campo de pesquisas e de formação de professores e de pesquisadores, e não somente como projeto de extensão. Em relação aos sujeitos da pesquisa, pensamos ser vital para os professores e para a coordenação a

oportunidade de acesso a um olhar crítico sobre o trabalho por eles desenvolvido, fruto de pesquisa que busca verificar de que forma esse trabalho transcende os limites do próprio PROALFA e alcança o patamar científico das discussões sobre o ensino de Literatura. Em relação ao idosos, os benefícios pessoais não são mensuráveis – a essa altura da vida, com pouca escolarização, tornarem-se alvo do interesse acadêmico e ainda poder contribuir para o ensino de Literatura em outras esferas. No âmbito das Letras, o interesse científico pelos idosos pode levar a Academia a repensar bases tão sólidas nas quais estejam assentadas, assim contribuindo para que se ampliem as perspectivas de aluno e de professor. Assim, faz-se necessário retornar os resultados dessa pesquisa em âmbito institucional – Instituto de Letras e PROALFA, por meio das publicações disponíveis – e nos eventos e publicações acadêmicas em geral, a fim de que o presente estudo contribua com o avanço das pesquisas no campo do ensino de Literatura.

Considerando o que se apresentou até o momento, entendemos, *a priori*, que a formação do leitor literário constitui o verdadeiro objetivo do ensino da Literatura. Mais precisamente, pretendemos verificar como essa formação vem sendo conduzida pelo PROALFA em uma turma cujos alunos, já alfabetizados e com bom nível de letramento, iniciaram há pouco o processo de letramento literário. Para efetivar a análise, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar histórica e legalmente o ensino de Literatura na Educação Básica, abrangendo também os aspectos relativos à formação e à prática docente no contexto da UERJ;
- b) Traçar um panorama histórico da EJA no Brasil, destacando as principais orientações legais e o espaço concedido à Literatura;
- c) Apresentar a educação não formal e a trajetória do PROALFA, enfatizando a especificidade do público idoso;
- d) Discutir o ensino de Literatura a partir do processo de letramento literário, apresentando suas nuances, defendendo um espaço autônomo para a Literatura como disciplina escolar.
- e) Analisar as propostas de letramento literário efetivadas pelo PROALFA a partir da teoria apresentada e da análise dos dados (entrevistas, documentos e observações).

Sem dúvida, falar sobre Literatura em uma tese, garantindo a cientificidade necessária sem abrir mão da subjetividade inerente ao tema, é tarefa árdua. Para mitigar a dificuldade,

procurei me cercar de conceituados autores, os mestres que, em minha opinião, sem deixar a paixão de lado, concedem à Literatura o espaço e a seriedade necessários para que não se tome a leitura literária apenas como entretenimento, válvula de escape. Em termos de ensino, é preciso ir além do “viajar sem sair do lugar”, afinal, a Literatura nos permite sair do lugar: ela é fonte de saber, e o saber nos move. Nessa perspectiva, ao longo dos capítulos, sigo tecendo os fios que escolhi, nas cores que desejei, e espero que meu tecido se junte a outros, e outros, e mais outros, na defesa de um ensino de Literatura autônomo e de qualidade.

1 ENSINO DE LITERATURA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Comecei meus estudos com uma pergunta retórica. As discussões sobre o ensino de Literatura, embora se tenham tornado mais recorrentes desde a década de 80, ocupam o mesmo patamar daquelas destinadas ao ensino de língua materna? Apesar de proliferarem estudos sobre o tema, o ensino de Literatura, em âmbito acadêmico, parece permanecer uma questão menor. Sobre isso afirma Cosson (2013, p. 18):

É isso que se observa, por exemplo, com a constatação de que o ensino de Literatura nunca foi temática principal nos doze encontros da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), que reúne bianualmente centenas de professores de Literatura, e não haver entre os 36 Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística um GT específico sobre ensino de Literatura.

De fato, desde sua primeira edição, em 1988, até a última, em 2018, o ensino de Literatura nunca foi a temática central dos Congressos da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), o que, sem dúvida, diante da importância desta associação no cenário das Letras, é um grande indicativo do lugar ocupado pelas questões relativas ao ensino de Literatura. Em algumas de suas edições, no entanto, tal temática foi discutida em mesas redondas e em simpósios, conferindo grande visibilidade à questão. Prova disso é o fato de o XIII Congresso Internacional da ABRALIC, ocorrido em 2013, em Campina Grande, ter motivado a reativação do GT de Ensino e Literatura da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)². Esse foi um dos 21 grupos de trabalho criados em 1985, no I Encontro Nacional da ANPOLL, o I ENAPOLL, mas não prosperou e, em 1994, já não consta na listagem da Revista da Associação.

Atualmente, entre os grupos de estudo e eventos que se dedicam ao tema, ressaltamos a ação dos grupos de pesquisa sobre ensino de Literatura engendrados por instituições escolares, como o Colégio Pedro II, primeiro colégio de educação secundária no Brasil. Fundado com o intuito de se tornar referência na educação brasileira a partir de um ensino de base clássica e de tradição humanística, o Pedro II exerceu um papel fundamental na institucionalização do ensino de Literatura, como veremos, e hoje, por meio de grupos como o

² Informações sobre o GT de Literatura e ensino da ANPOLL estão disponíveis em <http://anpoll.org.br/gt/Literatura-e-ensino/>. Acesso em: 21 ago. 2018.

Grupo de Pesquisa de Literatura e Outras Linguagens na Escola Básica (LITESCOLA³), o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura (NUPELL⁴) e o Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literatura (GEEPOL⁵) contribui imensamente nesse campo. Antes restritos exclusivamente ao espaço universitário, os grupos de pesquisa do Pedro II se configuram um importante espaço de reflexão, sobretudo por dois motivos: resgatam o viés da pesquisa na prática docente, rechaçando o papel do professor apenas como executor; reconhecem a Literatura e seu ensino como campo de conhecimento e fonte de saber, conferindo-lhes o espaço e a importância devidos. Ressaltamos, no entanto, a singularidade do trabalho desenvolvido que, infelizmente, não reflete a realidade da maioria dos professores brasileiros, dos quais vem sendo roubado, sistematicamente, o direito à reflexão. Nesse sentido, os grupos reafirmam ainda mais sua importância ao promoverem seminários que, abertos ao público e gratuitos, possibilitam a todos os professores, e não apenas aos do Pedro II, um espaço privilegiado de produção de conhecimento.

Temos, então, um movimento inverso ao apontado por Castanho (2012) em pesquisa de Mestrado que trata da relação entre o ensino de Literatura e a formação dos professores nos cursos de Letras. Sua dissertação contempla as instituições públicas e privadas dos estados de São Paulo e Paraná, mapeando a oferta de disciplinas pedagógicas específicas da Literatura. Segundo a autora, as publicações sobre ensino de Literatura, de modo geral centradas na atuação do professor da Educação Básica, partem da realidade escolar para devolver a ela possíveis alternativas de mudanças no ensino de Literatura. A escola ocupa, assim, os dois polos de uma relação cujo cerne do problema estaria, segundo ela, no meio do percurso – os cursos de Letras, responsáveis por formar os professores. Tais estudos, de acordo com Castanho (2012, p. 16), pretendem promover alguma mudança a partir de uma perspectiva externa à realidade escolar e, por isso, segundo ela, revelam a omissão das universidades frente ao ensino de Literatura na escola:

[...] a Universidade parece-me omissa, porque, invariavelmente, indica problemas na atuação do professor em sala de aula na Educação Básica, mas, de modo velado, se distancia desses problemas, como se não tivesse parte de responsabilidade sobre eles. O quadro revela uma espécie de silenciamento da comunidade acadêmica da área de Letras sobre a formação do professor de Literatura nesses cursos.

³ O Grupo de Pesquisa de Literatura e Outras Linguagens na Escola Básica reúne professores das seguintes instituições de ensino: CEFET-RJ, Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio Pedro II, FAETEC e IFRJ.

⁴ O Núcleo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura é composto por professores do Colégio Pedro II do campus Humaitá

⁵ O Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literatura é composto por professores do Colégio Pedro II do campus Realengo.

Os grupos de pesquisa do Pedro II subvertem essa lógica e, partindo do próprio “chão da escola”, conferem cientificidade à temática, não com o propósito de criticar o professor ou apontar soluções, mas com o intuito de, coletivamente, construir conhecimentos a partir de pesquisas e estudos provenientes do ambiente escolar.

No que diz respeito às práticas escolares, Cereja (2005) atesta que ainda é comum o ensino tradicional de Literatura, basicamente historiográfico, centrado na apresentação dos estilos de época dos principais autores e obras brasileiros. Em pesquisa realizada em quatro escolas paulistanas (duas públicas e duas particulares) com turmas de terceiro ano do Ensino Médio, Cereja (2005) apresenta algumas conclusões que, embora parciais, são bastante reveladoras da atual condição da Literatura nas escolas. Dentre as conclusões elencadas, destacaremos três, que julgamos dialogar com o presente trabalho: 1) a ausência de um trabalho sistemático com o texto literário e sua linguagem inviabilizam o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários; 2) a prática do professor, ao refletir sua formação, aponta para a necessidade de que as reflexões sobre o ensino de Literatura alcancem, também, o nível acadêmico; 3) a incompatibilidade entre o trabalho dos professores e as propostas oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) nos levam a pensar que tais orientações “invadem” a escola sem que haja nenhum trabalho de formação continuada com os professores, resultando em propostas metodológicas e em planejamentos não condizentes com a realidade das práticas escolares.

Ressaltamos, entretanto, que a despeito dessas reflexões críticas em relação às práticas historiográficas na abordagem do texto literário, ele as reproduz em seus livros didáticos, que mesmo se destacando por propor significativas experiências de leitura literária, parece se manter fiel à tradição em muitos aspectos. (KLEIN, 2015) Tal disparidade entre a proposta teórica, “fruto de uma pesquisa apoiada pelo CNPQ” (CEREJA, 2005, p. 13) e os livros didáticos produzidos pelo autor⁶, referência presente em todas as edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destinadas ao Ensino Médio nos leva a crer que alterações significativas no ensino de Literatura não se efetivarão enquanto não forem revistas as concepções de Literatura e ensino que norteiam e legitimam tais publicações. Mais precisamente, as bases teóricas do PNLD determinam o tipo de livro produzido e, portanto, o tipo de trabalho a ser realizado pelo professor.

⁶ Trata-se das obras: *Português: linguagens* (PNLD 2006), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja; *Português: linguagens*, v. 1, 2 e 3 (PNLD 2009), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja; *Português: linguagens*, v. 1, 2 e 3 (PNLD 2012), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja; *Português: linguagens*, v. 1, 2 e 3 (PNLD 2015), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja; *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, v. 1, 2 e 3 (PNLD 2018), de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Roberto Cereja.

Diante desse quadro, neste capítulo, o objetivo é abordar aspectos históricos e legais relativos ao ensino de Literatura na Educação Básica e na Superior. Antes de prosseguirmos, importa frisar que reconhecemos os inúmeros avanços na área de ensino de Literatura. Destacamos o trabalho de todos os professores que, na Educação Básica e na Superior, empenham-se para propiciar aos alunos um ensino de Literatura produtivo, comprometido com a formação de leitores literários. Sabemos, entretanto, que, em muitos contextos, ainda vigoram abordagens tradicionais; por isso defendemos a relevância de pesquisas que possam contribuir para a reversão desse quadro. Diante disso, ressaltamos que, ao longo desta Tese, ao tecermos críticas à escola e ao ensino, referimo-nos a uma realidade ainda existente; de forma alguma se trata de generalizações. Mais do que uma proposta de contestação, nosso intuito é constituir uma proposta de mudança.

Neste capítulo, faremos um recorte abrangendo desde o século XVI até o momento atual, considerando quatro aspectos essenciais: a) a formação do professor de Literatura; b) o processo de construção das disciplinas escolares, destacando o caso da Língua Portuguesa e da Literatura, desde os jesuítas até o início do século XX; c) a importância do Colégio Pedro na escolarização da Literatura; d) o impacto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação no ensino de Literatura. Ressalto que, mesmo o foco da pesquisa não sendo a formação dos professores, faz-se necessário iniciar o capítulo por essa discussão, refletindo sobre a formação dos responsáveis por ensinar Literatura na escola. Haveria alguma relação entre os estudos literários na Academia e a atuação dos professores, na escola, lecionando Literatura?

1.1 Reflexões sobre a Torre de Marfim

Rildo Cosson (2013), ao tratar da formação dos professores de Literatura, relaciona, *a priori*, a atuação desses docentes nos dois campos de ensino em que a disciplina se faz presente – o Ensino Médio e o Ensino Superior, especificamente as faculdades de Letras. Temos, segundo Cosson (2005, p. 11-13), o seguinte quadro:

No ensino superior, o professor de Literatura é quase sempre um pesquisador que tende a tomar o ensino como suplemento, embora a docência seja o centro de suas atividades profissionais. Em outras palavras, [...] há pouca preocupação com o ensino de Literatura. Suas pesquisas e publicações estão voltadas quase que exclusivamente para a produção do conhecimento literário, fazendo valer, aparentemente, a máxima de quem sabe ensina. [...] No Ensino Médio, quando há

uma disciplina separada da Língua Portuguesa, geralmente com a designação de Literatura Brasileira, é o licenciado em Letras que assume a posição de professor de Literatura. [...] Mais que dividido entre a Literatura e outra área do saber, o professor de Literatura no Ensino Médio é, na verdade, professor de história da Literatura. Seguindo talvez com excessiva fidelidade as instruções curriculares das secretarias de educação, seguindo a prática dos colegas mais experientes e apoiando-se fortemente nas prescrições do manual de Literatura, ele termina abonando uma longa e combatida trajetória de ensino de Literatura centrado sobre a periodização de estilos e a identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras.

O autor fala ainda sobre os professores cuja atuação com o texto literário se volta para a formação de leitores, nos segmentos em que não existe a disciplina Literatura – a Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental, incluindo a EJA. Além dos professores oriundos das faculdades de Letras, temos os graduados em Pedagogia e, em ambos os casos, é possível questionar a “formação” recebida. Em geral, os cursos de Letras carecem de disciplinas específicas para tratar da metodologia do ensino de Literatura, além de priorizarem as práticas de ensino voltadas para a Língua Portuguesa e/ou estrangeira. O professor de Literatura que atuará no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (e quem sabe até mesmo na EJA), ocupa-se, praticamente, durante toda a graduação, do estudo enciclopédico e informativo, focando, sobretudo, na teoria e na crítica literárias.

Nas graduações de Letras, pensamos que a formação dos alunos seja muito mais pautada pelo objetivo de formar críticos literários do que formar professores de Literatura. O espaço que separa essas duas atividades é enorme, e o problema é que o destino de grande parte dos alunos de Letras é, justamente, a sala de aula. O panorama se perpetua na pós-graduação. Esta Tese, por exemplo, incluída na linha de pesquisa “Ensino de Língua Portuguesa”, demonstra o descompasso, e até mesmo a hierarquia, existente entre “ser grande conhecedor da Literatura” e “ensinar Literatura na escola”. No contexto, a dificuldade de discutir o ensino de Literatura na universidade decorre da ausência de um espaço acadêmico bem delimitado, que assuma a Literatura como objeto de ensino e não apenas como objeto de pesquisa. A ausência desse espaço pode formar professores que, sem clareza de seu objeto, reproduzam práticas tradicionais que remontam aos primórdios do ensino de Língua e de Literatura.

Por outro lado, outro aspecto problemático apontado por Paulino (2010, p. 158) é em relação à formação dos professores de Português nas duas últimas décadas do século XX, criticando a adoção do multiculturalismo em detrimento do trabalho textual. Assim, a teoria literária e a historiografia teriam sido substituídas pela Literatura comparada, em que

[...] o multiculturalismo tomou o lugar do trabalho textual, intertextual e contextual que levava em conta a qualidade estética. Globalizando as manifestações culturais, sem considerar seus universos específicos de produção e recepção, muitas universidades brasileiras assumiram o modelo americano que opta pela criação de cânones politicamente corretos. Esquecem, com essa negação da especificidade da construção literária, o que o próprio Fredric Jameson havia valorizado: a importância das mediações cujo seria relacionar os vários níveis das superestruturas, quebrando as barreiras das disciplinas, mas estabelecendo conexões com base nas diferenças, para dar sentido social ao trabalho.

Já nos cursos de Pedagogia, Cosson (2013) destaca que a ênfase, em geral, recai sobre aspectos relativos à alfabetização e sobre as teorias educacionais, negligenciando outras áreas de conhecimento, como é o caso da Literatura. Tendo em vista que são esses profissionais os responsáveis pelo início da formação do leitor, seria vital que os graduandos em Pedagogia contassem com uma formação sólida na área, entretanto, como aponta Cosson (2013, p. 17), quando essa disciplina é oferecida, geralmente optativa, recebe a denominação “Literatura Infantil” e “[...] assume o paradigma tradicional do ensino de Literatura Brasileira, ou seja, está centrada na história da Literatura infantil e nas características do texto literário, com o adendo da seleção de obras para a leitura.”

Dessa forma, tanto no licenciado em Letras quanto no pedagogo evidencia-se o despreparo para assumir a Literatura como objeto de ensino. Segundo Cosson (2013), na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por falta de formação adequada, o professor não conseguirá superar o exercício da fantasia na abordagem do texto literário, deixando de oportunizar aos seus alunos todo o conhecimento que lhes poderia ser ofertado. Já no Ensino Médio, além de enfrentar o desinteresse dos alunos pela leitura literária, o professor se defronta com duas possibilidades: ou trilha os rumos do livro didático, na direção da história, ou oferece análises teórico-críticas dos textos literários, tal como aprendeu nos cursos de Letras, situação na qual talvez não consiga efetivamente produzir algum tipo de conhecimento com seus alunos.

Outra ponderação acerca do Ensino Médio diz respeito à própria denominação “Literatura Brasileira”. Entendemos que essa nomenclatura circunscreve o literário a um contexto histórico-cultural específico, dando margem a abordagens historiográficas, desconsiderando a verdadeira dimensão da Literatura: humana e universal. Além disso, tal denominação restringe a abordagem do fenômeno literário às Literaturas africanas em Língua Portuguesa e à Literatura indígena, por força da lei, e à Literatura Portuguesa, por força da história. Consequentemente, qualquer referência à Literatura dita “universal” torna-se mérito do autor do livro didático ou mesmo do professor, quando, na verdade, essa deveria ser a essência do seu ensino.

No Ensino Fundamental, sem o compromisso de seguir os conteúdos da Literatura Brasileira, a dificuldade do professor é lidar com tamanha liberdade, como ressalta Cosson (2013, p. 18):

A disciplina “Literatura Infantil” ou “Infanto Juvenil” [sic] não costuma fazer parte do currículo de Letras. Também não há um corpo variado de leituras críticas dessas obras que lhe ofereça orientação sobre a seleção de textos. Nem há propostas metodológicas de Literatura especificamente dirigidas para esse segmento de ensino. Nem mesmo os manuais didáticos trazem conteúdo específico sobre Literatura, antes enfatizam apenas a leitura dentro da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa. Não surpreende, portanto, que esse professor não se reconheça como professor de Literatura e terminar por apagar o adjetivo literário de suas propostas de letramento.

O autor também nos traz uma importante contribuição sobre as bases nas quais deveriam se assentar a formação de professores de Literatura, nos cursos de Letras ou na Pedagogia: o professor de Literatura deve ser leitor e educador. No que diz respeito à leitura, não se trata somente do hábito ou do prazer de ler – muito importantes também – o professor deve ser um “[...] leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias.” (COSSON, 2013, p. 21) O que se percebe, a partir dessa fala, é a necessidade de uma história de leitura alicerçada pela Literatura, remontando-nos, invariavelmente, às condições de acesso à Literatura vivenciadas por nossos professores. Frente às grandes desigualdades econômicas, a escola torna-se a única via de acesso à Literatura para muitos alunos: será que todos os nossos professores tiveram, quando alunos da Educação Básica, a oportunidade de começar a construir esse repertório?

Segundo Paiva (2013, p. 49), “[...] o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a Literatura”. Inserida no campo da História Cultural, em sua pesquisa, a autora busca compreender as práticas de leitura literária realizadas com alunas do curso de Pedagogia a partir de relatos de leituras expressos nas correspondências escritas pela turma. Tais cartas traziam o resultado de uma atividade de leitura e reflexão sobre um livro literário lido ao longo do curso, escolhido dentre uma listagem proposta pela professora. Como resultado preliminar da análise desses depoimentos, a autora aponta que elas evidenciam “[...] as duas principais tendências de abordagem da Literatura infantil e, de resto, da Literatura em geral, em seus usos no contexto escolar: a leitura da Literatura como fonte de prazer e a leitura da Literatura em sua funcionalidade, em sua dimensão pedagógica.” (PAIVA, 2013, p. 48)

Segundo Paiva (2013), a turma trouxe consigo velhas concepções de leitura literária – fonte de prazer, meio pelo qual se ensina algo – que podem vir a se perpetuar em suas práticas

de ensino caso não revistas. Por isso, defende a importância do letramento literário como elemento central no processo de formação desses pedagogos, futuros professores das séries iniciais: “[...] é fundamental o investimento no sujeito leitor e na identificação de suas maneiras de ler para que, de fato, ele se forme de modo adequado para futuras práticas de mediação de leitura no contexto em que atuam/atuarão.” (PAIVA, 2013, p. 49)

Reafirma-se, então, o papel da universidade na formação dos professores, garantindo a todos a possibilidade de efetivar a experiência literária necessária para ensinar Literatura na escola, o que envolve os saberes teórico-críticos da área, metodologia específica e, sobretudo, a consciência da importância do componente literário na formação humana e cidadã. Tal como proposto por Cosson (2013) e Paulino (1999, 2004, 2010), o professor de Literatura precisa ser leitor de Literatura, precisa viver e compreender a experiência literária de forma ampla, teórica e analiticamente, crítica e pragmaticamente. Nesse sentido, Cosson (2013, p. 22) aponta o que seria ideal em termos de “educador” de Literatura: “[...] que sabe localizar o lugar da Literatura na escola e fora dela. “[...] que sabe fazer da Literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. [...] que sabe responder para que e por que ensina Literatura.”

Retornamos, mais uma vez, à formação desses professores-leitores-educadores, cujos currículos das graduações precisam ser revistos, como defende Castanho (2012). Criar um espaço bem delimitado, que considere o ensino de Literatura como objeto de pesquisa, tendo em vista a especificidade desse campo, sem delimitação sólida entre a teoria e a prática, torna-se vital. A formação do professor de Literatura necessita de uma inter-relação permanente entre o “saber letrado e o saber pedagógico”. (COSSON, 2013, p. 22) Cremos que tal proposta se efetive no PROALFA ao longo do processo de formação docente de seus professores-bolsistas. Moussatché, Soares e Cagnin (2017) relatam as dificuldades enfrentadas pelos graduandos, tanto os de Letras quanto os de Pedagogia, para trabalharem com a Literatura. Segundo ela, os de Letras estariam presos a uma visão canônica do texto literário, ao passo que, os de Pedagogia, careceriam de referências, ainda muito vinculados as próprias experiências escolares. Assim, as ações de formação docente empreendidas pelo PROALFA, como veremos, atuam nas duas frentes propostas por Cosson (2013): as reuniões pedagógicas refletem sobre a interface entre o planejamento das aulas e sua execução; os grupos de estudo alimentam a prática docente com leituras teórico-críticas e atividades práticas sobre a Literatura e seu ensino.

A formação docente realizada no âmbito da graduação da UERJ, no entanto, parece não se alinhar a tais propósitos, como pudemos verificar a Estrutura curricular (ANEXO A),

Quadro de disciplinas (ANEXO B) e ementários (ANEXOS C, D, E, F, G e H) do curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras com Habilitação em Português – Literaturas, do Instituto de Letras, referente ao segundo semestre de 2018. Como em nossa pesquisa o foco não é a formação do professor de Literatura nos cursos de Letras da UERJ, escolhemos, a título de exemplo, o curso que concederia o maior destaque à Literatura Brasileira, além de ser aquele que, em função da nomenclatura – Português-Literaturas – estaria mais relacionado à formação do professor de Literatura. A escolha da UERJ deve-se ao fato de minha vida acadêmica vincular-se, exclusivamente, a essa universidade, onde também se localiza o PROALFA, ratificando a importância exercida por esse programa na formação docente de seus bolsistas – por isso destacamos a essencialidade desta análise em nossa pesquisa. Ressalto também ter sentido a necessidade refletir sobre o tratamento dessa questão na graduação, revisitando com olhar crítico os caminhos que eu mesma trilhei.

A partir da metodologia escolhida – apenas a análise do ementário e do fluxograma, sem qualquer menção ao trabalho individualizado desenvolvido pelos professores, cuja qualidade é incontestável – percebemos o destaque maciço à formação teórico-crítica em detrimento das disciplinas relativas ao ensino de Literatura. Em termos quantitativos, isso fica evidente quando encontramos 18 disciplinas literárias – divididas entre Literatura Clássica (I e II), Literatura Brasileira (I a VI), Literatura Portuguesa (I a VI) e Teoria da Literatura (I a IV) – contra apenas 6 disciplinas voltadas para a prática escolar – Metodologia do ensino de Leitura e Literatura, Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III, Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV, Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V e Materiais para Ensino de Literatura.

A análise qualitativa também traz dados relevantes. Dentre as disciplinas voltadas ao ensino, é interessante frisar que todas, com exceção de Materiais para Ensino de Literatura, estão a cargo do CAP-UERJ. Embora compreensível o fato de os estágios serem responsabilidade do colégio de aplicação da universidade, chama a atenção certa isenção da mesma no que diz respeito à formação desses docentes, garantindo que o espaço universitário, bem como os seus professores, possam não se ocupar do ensino. Embora haja professores preocupados com a docência de Literatura e suas peculiaridades, o direcionamento dado pela universidade, evidenciado pela letra fria dos documentos, é outro. No caso do CAP-UERJ, a nomenclatura das disciplinas de estágio já revela a vinculação às práticas tradicionais de ensino, pois propõe estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, campos distintos, juntos, em um único semestre. Vale, então, refletir: o professor-estagiário, conforme os alunos

em estágio de prática de ensino são nomeados na instituição, terá a oportunidade de propor aulas de ambas as disciplinas? Acreditamos não serem tratadas com a especificidade devida nenhum dos dois campos de conhecimento, sobretudo o literário, como verificamos na análise do ementário. De minha parte, o tempo que passei no CAp, cursando as Práticas de Ensino, foi fundamental em minha formação, e embora tenha aprendido muito sobre questões relativas à abordagem do texto em sala de aula, não me recordo de ter participado de nenhuma discussão cujo cerne fosse o ensino de Literatura. Aliás, como parte das avaliações dessas práticas, também não lecionei nenhuma aula de Literatura, tampouco me foi solicitado nenhuma produção de material sobre a mesma. No Ensino Fundamental, a leitura literária perpassava as aulas de Língua Portuguesa; no Ensino Médio, em função de horários, sempre estagiei com professores da área de língua.

A disciplina Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I (ANEXO C) tem como objetivo “Observar, na Educação Infantil e nas diferentes séries dos Ensinos Fundamental e Médio, aulas e atividades diversas no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira [...]”. A ementa aborda o “Enfoques no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. [...]”, além de “[...] atividades pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira. ” Embora seja notória, e louvável, a preocupação com o ensino, é preciso reconhecer o descompasso entre os objetivos e a ementa se levarmos em conta os segmentos aos quais se destinam – a Literatura Brasileira só se configura como disciplina a partir do Ensino Médio. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o texto literário deveria estar relacionado ao processo de formação do leitor e ao desenvolvimento do apreço pela leitura literária, mas, na prática, ainda existem as temerárias práticas de utilização do texto literário como pretexto para abordagem de questões relativas ao estudo da língua. Mesmo se focarmos no Ensino Médio, a própria noção de ensino de Literatura Brasileira já remete a aspectos historiográficos que, em nossa concepção, limitam o fazer literário.

Em Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III (ANEXO D) (por algum motivo desconhecido não existe o Estágio II), é facultada ao aluno a possibilidade de “Observar aulas de Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira em uma turma da 5ª a 8ª série dos Ensinos Fundamental e Médio; [...]” Primeiramente, cabe ressaltar o anacronismo de tal nomenclatura, anterior a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que altera a duração do Ensino Fundamental para 9 anos. Mais uma vez, evidencia-se que as ementas têm se repetido ano a ano, sem acompanhar as evoluções da área. Além disso, o ensino de Literatura Brasileira aparece vinculado ao de Língua, sendo possível ao licenciando escolher

em qual segmento irá atuar, entretanto, a Literatura só se faz presente como disciplina no Ensino Médio. Da forma como foi redigido, o documento dá a impressão de existirem aulas de Literatura no Ensino Fundamental, o que não procede.

Por outro lado, na qualidade de eletiva restrita, o CAp, colégio de excelência que contribui sobremaneira para a formação docente de seus estagiários, disponibilizou, para o segundo semestre de 2018, disciplinas cuja contribuição seria bastante significativa e esclarecedora a respeito da especificidade do trabalho com a Literatura nos diferentes segmentos de ensino – Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, Metodologia de Trabalho com o Texto Literário no Ensino Médio. Como o aluno deveria optar apenas por uma delas, perde-se uma grande oportunidade de oferecer aos futuros professores a oportunidade de refletir especificamente sobre o texto literário, sem vinculá-lo ao ensino de Língua e considerando as especificidades de suas múltiplas realizações.

O Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV (ANEXO E), apesar do nome, é destinado especificamente à observação de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; ao passo que no Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V (ANEXO F), focado no Ensino Médio, os alunos poderão optar entre a observação de aulas de Língua Portuguesa ou de Literatura Brasileira. O CAp também é responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Leitura e de Literatura (ANEXO G), cujos objetivos e ementa, além de aspectos relativos ao processo de leitura e à escolarização da Literatura, também abordam a produção textual – textualidade, coesão e coerência. Embora reconheçamos a importância de abordar esses conteúdos, pensamos haver um descompasso entre sua proposta, bastante robusta, e o tempo disponibilizado para essa disciplina, de apenas um crédito. Além disso, vemos mais uma vez a Literatura vindo a reboque de outros conteúdos, como se discutir o seu ensino não fosse objeto legítimo de estudo. O tempo se revela, mesmo na formação docente, um fator de grande impacto para o ensino de Literatura.

Oferecida pelo Instituto de Letras, a disciplina Materiais para Ensino de Literatura (ANEXO H) tem o seguinte objetivo: “Oferecer aos alunos treinamento prático na preparação de material didático-pedagógico para aulas de Literatura nos níveis fundamental e médio.” Sem dúvida, diante das pesquisas que questionam a qualidade do livro didático e a excessiva subordinação dos professores aos mesmos (DIONÍSIO; BEZERRA, 2001; ROJO; BATISTA, 2009), é muito positivo haver uma disciplina que trate da elaboração dos materiais; no entanto, entendemos que por se constituir tanto um campo de conhecimento quanto uma experiência artística e estética com a linguagem, a expressão “treinamento prático” não seja a mais adequada para se referir à produção de materiais didáticos para Literatura. Parece haver,

no uso dessa expressão, certo embasamento behaviorista, o que poderia mecanizar o trabalho com o texto literário tanto quanto muitos livros didáticos o fazem.

Para encerrar, vale ressaltar que é praticamente nula a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que na ementa a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Português e Redação para Jovens e Adultos é oferecida como opcional, cabendo ao aluno escolher duas em um universo de seis disciplinas possíveis. Essa escolha pode estar condicionada aos mais variados critérios, como a disponibilidade de vagas, o enquadramento na carga horária, e o perfeito ajuste com o tempo disponível do aluno. Assim, há necessidade de repensar práticas específicas para o segmento, que por fazer parte da Educação Básica corresponde ao campo de atuação do professor formado em Letras, mesmo negligenciada. Além disso, a delimitação do trabalho exclusivamente com Língua Portuguesa e com a Redação permite duas interpretações plausíveis: ou devemos considerar que o texto literário aparece a reboque do ensino de língua e/ou da produção textual, ou ele foi definitivamente banido como campo de aprendizagem possível para esse segmento, ao menos segundo o fluxograma do curso em análise. Em todo caso, ratifica-se o descompromisso com o ensino de Literatura na EJA, e com a própria EJA, que historicamente tem ficado a cargo do curso de Pedagogia.

Reconhecendo os limites metodológicos da análise – apenas documental, sem considerar a individualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, que não pode ser balizado, apenas, pela ementa – acreditamos que ela nos fornece indícios da prevalência da teoria e da crítica literárias sobre a formação docente para o ensino de Literatura. Parece não haver uma preocupação metodológica, inviabilizando a associação entre os saberes letrados e os pedagógicos, como acontece no PROALFA, programa cuja atuação apresenta proposta bem mais significativa para a formação dos professores-bolsistas, oriundos, sobretudo, dos cursos de Letras e de Pedagogia. Na qualidade de ex-aluna da graduação de Letras da UERJ, sinto-me bastante à vontade para trazer outra reflexão: por que, durante o curso, nossa carga de leituras teóricas era superior às literárias se um dos objetivos era conhecermos a Literatura?

Outro dado importante é que dentre as seis ementas analisadas, disponibilizadas no site da universidade, cinco datam do primeiro semestre de 2006, revelando que há pelo menos 12 anos esse material não é revisto de forma criteriosa. Trata-se de um importante indicativo do lugar ocupado pelo ensino de Literatura no curso de Licenciatura, privilegiado espaço de formação docente. Assim, pensamos que a despeito de todas as reflexões em torno do ensino

de Literatura, e considerando a excelência da formação proposta pela UERJ e por seu colégio de aplicação, é preciso dar mais atenção ao campo de ensino de Literatura.

Se considerarmos os aspectos históricos e legais da profissão de professor de Português, veremos se tratar de um percurso bastante recente, mesmo que tenhamos passado por tantas transformações, como veremos ao longo deste capítulo. O cargo “Professor de Português” é criado por Decreto Imperial em 23 de agosto de 1871 (BRASIL, 1871) A essa época, na ausência de cursos de formação, a docência era exercida por intelectuais provenientes das elites, que a despeito de serem advogados ou médicos por formação, lecionavam em colégios de excelência, como o Pedro II. Somente em 1939, sessenta e oito anos após a criação do cargo, o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril (BRASIL, 1939) passou a exigir que o professor do ensino secundário fosse formado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. [...]

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:

- a) secção de filosofia;
- b) secção de ciências;
- c) secção de letras;
- d) secção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática. [...]

Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neo-latinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Como nos mostra o artigo 6, a partir de 1939, por força da lei, a atuação como professor de Português não mais estaria vinculada apenas ao capital cultural das elites letradas, dependeria do diploma de bacharel conferido pela Academia. Desse modo, a formação do professor passa a figurar como elemento central do ensino, conferindo maior legitimidade à profissão. Tornar-se Bacharel – em Letras Clássicas, Letras Neolatinas ou Letras Anglo-Germânicas – demandava três anos de estudo, mas o diploma de Licenciatura dependeria de um curso de didática, com um ano de duração. Segundo podemos constatar no artigo 20, não há nenhuma disciplina específica sobre a atuação do professor de Português ou de Literatura, apenas tópicos gerais de educação.

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939)

No que diz respeito à formação literária desse professor, a análise da proposta curricular presente na lei, conforme os artigos 16 a 18, evidencia que, legalmente, nunca houve a preocupação em formar professores de Literatura, mas apenas instrumentalizar os graduandos da área de Letras com o conteúdo literário com vistas a torná-lo um teórico, por se tratar de um significativo bem cultural, ou por constituir um importante *locus* para o estudo da língua:

SECÇÃO VIII

Do curso de letras clássicas

Art. 16. O curso de letras clássicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua Portuguesa.
4. Literatura Portuguesa.
5. Literatura Brasileira.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua Portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.

Terceira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua Portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.
6. Filologia românica.

SECÇÃO IX

Do curso de letras neolatinas

Art. 17. O curso de letras neolatinas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua e Literatura francesa.
3. Língua e Literatura italiana.
4. Língua espanhola e Literatura espanhola e hispano-americana.

Segunda série

1. Língua latina.

2. Língua Portuguesa.
 3. Língua e Literatura francesa.
 4. Língua e Literatura italiana.
 5. Língua espanhola e Literatura espanhola e hispano-americana.
- Terceira série
1. Filosofia românica.
 2. Língua Portuguesa.
 3. Literatura Portuguesa e brasileira.
 4. Língua e Literatura francesa.
 5. Língua e Literatura italiana.
 6. Língua espanhola e Literatura espanhola e hispano-americana.

SECÇÃO X

Do curso de letras anglo-germânicas

Art. 18. O curso de letras anglo-germânicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua inglesa e Literatura inglesa e anglo-americana.
3. Língua e Literatura alemã.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua Portuguesa.
3. Língua inglesa e Literatura inglesa e anglo-americana.
4. Língua e Literatura alemã.

Terceira série

1. Língua Portuguesa.
2. Língua inglesa e Literatura anglo-americana.
3. Língua e Literatura alemã. (BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939)

Como fica evidente na análise desses artigos, a maior parte das disciplinas é dedicada ao estudo do grupo de línguas específicas do bacharelado em questão, a partir das quais virá o estudo literário correspondente. No curso de Letras Clássicas, por exemplo, há disciplinas dedicadas ao estudo das línguas e à Filologia, e apenas seis de Literatura; no Bacharelado em Letras Neolatinas, as línguas francesa, italiana e espanhola são estudadas em conjunto com suas Literaturas ao longo dos três anos, havendo também disciplinas sobre Língua Latina, Língua Portuguesa e Filologia, além de uma matéria sobre Literatura Brasileira e Portuguesa.

A despeito dos avanços na área, o que temos hoje em termos de formação do professor de Literatura pouco difere, substancialmente, do que já era feito na primeira metade do século XX. Em parte, o ensino de Literatura na escola é reflexo das práticas acadêmicas de ensino de Literatura, de modo que enquanto não houver alteração profunda nos paradigmas que norteiam as propostas universitárias pouco mudará na Educação Básica, permanecendo a Literatura em sua torre de marfim. Daí a importância dos grupos de pesquisa que emergem do seio da escola, como acontece no Colégio Pedro II, e de propostas como as do PROLFA, que propiciam aos professores, ainda em formação acadêmica, um significativo espaço de teorização e prática.

1.2 Tradições e inovações no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura

Soares (2004), baseando-se nos estudos de Petitat (1992) e Hutmacher (1992), sobre burocratização do ensino e da escola, aponta que a instituição escolar surge no século XVI e se espalha pelo mundo ocidental, opondo-se à prática medieval de aprendizagem não institucionalizada e com professores independentes. O surgimento de espaços específicos para o ensino, conduziu a necessidade de se regulamentar, também, o tempo:

No quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é “burocratizado”, transformado em *currículo* pela escolha de áreas do conhecimento consideradas informativas e educadoras, e em *disciplinas*, pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela organização e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os *saberes escolares*. (SOARES, 2004, p. 156)

A adoção da perspectiva histórica permitirá compreender quais são e como foram instituídos os saberes escolares que compõem o ensino de Literatura. Para isso é preciso analisar o processo de constituição da língua materna como objeto de conhecimento, pois é a partir do ensino de Língua Portuguesa que se efetivará o ensino de Literatura. Ressaltamos se tratar de um processo tardio e paulatino – o Português como disciplina no currículo escolar data do fim do século XIX, já no fim do Império. (SOARES, 2004) Aliás, a própria noção de disciplina escolar também é relativamente nova. Por isso, no percurso histórico, faz-se necessário também recorrer à Sociologia da Educação, campo no qual têm proliferado pesquisas sobre o processo de produção do conhecimento escolar: “[...] a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar.” (SANTOS, 1995, p. 61)

Chervel (1990, p. 178), no recente campo da História das Disciplinas Escolares, apresenta duas funções essenciais dessa área de estudos: “[...] a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz sua história [...].” Segundo ele, até o fim do século XIX, *disciplina escolar* designa a vigilância sobre o comportamento e não os conteúdos de ensino, denominados por expressões como “[...] objetos, partes, ramos ou ainda matérias de ensino [...].” (CHERVEL, 1990, p. 178) Tal como o concebemos hoje, o termo “disciplina” vincula-se a uma corrente pedagógica, na segunda metade do século XIX, que se debruçava sobre os objetivos dos ensinos secundário e primário, tendo em vista a crise dos estudos

clássicos, por volta de 1850. Os defensores da permanência do ensino de Língua Latina argumentavam ser necessário manter o estudo do latim, pois ele “[...] traria ao menos uma ginástica intelectual ao homem cultivado [...]” (CHERVEL, 1990, p. 178) Ao invés de designar comportamentos, a palavra *disciplina* passa a se relacionar com o desenvolvimento do intelecto por meio de sua relação com o ensino de linguagem: “Disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia [...]” (BAUDRY *apud* CHERVEL, 1990, p. 179)⁷. Em nível secundário, como destaca Chervel (1990, p. 179-180), a palavra aparece mais tardiamente:

A razão desse atraso é simples. Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não há senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma “disciplina”, no sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico.

A vinculação com a formação intelectual das mentes cessa após a I Guerra Mundial, e “disciplina” adquire o significado com o qual hoje a concebemos: matéria de ensino. Não se pode dizer, no entanto, que os significados primeiros foram totalmente esquecidos: etimologicamente, permanecem os laços semânticos com o verbo “disciplinar” com referência a comportamento, sobretudo se pensarmos no universo escolar. Além disso, ultrapassando a barreiras das humanidades, seria possível disciplinar os espíritos em todas as áreas do conhecimento por meio de regras e métodos concernentes a cada uma delas. De acordo com Chervel (1990, p. 180), hoje, a partir do termo *disciplina*, os conteúdos são considerados

[...] entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer a sua própria história.

Diante disso, é importante refletir sobre a seleção dos conteúdos. Comumente, atribui-se à escola a tarefa de transmitir aos alunos os conhecimentos científicos a partir de um processo de simplificação dos mesmos, considerando o público a que se destina. Segundo Chervel (1990, p. 181), nessa proposta, as disciplinas não teriam autonomia, submetidas que estariam às metodologias responsáveis por vulgarizá-las: “Ao lado da ‘disciplina-vulgarização’ é imposta a imagem da ‘pedagogia-lubrificante’, encarregada de lubrificar os mecanismos e de

⁷ Citação do linguista Frédéric Baudry.

fazer girar a máquina.” Para comprovar seu posicionamento, ele recorre à análise histórica da gramática escolar e apresenta três argumentos que comprovariam sua tese. Ela afirma que essa suposta teoria gramatical ensinada na escola teria sido criada “[...] pela própria escola, na escola e para a escola.” Além disso, diz que, salvo alguns conceitos básicos como nome, adjetivo e epíteto, o conhecimento produzido pela gramática escolar não faz parte “da cultura do homem cultivado”, ou seja, a maioria dos conteúdos não possui aplicabilidade prática, restritos ao universo escolar. Por fim, mostra que os conteúdos selecionados obedecem aos objetivos do ensino, não são estáticos, variam no tempo. Tais constatações ratificam mais uma vez a imbricação entre a história da escola e de seus elementos burocráticos e a própria história das disciplinas de linguagem, evidenciando que, para entender a constituição atual da escola, é preciso traçar um percurso histórico que passa, necessariamente, pela história do ensino das línguas.

Philippe Perrenoud (1993, p. 25), por outro lado, ao tratar das diferenças entre conhecimento escolar e conhecimento científico utiliza o conceito de “transposição didática”, segundo o qual “[...] ensinar é antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho [...]” Nessa perspectiva, de acordo com Santos (1995), alguns conhecimentos se transformam em saberes escolares, pois nem todos se adaptariam de forma eficaz aos processos da transposição didática. Em nossa leitura, percebemos claramente a hierarquia entre esses conceitos – conhecimento e saber escolar - uma vez que o último resultaria de uma série de transformações pelas quais os conhecimentos científicos passam até chegar a escola, mais palatáveis, facilitados, ou até mesmo “vulgarizados”, conforme Chervel (1990). Além do conceito de transposição, Santos (1995) destaca que em outra obra, Perrenoud⁸ também assume que os saberes escolares não se limitam a transformação dos conhecimentos eruditos, cabendo à escola outros tipos de saberes. De acordo com Santos (1995, p. 67):

Acrescenta-se a isso que se partindo da ideia da autonomia relativa do sistema de ensino e se considerando que a escola apresenta uma cultura com especificidades próprias, torna-se possível identificar a produção de conhecimento no interior da própria escola. Desse modo, é necessário distinguir os conhecimentos ou saberes transpostos para a escola daqueles por ela produzidos, analisando ainda a relação entre eles.

⁸ Trata-se da obra *Formation des maîtres recherche en éducation: apport respectifs*, 1992.

Desde o Brasil colonial até o momento presente, a disciplina *Língua Portuguesa* passou por intensas transformações, e neste espaço-tempo a Literatura foi emergindo como um conhecimento necessário ao processo de escolarização, embora nem sempre com *status* de disciplina independente. A despeito dessa condição, ainda que não carregue sempre o rótulo de “disciplina escolar”, ela sofreu o processo de “escolarização” comum às disciplinas escolares (SOARES, 2004), burocratizando-se. Tais transformações, embora situadas em um contexto sócio-histórico específico, cuja influência também se faz presente, são fruto da ação do sistema escolar que, como buscamos demonstrar em consonância com Chervel (1990, p. 184), não é mera marionete:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

No início da colonização brasileira, a língua geral (língua de base indígena cujo tronco comum era o tupi) era amplamente utilizada uma vez que predominavam as necessidades pragmáticas de comunicação entre portugueses e indígenas, entre os próprios indígenas, e também por ser utilizada pelos jesuítas na evangelização e catequização. O Português, embora idioma oficial do colonizador, tinha circulação bastante restrita; já o Latim, era a base do ensino secundário e superior dos jesuítas.

Essa proeminência da língua geral não se faz sentir apenas nos *locus* indígenas, mais afastados dos grandes centros que estavam a se formar, pois como atesta Padre Antônio Vieira em meados do século XVII, famílias de índios e portugueses de São Paulo utilizavam a língua geral em suas interações sociais, cabendo à escola a alfabetização em Língua Portuguesa, aos poucos que a frequentavam. Destacamos aqui o caráter instrumental do ensino de língua, pois esta era apenas uma ponte necessária para o estudo aprofundado do Latim nos níveis secundário e superior, conforme previa o *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*, 1599, ou simplesmente *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus cujos principais objetivos, segundo Bunzen (2011, p. 889), “[...] era o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com nenhum espaço destinado a meta-discursos sobre a língua materna ou oficial/nacional.” Não havia espaço para o ensino do vernáculo e, nos ensinos secundário e superior, estudavam-se a gramática latina e a Retórica a partir de autores consagrados como Cícero e Aristóteles. Embora ainda não se falasse

propriamente em “ensino de Literatura”, a escolha dos autores revela a presença do texto literário na escola.

A respeito dos “clássicos”, é interessante perceber como essa noção de “excelência” atribuída a alguns autores, e negada a outros, foi construída e consolidada, em boa parte, pela escola. Ao elegerem Cícero e Aristóteles como os autores clássicos que seus alunos deveriam ler, compreender e, de certa forma, imitar (no que tange ao bom uso da escrita, ao menos), excluindo autores de outras línguas, os jesuítas atribuem à escola o poder de legislar sobre o que (não) é boa Literatura, ou até mesmo definir a Literatura. Ressalta-se, inclusive, que a essa época, os jesuítas vinculavam a Literatura às belas letras. Até hoje essa prerrogativa da escola permanece, ainda mais fortalecida e a palavra “clássico” deixa de designar apenas as obras latinas e gregas de uma certa época para qualificar autores e obras segundo juízos de valor. De acordo com Lajolo (2001, p. 19):

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao *status* de Literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é Literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Soares (2004) aponta que o fato de o ensino do vernáculo não constar do currículo dos jesuítas, e essa situação não ter sido questionada até a segunda metade do século XVIII, explica-se em função de a elite frequentadora das escolas desejar adquirir conhecimentos que seguissem o modelo educacional da época, que preconizava o Latim. Isso também é reforçado pelo fato de o Português ainda não ser a língua predominante nas interações sociais, de modo que aprendê-la seria “perder tempo”. Além dessas questões externas, apesar de já haver algumas gramáticas⁹ publicadas, o idioma ainda não tinha uma tradição que lhe permitisse se transformar em uma área de estudos forte o suficiente para, na qualidade de bem cultural, configurar uma disciplina escolar. À luz dos conhecimentos trazidos pela Sociologia da Educação, essa ausência de questionamentos pode ser compreendida se não restringirmos a história das disciplinas ao universo escolar e se considerarmos “[...] as forças e os interesses sociais que criaram as condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina.” (SANTOS, 1995, p. 65)

⁹ Nossa primeira gramática da Língua Portuguesa foi publicada em 1536, a *Gramática de Fernão de Oliveira*, e José de Anchieta, em 1595, publicou a *Arte da gramática da língua mais falada na costa do Brasil*, sobre a língua geral. A ambos devemos o pioneirismo de sistematizar outras línguas, que não o latim, garantindo-lhes a gramaticalidade.

Vale ressaltar que essas forças e interesses não atingiram somente o Brasil. Até antes da Primeira Guerra, a formação humanística centrada na difusão dos valores da cultura greco-latina constituía a base da escolarização da classe dominante europeia. Segundo Eagleton (2006), foi tardio o ingresso da Língua e da Literatura inglesas no currículo das universidades de Oxford e Cambridge, e o inglês era considerado o “clássico dos pobres” – língua destinada à educação daqueles que não frequentavam escolas particulares nem universidades.

Naturalmente, essa tendência se fará sentir no Brasil, sobretudo no pós-Independência, por meio da Colégio Pedro II, fundado em 1837, que refletirá o modelo europeu humanista francês, enfatizando o estudo do Latim e de sua Literatura. Há uma diferença fundamental, no entanto, entre as realidades brasileira e europeia: enquanto lá as camadas populares tinham acesso à educação, ainda que lhes coubesse apenas o “clássico dos pobres”, no Brasil, grande parte da população permanecia analfabeta, totalmente à margem de um processo educacional que, exclusivamente voltado para as elites, focava na cultura clássica, desenvolvendo posteriormente o gosto francófilo. Em Razzini (2000), é possível encontrar dados alarmantes a respeito do analfabetismo da população brasileira à época: em 1872 apenas 16% da população brasileira sabia ler e escrever. Os dados mostrados pela autora – de 1872 até 1950 – revelam um panorama cruel cuja mudança só será iniciada a partir da década de 50, com iniciativas de educação popular.

Na segunda metade do século XVIII, o Marquês de Pombal, por meio de política linguística protecionista que visava efetivar o domínio sobre a terra a partir da imposição do idioma do colonizador, legisla sobre o ensino de Língua Portuguesa em Portugal e em suas colônias, atacando os fatores externos que, até o momento, impediam a proeminência do Português sobre o Latim. Ao instituir a obrigatoriedade no uso da Língua Portuguesa e proibir qualquer outro idioma, as medidas pombalinas sedimentaram o terreno para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e, futuramente, sua constituição como disciplina. A política linguística de Pombal é o início do fortalecimento da língua vernácula como elemento cultural e oficial, representativo do Estado-Nação, além de contribuir para o desuso da língua latina, processo que se desenvolverá paulatinamente e se consolidará em definitivo apenas no século XX. É interessante notar que, temporalmente, a constituição histórica do conceito de disciplina e o próprio processo de ascensão do Português como disciplina escolar, cujas origens remontam às medidas legislativas de Pombal, são processos avizinados cujo entendimento demanda conhecer o que se passa na escola e fora dela, como propõe Santos (1995, p. 62).

A proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta ideia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. Desta forma, a história das matérias ou disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo como também os excluídos, devendo, ainda, analisar os efeitos sociais desta inclusão ou exclusão.

Com a expulsão dos jesuítas, o Português deixa de ser apenas para fins de alfabetização, e passa a figurar como componente curricular, a “gramática portuguesa”, ao lado da “gramática latina”. Ao assumir a tarefa de introduzir e, de certa forma, facilitar a aprendizagem da gramática latina, o Português foi ganhando espaço e se constituindo uma importante área do conhecimento. Ainda que sua aprendizagem não fosse o objetivo final, sua presença enquanto objeto de ensino sistematizado, ao lado do Latim, é bastante significativa se pensarmos que se findam praticamente dois séculos de tradição jesuítica no ensino, contribuindo sobremaneira para a construção da identidade da Língua Portuguesa. Lorenset (2014) destaca que a política linguística de Pombal impulsionou o desenvolvimento de gramáticas e de dicionários, elementos essenciais para o fortalecimento do idioma como bem cultural e, conseqüentemente, sua futura ascensão ao posto de disciplina escolar.

O ensino de Literatura remonta à visão humanística que perpassa a *Ratio Studiorum*, vinculando-se formalmente aos conteúdos de Retórica. Desde os jesuítas até a reforma pombalina, o trabalho com o texto literário nas aulas de Retórica sofreu progressivos avanços. Quanto à finalidade, ela deixa de ser apenas eclesiástica e as práticas sociais passam a orientar os estudos; no que diz respeito aos conteúdos, além dos preceitos relativos à arte do “bem dizer”, incluem-se noções de Poética, como define Soares (2004, p. 163): “[...] o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim daquilo a que hoje chamaríamos de Literatura e de teoria da Literatura”. Essa nova configuração foi determinante para que, posteriormente, como veremos, surja um outro componente curricular além da Gramática e da Retórica: a Poética. Lajolo (2001) ressalta que a palavra “Literatura”, com significado próximo ao que hoje lhe atribuímos, começa a ser utilizada a partir de meados do século XVIII.

A reforma de Pombal também traz para os estudos retóricos autores de Língua Portuguesa, que se agregarão aos já estudados, pois com o tempo, o significado de “clássico” se ampliou ainda mais, abarcando obras dos séculos XIV, XV e XVI. A entrada desses textos na escola lhes confere “literarização”, ou seja, pelo endosso da instituição escolar serão considerados Literatura e, mais ainda, *Literatura de qualidade, Clássicos da Literatura*. Como se percebe, não bastam as qualidades intrínsecas ao texto, a sua linguagem, para o seu

valor literário ser efetivado. São necessários “setores especializados” (LAJOLO, 2001) que o proclamem como tal, dentre os quais se destaca a escola, que assim o faz desde a *Ratio Studiorum*.

Essa influência da escola na construção do cânone literário tem sido, pois, um processo ininterrupto e intenso, fazendo da “aula de Literatura” um campo minado entre o discurso pedagógico, que didatiza o texto literário, e o discurso estético, que reivindica a autonomia da linguagem literária frente à burocracia escolar. A própria origem etimológica da palavra *clássico*, segundo Lajolo (2001, p. 20), ratifica essa subserviência da Literatura: “A palavra *clássico* é derivada de *classis*, palavra latina que significa classe de escola.” Nessa perspectiva, desde os jesuítas, *clássicos* são os livros destinados às *classes escolares*, cuja qualidade, então, já está atestada *per si*. Além disso, a autora também destaca que expressões como “escola literária” também são marcas desse processo de “escolarização da Literatura”. (LAJOLO, 2001, p. 21)

A vinda da família real para o Brasil foi outro fator determinante para a consolidação do Português como língua oficial: “A chegada de 15 mil portugueses [...] alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas no Rio de Janeiro [...]”. (LORENSET, 2014, p. 156) A criação da Imprensa no Brasil e da Biblioteca Nacional também são importantes marcos do processo de sedimentação da Língua Portuguesa em terras brasileiras, o que se intensificará ainda mais a partir da Independência. Somente a partir de 1822, no entanto, a relação do brasileiro com o vernáculo mudará significativamente, pois deixará de ser mediada pelo colonizador Português para ser uma relação direta entre o brasileiro e a sua língua, embora permaneçam as marcas da colonização – a Língua Portuguesa. Consequentemente, o nacionalismo romântico contribui sobremaneira para o florescimento de nossa Literatura, fazendo surgir cada vez mais gramáticas e dicionários dedicados a nossa língua. Além disso, o projeto nacionalista romântico foi determinante na formação literária exercida pela escola, também usada como instrumento de disseminação dos ideais patrióticos. Sabiamente, posicionou-se Machado de Assis (1959, p. 129) sobre o instinto de nacionalidade que dominou o cenário brasileiro no pós-independência: “Esta outra independência não tem Sete de Setembro nem campo do Ipiranga; não se fará num dia, mas pausadamente, para sair mais duradoura; não será obra de uma geração nem de duas; muitas trabalharão para ela até perfazê-la de todo.”

Razzini (1992) em sua pesquisa de Mestrado sobre a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, identificou a influência exercida por esse compêndio desde sua

primeira edição, em 1895, até a última, em 1969. Posteriormente, em sua Tese de Doutorado (2000, p. 16), refletindo sobre as conclusões a que chegou na pesquisa de Mestrado afirma:

Boa parte dos excertos da *Antologia Nacional* davam preferência aos assuntos nacionais, fomentados pela crítica romântica: descrições da terra e de seus habitantes, biografias e trechos históricos. Ao patriotismo nacionalista juntavam-se vários excertos que privilegiavam uma visão mais tradicional da Literatura e da língua, com a predominância da oratória moralista e dos autores do período clássico Português, sobretudo Camões. [...] a *Antologia Nacional*, apesar de concebida no final do século XIX, ofereceu a seus pupilos uma formação literária e linguística que mesclava o gosto romântico com o clássico, ignorando a Literatura Brasileira pós-1922 e os autores vivos.

Com a ascensão do vernáculo ao patamar de bem cultural da recente nação brasileira, a Língua Portuguesa *no* Brasil se constitui uma importante área de estudos. Na ausência de regulamentação sobre o magistério e reafirmando o poder da escola como produtora e disseminadora de conhecimentos, a figura do gramático se confunde com a do professor: os intelectuais que escrevem as gramáticas também lecionam. Vale ressaltar que tais intelectuais, autores das gramáticas, das antologias, e dos manuais de Retórica e de Poética, exerciam as mais variadas atividades, como médicos, jornalistas, advogados etc, evidenciando que tanto a atividade docente quanto o conhecimento da língua e da Literatura dispensavam formação específica, sendo suficiente pertencer à elite letrada, com acesso à formação clássica e humanística, necessárias e garantidoras de autoridade e autoria no trato com a Língua e com a Literatura.

Também a partir da Independência, dispositivos legais de viés nacionalista são acionados, mas dessa vez não se trata apenas de imposição, como na reforma pombalina, pois nesse momento já havia condições políticas e culturais para que a Língua Portuguesa se firmasse como idioma oficial do Brasil. Assim, duas medidas tomadas pelo Parlamento atestam em definitivo que a língua do colonizador se tornara a língua do colonizado: o Parlamento decreta que todos os diplomas de Medicina deveriam ser redigidos no português brasileiro e institui o ensino da Gramática da Língua Nacional (BRASIL, 1827), deixando evidente que nossa língua passou a ser vista de forma diferente da Língua Portuguesa de Portugal. O adjetivo *nacional* reforçaria essa tentativa de afastar quaisquer vínculos explícitos com Portugal, tal como no projeto nacionalista romântico. Assim diz a Lei em seu artigo sexto:

Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina

da religião católica apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Bunzen (2011, p. 893) afirma que a língua nacional se tornou um dos “[...] saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova nação. No ensino secundário, a Língua Portuguesa e sua Literatura foram lentamente incluídas no currículo oficial”. Embora o estudo do texto literário remonte aos jesuítas, com a Retórica, caberá ao Colégio Pedro II a institucionalização do ensino de Literatura e seu desenvolvimento. Cosson (2018, p. 14) detecta, nos dias de hoje, o “[...] apagamento da Literatura na escola”, pondo fim a tradição do uso pedagógico que remonta aos gregos, a Literatura como

[...] meio e fim de um processo [...] no qual, em um primeiro momento, os textos literários serviam de instrumento de acesso ao mundo da escrita, depois passavam a ser objeto de conhecimento da cultura, fazendo do lugar da Literatura na escola o mesmo da escrita e da formação cultural do aluno. Ao longo da tradição, a aliança entre escola e Literatura era de mútuo benefício. À escola cabia preservar e transmitir os textos considerados relevantes, que hoje denominamos cânones, por meio do ensino sistemático, assim como formar leitores competentes para consumi-los. À Literatura tocava oferecer textos funcionais para os leitores aprendizes e textos culturalmente complexo para os leitores formados. (COSSON, 2018, p. 14)

Embora o Colégio Pedro II seja um grande exemplo dessa associação benéfica da qual nos fala Cosson (2018), mas a passagem do ensino das línguas clássicas para a língua materna, e as transformações sociais, pedagógicas e teóricas não foram capazes de manter essa aliança, e o ensino de Literatura sofre, até hoje, as consequências desse estreitamento do seu espaço, precarizando-se cada dia mais. Por outro lado, a fundação desse colégio se relaciona à finalidade propedêutica do ensino secundário em boa parte do século XIX: o aumento da demanda dos cursos superiores levou ao surgimento de inúmeros colégios, liceus, ginásios etc, cujo objetivo era a preparação dos exames de ingresso no nível superior. Embora a conclusão do ensino secundário no Pedro II conferisse ao estudante o título de Bacharel em Letras e lhe permitisse ingressar em “qualquer faculdade do Império” (RAZZINI, 2000, p. 24), isso não sanou os problemas que acometiam nossa educação secundária e superior. Apesar disso, o Colégio Pedro II foi, durante décadas, a instituição de ensino mais proeminente do Brasil, formando a elite política e cultural brasileira sob a influência francesa, de bases humanísticas, conservadoras e católicas, como veremos a seguir.

1.3 Nos tempos do Imperador: a primazia do Colégio Pedro II

Em 1838, um ano após a fundação do Colégio Pedro II, finalmente ocorre a regulamentação do ensino da gramática nacional como objeto de estudo, consolidando a tríade de disciplinas que efetivarão o ensino de Língua Portuguesa até o fim do Império – Gramática, Poética e Retórica. Posteriormente, essas três disciplinas serão fundidas em uma só: Português. Razzini (2000) faz uma minuciosa análise dos Programas de Ensino do Pedro II, base oficial de estudo para as Bancas de Exames Preparatórios, cuja aprovação permitia o ingresso em qualquer curso superior. Na análise destes Programas, é possível verificar a institucionalização da Literatura como disciplina, tal como concebemos hoje, bem como sua subordinação, segundo nossa perspectiva, à Língua Portuguesa. Segundo a autora, mantendo a ordenação proposta pelos Programas anteriores, em 1850 e 1851, a Retórica e a Poética eram estudadas nos dois últimos anos do curso e baseadas no estudo dos gêneros aristotélicos, dos tropos e das figuras Retóricas e das epopeias. Foram as épicas de Santa Rita Durão e Basílio da Gama – *Caramuru* e *O Uruguai*, respectivamente – as obras responsáveis pelo ingresso da *Literatura Brasileira* na escola, pois tais poemas épicos permitiam a ligação de nossa poesia com as poesias europeia e greco-latina.

Em 1855, de acordo com a pesquisa de Razzini (2000) visando à nacionalização do ensino, Couto Ferraz propôs reforma bastante significativa nos Programas e, dentre as principais medidas, destacamos as alterações nos currículos de Português e de Retórica: “Leitura e Recitação de Português”, com textos nacionais, e “Exercícios Ortográficos” entraram no 6º ano, e “Quadros da Literatura nacional”, no 7º ano. Essas mudanças revelam, juntamente com a presença das epopeias, que a ascensão da “Literatura Brasileira” como disciplina está intimamente relacionada ao ideal nacionalista. Ainda assim, os esforços nacionalistas não eram suficientes para ampliar de forma significativa a participação da “Literatura Brasileira” no currículo do Pedro II, que permanecia eminentemente clássico. Certamente, a condição de nação periférica nos obrigava a contatar as culturas modernas, o que nos fortaleceria enquanto nação recém independente; sobretudo era preciso extrair das Literaturas modernas – principalmente a inglesa e a francesa – o modelo para a nossa, que ainda permanecia dependente da Literatura Portuguesa.

A partir de 1857, a autora (RAZZINI, 2000) destaca que a perspectiva histórica foi introduzida no ensino de Literatura. Tanto os manuais de Retórica e de Poética quanto as gramáticas desse período eram repletas de exemplos extraídos dos clássicos nacionais,

evidenciando que a tendência de utilização da Literatura a serviço do ensino de língua remonta ao estabelecimento do caráter nacional da nossa Literatura. Em 1858, o Programa de Retórica e Poética do 6º ano incluía o “Juízo acerca das escolas clássicas e romântica”, tornando evidente a aliança entre o viés historicista e a tradição retórico-poética da divisão por gêneros, e permitindo o ingresso da Literatura contemporânea – o Romantismo – na escola.

As alterações ocorridas a partir de 1860 revelam a origem de prática comum no ensino de Literatura: o estudo dos autores. Segundo Razzini (2000, p. 53) adotou-se nova perspectiva para os estudos de língua e Literatura:

Sem abandonar a geografia universal da oratória e da poesia antiga e seus exemplos modernos, o novo foco do currículo de 1860 recaía sobre a origem e transformações de uma língua viva, a portuguesa, cuja Literatura era testemunha documental de cada época, legitimando diferentes manifestações literárias, valorizando tanto a poesia e a oratória vernácula, como também os gêneros menos nobres (história, biografia, crônica, monografia). Havia espaço inclusive para as obras mais recentes, dos escritores do Romantismo, tratados nos dois últimos itens do programa: "Natureza e reforma de Garrett" e "Idem do Sr. Magalhães".

Como consequência, os currículos de 1863, 1865 e 1870 optaram pela apresentação da Literatura por meio dos autores, e não das obras, revelando aproximação com as ideias iluministas, segundo as quais os escritores, por representarem a nação, eram heróis. A adoção, nas aulas de Português, do *Íris Clássico*, antologia de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, de 1860 até 1869, é bastante significativa. Nela os trechos de autores brasileiros e portugueses não se organizavam nem por critérios cronológicos nem por gênero, apenas distribuídos lado a lado de forma aparentemente aleatória, contemplando os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. A comparação entre o período abarcado por essa antologia e a palavra “clássico” denota certa incongruência em relação às práticas adotadas até então, visto não ser comum considerar clássicas as produções contemporâneas. O próprio José de Castilho, no epílogo da terceira edição, justifica a escolha dos autores de seu compêndio:

Todo escritor abalizado, por excelência de linguagem, altura de ideias, e primor de estilo, não só merece, senão que de si vem requerendo o título de clássico da língua. [...] A promoção a clássico não pende de diploma com referenda; é resultado do consenso dos eruditos. A esse pedi alguns dos nomes que aí vedes estampados. (CASTILHO, 1868 *apud* RAZZINI, 2000, p. 51)

Como já mencionado, a escola constitui-se uma das mais importantes instituições de legitimação da Literatura, tomando para si a tarefa de formar o cânone literário e propagá-lo.

José de Castilho, ao atribuir ao erudito essa tarefa também reafirma o poder da escola, visto que, à época, a figura do erudito e do professor coincidiam.

O ensino de Literatura vinculado à Língua e à História, prática escolar comum e por nós criticada, se origina também no Pedro II. No currículo de “Retórica e Poética”, ainda segundo Razzini (2000), foram acrescentados trinta tópicos históricos à Literatura Nacional, e dez tópicos gramaticais à Gramática Filosófica, que incluía análises lógicas e gramaticais e a aplicação das lições estudadas aos clássicos nacionais. Em 1862, porém, Poética e Retórica foram separadas, resultando na seguinte organização: “Gramática Filosófica e Retórica”, no sexto ano, e “Poética e Literatura Nacional”, no sétimo.

Em contrapartida, o decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869 (BRASIL, 1869), ao introduzir o Exame de Português entre os preparatórios de Direito e Medicina, levou ao maciço aumento das aulas de Português no Pedro II, ocasionando a diminuição de disciplinas clássicas, como o *Latim* e a *Retórica*. Além dessas alterações quantitativas, o programa de 1870 também proporcionou alterações curriculares significativas, como a ampliação do estudo do Português, que passou a absorver “práticas pedagógicas até então reservadas às matérias mais adiantadas, do sexto e sétimo anos, como a “Gramática Filosófica”, a “Retórica”, a “Poética” e a “Literatura Nacional”. (RAZZINI, 2000, p. 56) As constantes alterações em seus programas ainda não permitiram a Literatura ocupar espaço autônomo no Pedro II, cabendo ao termo “Literatura” à designação de pontos do currículo e não de uma disciplina curricular. Ora se mantém vinculada à Retórica e à Poética, ora ao Português, evidenciando que as práticas atuais no ensino de Literatura ressoam condutas do século XIX.

Uma importante contribuição do programa de 1877 diz respeito às reformulações dos conteúdos de Retórica e de Poética, agora adiantados para o quinto ano. Os gêneros literários começam a ser estudados a partir do ponto de vista teórico, histórico e crítico e, conseqüentemente, os gêneros modernos passam a figurar no currículo. Embora com vigência curta – a partir de 1878 surgem propostas diferentes – o programa tem o mérito de consolidar o historicismo de vertente nacionalista no ensino de Literatura. Ratificando e consolidando o ponto de vista histórico no ensino da Literatura, diz Teófilo Braga no prefácio do *Manual da história da Literatura Portuguesa*, compêndio adotado no curso de História Literária:

A reforma do ensino da Literatura deve partir da conclusão a que chegou a ciência moderna: que o estudo das criações intelectuais não se pode fazer em abstrato; é necessário nunca abandonar a comunicação direta com os monumentos, explicando-os e apreciando-os pelas suas relações históricas com o meio e circunstâncias em que foram produzidos. O estudo das Literaturas feito nas vagas generalidades conduz a essas receitas Retóricas de tropos, que tiram a seriedade às mais altas

concepções do espírito humano. Na instrução de um país deve entrar com toda a sua importância um elemento nacional; no ensino fundado nas ocas abstrações nunca esse sentimento se desperta; pelo desenvolvimento histórico, mostrando como se chegou à unidade sistemática de qualquer ciência, é que se pode imprimir uma direção justa e um vivo interesse nos espíritos que desabrocham. (BRAGA, 1875 *apud* RAZZINI, 2000, p. 70)

O programa de 1878 introduziu no sétimo ano a Literatura Geral e um programa avançado de estudos do Português. A História da Literatura Brasileira passou a integrar o curso de Retórica e Poética, no sexto ano. Em 1879, dois compêndios bastante significativos são adotados. O *Compêndio de retórica e poética*, do Cônego Manuel da Costa Honorato, traz conceitos e exemplos recheados da moralidade religiosa, retomando a antiga vinculação entre religião e Literatura e contrastando com a laicização do ensino, tendência cada vez mais forte. Talvez isso explique seu curto período no Colégio Pedro II, de 1879 até 1881. Para o ensino de Literatura Brasileira, foi escolhida a obra francesa de Ferdinand Wolf, *Le Brésil littéraire. Histoire de la littérature brésilienne*, que permaneceu no colégio até o fim do Império e apresentava o ponto de vista europeu sobre a Literatura Brasileira a partir da divisão clássica por gêneros literários.

Em 1881, houve aumento significativo da carga horária de Português, agora presente nas cinco primeiras séries, ocasionando ainda mais o declínio do Latim e intensificando os exercícios de composição, prática constante no currículo de Português e nas aulas de Retórica e Literatura. Coroando esse processo de ascensão da Língua Portuguesa, o decreto 9647, de 2 de outubro de 1886, instituiu a prevalência do Exame de Português sobre os demais, passando a preceder todos os outros. A medida acompanha tendência geral verificada inclusive na Europa: a expansão do nacionalismo e, conseqüentemente, a valorização do idioma, considerado expressão máxima da nacionalidade. Naturalmente, a Literatura se consagra como a manifestação modelar do idioma, exaltando ainda mais o seu papel no ensino da língua.

De acordo com Razzini (2000), embora o Programa de 1881 tenha sido o que mais se preocupou com o falar e o escrever corretamente, sua maior inovação é instaurar a ordem cronológica inversa na abordagem literária, partindo de autores brasileiros contemporâneos no primeiro ano rumo aos autores portugueses mais antigos, até o século XVI, no quinto ano. Conforme Razzini (2000, p. 75), “No currículo de 1881, a história da Língua Portuguesa podia ser ensinada ao contrário, porque o novo ponto de vista era, ao mesmo tempo, histórico, linguístico e brasileiro”.

A autora também destaca a influência da linguística nos estudos literários:

Os estudos linguísticos, feitos do ponto de vista histórico e introduzidos no Colégio Pedro II na década de 1880, fizeram com que, paulatinamente, se abandonasse a divisão exclusiva da Retórica e da Poética, a qual compartimentava os textos por gêneros, e criaram condições para que os livros escolares classificassem os excertos também cronologicamente, limitando-se a uma distinção genérica entre prosa e poesia. (RAZZINI, 2000, p. 83)

O Programa de 1882 mantém as mesmas orientações do anterior, mas merece destaque a adoção, do segundo ao quinto ano, da *Gramática portuguesa*, de Júlio Ribeiro, nosso primeiro compêndio baseado em preceitos linguísticos. Fausto Barreto, um dos autores da *Antologia nacional* e professor do Pedro II, é escolhido para elaborar o “Programa de Português para os Exames de Preparatórios de 1887” e, dentre suas propostas, destacaremos a inclusão de uma lista de livros – com destaque para epopeias e biografias – a partir dos quais os candidatos deveriam realizar, oralmente, análises fonéticas, etimológicas e sintáticas: a cada dia se sorteava um livro e, em cada livro, um trecho era sorteado, abarcando obras desde o século XVI até o XIX.¹⁰ Mais uma vez, encontramos nas práticas educacionais do Império a origem do que se faz, ainda nos dias de hoje, com o texto literário: pretexto para o estudo de gramática.

Após a República, os Programas do Pedro II tornaram-se referência para todos os estabelecimentos de ensino, público ou privados. O sentimento nacionalista floresceu ainda mais, agora aliado à necessidade de modernização. Em função disso, as ciências físicas e naturais e a matemática ganharam mais destaque, bem como a História e a Literatura. O estudo do Português continuou seu processo de ascensão e, a partir da Reforma Benjamim Constant – decreto 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890) – tornou-se disciplina nas escolas primárias de 1º e 2º graus¹¹. A reforma também eliminou a Retórica do currículo secundário, que naturalmente deixou de integrar os Exames Preparatórios. A Literatura e a História Literária, itens das aulas de “Retórica e “Poética”, perderam sua importância. Assim, a disciplina “História da Literatura Brasileira”, por não constar nos exames, não era considerada importante pela maioria dos alunos, apenas para os poucos que concluíam o

¹⁰ As seguintes obras constavam no programa elaborado por Fausto Barreto: Camões, *Lusíadas*; Lucena, *História do padre Francisco Xavier*, ambas do século XVI; Frei Luís de Souza, *A vida do Arcebispo* e Gabriel de Castro, *A Ulisseia*, ambas do século XVII; Santa Rita Durão, *O Caramuru*, e Padre Teodoro de Almeida, *O Feliz Independente* ambas do século XVIII; João Francisco Lisboa, *Vida do Padre Antonio Vieira* e Barão de Paranapiacaba, *A Camoneana*, ambas do século XIX.

¹¹ Mantemos a nomenclatura usada por Razzini (2000), cuja pesquisa criteriosa sobre os Programas do Colégio Pedro II foram fundamentais nesse trabalho. Conforme a autora, "escola primária de 1º grau" (com duração de 6 anos) e "escola primária de 2º grau" (com duração de 3 anos). Na de 1º grau estudava-se Português em todas as séries ("leitura. Língua Portuguesa, exercícios orais, recitação, exercícios escritos, redação e composição"), e na de 2º grau, aprendia-se "Português" ("gramática, redação, leitura, recitação, análise, noções de Literatura nacional") nos dois primeiros anos. (RAZZINI, 2000, p. 87-88)

curso, os bacharéis em Letras. Tal como acontece hoje, estudar Literatura é privilégio dos estudantes de Letras, cabendo à escola uma apresentação superficial do contexto histórico, dos autores e dos gêneros, com pouco espaço para abordagens mais comprometidas com a produção dos sentidos. Em 1892, a Literatura Brasileira ganha *status* e, no sexto ano, ocupa o lugar deixado pela Retórica e pela Poética com o manual de Sílvio Romero, *História da Literatura Brasileira*, que adotava o ponto de vista histórico e nacional.

Os programas de 1892 e 1893 mantêm o aumento da carga horária de Português, porém em 1895 esse estudo é reduzido, voltando apenas nos três primeiros anos. Na época, a adoção da *Antologia nacional* no curso de Português consolida a ordem cronológica inversa no estudo de autores e obras e, juntamente com as gramáticas brasileiras e o compêndio de Sílvio Romero, indicam a valorização da cultura nacional na escola secundária. Ainda sobre a *Antologia nacional*, Razzini (2000) destaca que foi mais usada nas aulas de Português, e não nas de Literatura, e que, por esse motivo, a adoção da ordem cronológica inversa se justificava pela maior facilidade conferida ao estudo da língua, conforme atesta o prefácio da primeira edição: “Acertado julgamos principiar pela fase contemporânea, e desta remontar às nascentes da língua, pois que tal é o caminho natural do estudioso, que primeiro sabe como fala para depois aprender como se falava”. (BARRETO; LAET, 1895 *apud* RAZZINI, 2000, p. 90)¹² Na atualidade, apesar de o ensino de Literatura calcar-se na historiografia e na apresentação de autores e obras, a ordem cronológica inversa não se manteve, substituída pela sucessão temporal a partir dos estilos de época. Sobre as antologias, a essa época, vale ressaltar sua importância como suporte do texto literário, garantindo, assim, sua presença na escola, ao contrário do que acontece nos dias atuais, em que a profusão dos gêneros discursivos mais variados domina os livros didáticos, destituindo a Literatura do papel central que ocupava na formação dos estudantes de outrora.

De 1898 a 1909, algumas reformas de ensino atingiram o currículo, como a do Ministro Amaro Cavalcanti que, em 1898, dividiu o curso secundário em duas partes, uma com Latim e Grego (Curso Clássico ou Humanista, com duração de sete anos) e outra sem (Curso Realista ou Propedêutico, com duração de seis anos). (BRASIL, 1898) Epitácio Pessoa, posteriormente, reunificou o curso distribuindo as disciplinas – inclusive o Latim, o Grego e a Literatura - em seis anos. Estariam a cargo da Reforma Rivadávia Correia, em 1911, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, alterações significativas no ensino de Literatura e no próprio secundário.

¹² Prefácio da primeira edição da *Antologia nacional*.

Ao conferir às faculdades a responsabilidades pelos seus exames de acesso, instituindo o “exame vestibular”, e destituir o Colégio Pedro II de sua função centralizadora no ensino, a reforma pode ter contribuído para o surgimento de várias faculdades, sem que a qualidade fosse atestada, ao mesmo tempo em que provocou mudanças significativas no currículo do Pedro II. Assim, no Programa de 1911, a Literatura perde sua autonomia e se funde ao ensino de Português em uma única disciplina, como mostra o Artigo 7 do decreto 8.660, de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), de Rivadávia Correia:

O estudo de gramática portuguesa nas primeiras séries será descritivo ou prático. O trabalho do aluno se desenvolverá com o auxílio de exercícios em que a leitura, a dicção, o pensamento e a redação se aperfeiçoem gradativamente. O emprego dos vocábulos, a redução da prosa literária à linguagem comum, a transformação do verso em prosa literária ou vulgar, as composições variadas e sucessivamente mais difíceis, que versarão sobre conhecimentos adquiridos ou assuntos de Literatura Portuguesa e de Literatura nacional, explicados anteriormente, fornecerão o ensino para o aprendizado do vernáculo. A gramática histórica constituirá o objeto da quarta série. Em suma, o estudo do Português e de sua Literatura se fará de forma que o aluno, ao terminá-lo, não só esteja apto a exprimir-se, oralmente ou por escrito, com correção, mas também conheça o movimento literário, clássico e contemporâneo de Portugal e do Brasil. (BRASIL, 1911)

A Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, manteve essa redução do espaço concedido à Literatura e extinguiu o ensino de Grego como disciplina obrigatória. A partir de 1925, com a Lei Rocha Vaz – decreto 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), além do aumento do quantitativo das aulas de Português, verifica-se o retorno ao modelo antigo: Literatura Brasileira e Língua Portuguesa separadas. É bastante significativo o acréscimo do adjetivo pátrio “brasileira” porque marca uma posição bastante definida no objeto de estudo da disciplina, que ao longo de seu percurso no Pedro II tanto se modificou. Ressaltamos três grandes momentos dessa trajetória: a) a prevalência da prática retórico-Poética, destacando os aspectos teóricos do fazer poético relativos ao falar e escrever bem; b) a vertente historicista, sobretudo a partir da efetivação da ordem cronológica inversa, por meio da *Antologia nacional*; c) o viés nacionalista, consolidado pela República, mas iniciado com o Romantismo, no pós-Independência, ainda que à época do Segundo Império estivéssemos muito afeitos a modelos europeus.

Mesmo após tantas transformações curriculares, as elites permanecem como o público alvo do ensino, e suas novas necessidades culturais, decorrentes de todas as transformações histórico-sociais pelas quais passou o Brasil, continuaram atendidas, e até mesmo ditadas, pela escola. Assim, o estudo da disciplina Português permanece focado na gramática da língua

e na análise de clássicos. Segundo Soares (2004, p. 165), as principais transformações ocorreram com a Retórica e a Poética:

[...] à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a Retórica e a Poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem já então exigência social. Assim, embora a disciplina curricular se denominasse Português persistiram, embutida nelas, as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas quatro primeiras décadas deste século, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramática e seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX.

Hoje, essa “convivência e independência” apontadas podem ser postas em xeque. Se analisarmos o papel creditado à Literatura na formação do aluno e, em decorrência disso, o tempo destinado ao seu estudo, veremos grandes diferenças entre o que diz Soares e os tempos atuais, pois, embora o Português permaneça como disciplina curricular obrigatória, a Literatura nem sempre ocupa tal espaço. O “tempo dedicado ao seu estudo” precisa ser analisado a partir de duas perspectivas: quantitativamente – os “tempos de aula” semanais - e qualitativamente, ou seja, se “gastos”, de fato, em leituras literárias. Desde os jesuítas, visando à formação de homens cultos e letrados, embora a leitura das obras literárias tivesse papel de destaque, a preocupação em falar bem e, posteriormente, em escrever bem, têm tornado a Literatura um instrumento de ensino da língua. Educava-se, pois, *pela* Literatura, como meio para se chegar a uma finalidade não necessariamente literária. Sempre faltou à Literatura, e ainda falta, a definição de um objeto de ensino específico que, obviamente não exclua a língua, seu constructo, mas que também não se limite a servi-la.

A reforma Francisco Campos – decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) e decreto 21.241, de 4 de abril de 1932 (BRASIL, 1932) – propuseram medidas importantes: a) separação do secundário em duas partes, uma de cinco anos, e outra complementar de dois anos, cujas disciplinas variavam de acordo com o curso pretendido¹³; b) obrigatoriedade da conclusão do secundário para o ingresso no curso superior; c) reequiparação das escolas oficiais ao Pedro II, inclusive as particulares, todas submetidas à inspeção federal.

¹³ O curso complementar era dividido nas seguintes seções: área jurídica; áreas de medicina, farmácia e odontologia; áreas de engenharia, arquitetura e química industrial. O vestibular passou a se orientar pela área de estudos definida pelo candidato no currículo do ciclo complementar, no qual o candidato estudaria, principalmente, Latim e Literatura se fosse prestar o exame para Direito; Química, Física e História Natural para Medicina; Matemática, Física e Química para Engenharia.

A leitura de textos de bons autores, sem privilégio de nacionalidade, era o ponto de partida do ensino, que assim se estruturava ao longo do curso: leitura dos textos, explicação, estudo do vocabulário, interpretação e análise literária. Na Literatura, prevalece a ordem cronológica inversa que, segundo Razzini (2000, p. 99) buscava suscitar “emoções sinceras” no leitor, despertando o “prazer dos estudos literários”. Desde os jesuítas até esse momento, a Literatura, ao menos do ponto de vista do ensino, não era pensada a partir desses dois pilares – emoção e prazer – que constituem a base do pensamento aristotélico. Futuramente, a relevância da catarse no ensino de Literatura será referendada pelo conceito de “fruição”, de Roland Barthes (1987), gerando uma importante reflexão: no ambiente escolar, a leitura literária precisa ser pensada como fonte de conhecimento, o que não é garantido, apenas, pela leitura de fruição.

No curso complementar, o programa de Literatura destinado aos candidatos ao curso de Direito, detinha-se à Literatura universal e, a partir dela, derivavam as Literaturas Portuguesa e Brasileira. Também nesse período foi firmado nosso primeiro Acordo Ortográfico, entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, em 30 de abril de 1931, atestando em definitivo a importância da língua na implementação e na valorização da cultura nacional.

O decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, assinado pelo ministro Gustavo Capanema, dividiu o ensino secundário em dois ciclos, igualmente obrigatórios para o vestibular. O primeiro, curso ginásial, era composto por quatro séries, e o segundo, subdividido em clássico e científico, com duração de três anos. Além do patriotismo e do nacionalismo, certamente influenciados pelo contexto da Segunda Guerra Mundial, visava proporcionar aos estudantes cultura geral e humanística, como se comprova pelo aumento da carga horária de Latim no ginásial, e no reingresso do Grego ao currículo, como disciplina optativa do curso clássico. Nas três séries iniciais, a leitura literária de autores contemporâneos e modernos foi substituída por leituras ideológicas que visavam fomentar o patriotismo e o desenvolvimento de valores morais, como a importância da valorização da família e da pátria. No último ano do ginásial, o estudo da Literatura se faria a partir de excertos da Literatura Portuguesa e da Brasileira, com a leitura de cartas, prosa literária e poesia.

A partir de 1943, o programa do segundo ciclo era o mesmo para os cursos clássico e científico, privilegiando o ensino de Literatura Brasileira e Portuguesa, e não mais a Literatura universal. Essa medida, além de fortalecer a Literatura Brasileira na escola secundária, permitiu o ingresso da Literatura no vestibular de todos os cursos superiores, e não mais

exclusivamente no de Direito, tal como ocorre ainda nos dias de hoje. Assim, segundo Razzini (2000, p. 104-105), era a organização e distribuição dos conteúdos pelos três anos do segundo ciclo:

Na 1ª série do 2º Ciclo", eram dadas as "noções gerais de Literatura", fornecendo informações sobre "escolas literárias", figuras de linguagem (metáfora, por exemplo), versificação e "gêneros literários"; na 2ª série, eram ensinadas as "noções de história da Literatura Portuguesa", que iam da "era medieval" à "era moderna"; e na 3ª série, vinham, finalmente, as "noções de história literária brasileira", divididas entre "introdução", "era colonial" e "era nacional". Obviamente, a fase nacional era a mais desenvolvida, elencando os principais escritores brasileiros do século XIX, apresentados por escola literária, mas subdivididos por gênero. O último item desta parte, sem citar nomes, evocou rapidamente a Literatura contemporânea, registrando, talvez, a entrada dos autores vivos na história literária brasileira: "O movimento modernista. Principais autores atuais".

É interessante observar que essa organização é bastante similar àquela presente nos livros de Literatura a partir do fim do século XX, onde a apresentação dos estilos de época é precedida por uma parte teórica – funções e figuras de linguagem, gêneros literários, por exemplo – e por tópicos de Literatura universal, como Trovadorismo e Classicismo, e por vezes, algo sobre a Literatura Portuguesa.

No governo democrático, década de 50, houve considerável diminuição da gramática, no ginásio e no colegial, e das noções gerais de Literatura, embora os objetivos tradicionais da leitura literária permanecessem os mesmos: o aprimoramento no uso da língua a partir de textos modelares. A Literatura Portuguesa e a Brasileira permaneciam apresentadas por escolas literárias, sem divisão por gêneros ou menção a autores. A suposta simplificação, no entanto, pretendida pela Portaria 966, de 2 de outubro de 1951, não foi referendada na prática, como evidenciam os “Planos de desenvolvimento dos programas mínimos do ensino secundário”, na portaria 1.045, de 14 de dezembro de 1951. (BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, 1951) Assim, o estudo de Literatura assumiu versão retórica e histórica e, refletindo a influência dos Estados Unidos em nossa cultura, passa a se ocupar também do continente americano, conforme destaca Razzini (2000, p. 107):

Na fase colonial, a Literatura Brasileira seria estudada comparativamente à portuguesa e às outras Literaturas transplantadas para o continente americano, apontando-se "as fontes intelectuais" europeias "que nutriam, obrigatoriamente, antes da Independência, o espírito das Américas". Nota-se, neste ponto, uma correção de rumo no estudo histórico de nossa Literatura, mais preocupado com a situação geral americana, sobretudo com os Estados Unidos, do que filiado ao estudo das Literaturas europeias de línguas latinas, como havia sido até a década de 1930. A menção aos Estados Unidos talvez refletia a importância econômica e cultural que este passou a exercer cada vez mais sobre nós, desde o começo da

década de 1940, quando financiou a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional no Rio de Janeiro.

Desde 1948, tramitava no Congresso o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que pretendia conferir as escolas maior liberdade na organização de seus currículos, com a criação de disciplinas obrigatórias e facultativas. Finalmente, em 20 de dezembro de 1961, a LDB (BRASIL, 1961) é promulgada e, com a descentralização do ensino, inicia-se nova fase na educação nacional e também no ensino de Literatura, como trataremos adiante

1.4 A arte na mira da lei: a Literatura nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação

A promulgação da Constituição de 1946, de inspiração ideológico-liberal-democrática, promoveu o aumento das possibilidades de acesso à escola, além da reformulação dos objetivos e funções desta instituição. A partir da década de 50, começam significativas mudanças no conteúdo da disciplina Português, que até então se pautava pelo viés clássico, e durante muito tempo se constituiu pela tríade Gramática – Retórica – Poética, dirigido às elites. Assim, nas décadas de 50 e 60 a articulação dos estudos de gramática e texto se consolida, culminando, progressivamente, na constituição de uma única disciplina: “[...] ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.” (SOARES, 2004, p. 167) Para comprovar o que ela chama de “fusão gramática-texto”, a autora destaca a nova configuração dos manuais didáticos da década de 50: ao invés de uma gramática e uma antologia, temos um único livro, dividido internamente em duas partes, uma para gramática e outra para os textos. Já a partir da década de 60, os livros se estruturam em unidades, dentro das quais os textos são o ponto de partida para os tópicos gramaticais¹⁴. É interessante notar que no próprio curso de seu artigo a autora reconsidera a ideia de fusão e, em seu lugar, trabalha com o conceito da primazia da gramática sobre o texto, destacando dois motivos que a explicam: a força da tradição jesuítica e o abandono da Retórica e da Poética. (SOARES, 2004)

¹⁴ Atualmente, os livros didáticos, inclusive os aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendem a seguir essa mesma ótica: há os que se dividem em duas partes, uma para o estudo da Língua Portuguesa, e a outra específica para a Literatura; ou o compêndio se divide em unidades em que as duas disciplinas são tratadas concomitantemente.

As transformações políticas desta época, sobretudo a partir de 1964, chegaram à escola, pois era preciso formar recursos humanos para a pretendida expansão industrial. Diante da demanda de um enorme grupo de alunos oriundos das camadas populares, a escola passará por mudanças significativas, que serão mais fortemente expressas posteriormente. Esse movimento reivindicatório de acesso à educação resultou em um aumento expressivo do número de alunos e, como consequência, a necessidade de um maior quantitativo de professores¹⁵. Embora nessa época já houvesse as Faculdades de Filosofia, responsáveis pela formação dos professores, esse recrutamento bastante amplo fez com que o processo seletivo fosse menos rigoroso, ocasionando o ingresso no magistério de docentes não tão bem preparados como outrora, gerando certo desprestígio da profissão. Segundo Soares (2004, p. 167):

É nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores [...] vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

Além disso, Bunzen e Rojo (2005) destacam a alteração no perfil sociocultural e econômico dos docentes. Com a exigência de formação específica para atuar no magistério, o que não acontecia durante o primado do Colégio Pedro II, a profissão docente ficava à cargo das moças da elite, mas a partir da democratização da escola, torna-se professora virou sinônimo de ascensão social para as camadas mais pobres da população.

Até o início do século, as antologias eram compostas apenas por excertos de autores consagrados, cabendo aos professores as explicações, os comentários e até mesmo a proposição de exercícios. Soares (2004, p. 168) aponta modificação paulatina nessa tendência, acompanhando a alteração no perfil do professor e, como exemplo, ela cita o caso da *Antologia nacional*, que ao longo de suas várias edições foi acrescida de notas, comentários e explicações com vistas a orientar o trabalho do professor. Assim, os livros didáticos passaram a conduzir o trabalho desenvolvido em sala de aula, contando também com exercícios e seus respectivos gabaritos. A criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), política linguística cujo objetivo é legislar sobre a língua escrita, embora inestimável contribuição para o ensino, pois visa a homogeneização da terminologia gramatical, também pode ser vista

¹⁵ Razzini (2000) também destaca outras duas consequências da democratização do ensino: a potencialização do caráter preparatório do curso colegial tendo em vista a maior procura pelo vestibular; aparecimento de vários cursos superiores sobretudo filosofia, ciências e letras.

como mais um indício do esvaziamento do papel social exercido pelo professor: antes, o *intelectual* letrado que produzia gramáticas e antologias, além de exercer a docência; agora, o *profissional* cuja atuação é guiada pelo livro didático e pela NGB, rechaçando sua autoria.

Embora também tenha havido alterações no perfil sociocultural e econômico do alunado, mantém-se a perspectiva conservadora do ensino da língua, concebendo-a como um sistema de regras e cabendo à escola o papel de privilegiar a correção formal da linguagem. O milagre brasileiro contribuiu para a alteração da fisiologia do ambiente escolar, mas, na prática, a heterogeneidade linguística que agora habitava a escola não era refletida no ensino, situação que será modificada posteriormente, sob influência da Linguística.

Nesse contexto, a LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), de inspiração liberalista, concedeu autonomia aos estados na definição de sua política educacional, inclusive na construção de seus currículos, compostos, tanto no ginásial – com duração de 4 anos - quanto no colegial – com duração de 3 anos - por disciplinas obrigatórias e complementares. O Latim tornou-se disciplina complementar, e o ensino do vernáculo ascendeu ainda mais, figurando em todas as quatro séries do curso ginásial e nas duas primeiras séries do colegial. A Literatura, embora não figure como disciplina, parece permear o currículo de Português (estudos estilísticos), como se verifica nas instruções publicadas pelo Conselho Federal de Educação, a “Amplitude e desenvolvimento do Programa de Português”. (INFORMAÇÕES..., 1962, p. 134):

O ensino da Língua Portuguesa no curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo. Os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Verifica-se, incontestavelmente, o redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa e de seus objetivos, pois embora o falar e o escrever bem fossem elementos centrais desde os jesuítas, a alteração do caráter clássico e humanístico dos currículos – com a eliminação de disciplinas como Retórica, Poética e Latim, por exemplo – deu a ele feições mais utilitaristas. Nesse sentido, chama-nos atenção os seguintes excertos: “Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo” e “Os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários”. Se os conteúdos literários fazem parte do currículo de Português e se a lei é clara ao atribuir a todas as atividades a tarefa de contribuir para o ensino da Língua, é lícito afirmar que a Literatura permanece como instrumento para o ensino de Português. Ao qualificar o estudo da gramática e da estilística como *meros subsidiários*

desvaloriza-se até mesmo o potencial artístico e expressivo da linguagem literária, priorizando a expressão oral e escrita. A seguir, dois trechos da “Amplitude” sobre os conteúdos de Literatura a serem ministrados no ginásial (1º ciclo) e colegial (2º ciclo):

1º ciclo

Expressão oral: Nas duas primeiras séries ginásiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª. séries ginásiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses. As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo. (INFORMAÇÕES..., 1962, p. 135)

2º ciclo

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira. Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginásial serão consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva e complementados pelo da gramática histórica e da Literatura Brasileira e portuguesa, analisadas à luz dos textos de suas diversas fases. (INFORMAÇÕES..., 1962, p. 136)

O governo militar instaurado a partir de 1964 promoveu outras mudanças no ensino, tendo em vista garantir a sustentação do novo modelo de desenvolvimento econômico. Assim, adotando vertente tecnicista e desenvolvimentista, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a LDB 5.692/71. (BRASIL, 1971) Na modalidade regular, a lei referenda que o currículo seja composto por um núcleo comum com três matérias - Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. É muito interessante analisarmos o escalonamento proposto no desenvolvimento dessas matérias ao longo do 1º e 2º graus¹⁶, constituindo atividades (séries iniciais do 1º grau), áreas de estudo (séries finais do 1º grau) e disciplinas (2º grau).

ART. 4.º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

§ 1º Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2º Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3º Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971, p. 177)

¹⁶ A nomenclatura atual, Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi instituída a partir da LDB 9.394/1996. (BRASIL, 1996)

Ao definir o tratamento metodológico dos conteúdos, entendemos que essa proposta visa acompanhar o próprio desenvolvimento do aluno, demonstrando assim certa preocupação didática na apresentação dos mesmos. A aprendizagem é concebida como um processo dedutivo: da maior para a menor amplitude, ou seja, atividades, áreas de estudo e, finalmente, disciplinas. Os programas referentes ao desenvolvimento dos conteúdos, tal como a parte diversificada, ficariam a cargo dos estabelecimentos de ensino, conforme especificidades que desejassem contemplar, a partir das propostas fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, em consonância com o disposto na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) e no Parecer 853/71 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971). Segundo Santos (2014, p. 161):

A análise do Parecer 853/71 nos permite afirmar que os conselheiros, ao trabalharem com o conceito de amplitude das matérias e criarem o núcleo comum formado por três matérias representando três grandes linhas de estudo do conhecimento humano, apresentavam uma visão de ensino que considera uma diferenciação entre o saber científico ou acadêmico e o saber em sua forma escolarizada, representado hoje pela categoria de análise saber escolar, que leva em conta a existência de uma diferença entre o conhecimento vivenciado na escola e aquele desenvolvido na academia.

Vemos, então, mais uma vez concretizada em um dispositivo legal os postulados veiculados pela História das Disciplinas Escolares, já apresentados por nós. Isso também ocorria no que chamamos de “Era Pedro II”, quando, com maior ou menor interferência do Estado, cabia a essa escola, por meio de seus Programas de Ensino, definir os rumos da educação brasileira. O processo de descentralização do ensino, engendrado a partir da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961) consolida-se, superando o modelo de educação vigente até pouco mais da metade do século XIX. O Estado não mais exercia sobre o ensino o controle austero de outrora, tampouco deixava a cargo de uma única instituição a tarefa de conduzir a educação nacional. Assim, deixando sua posição hegemônica, o Colégio Pedro II torna-se apenas mais uma escola federal: “Art. 69. O Colégio Pedro II, integrará o sistema federal de ensino.” (BRASIL, 1971) Nessa nova configuração, caberá às instituições escolares operar autonomamente sobre a relação entre conhecimento e saber, resguardadas as orientações dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação.

Bunzen (2011) destaca que embora a nova LDB não apresente a inspiração liberalista de sua antecessora, ela deu continuidade ao processo de descentralização do ensino com vistas a adequar nosso sistema educacional ao projeto desenvolvimentista do regime militar, motivo pelo qual as escolas passaram a gozar de autonomia para determinar o número de aulas semanais e propor grades curriculares a partir do núcleo comum, em consonância com as

peculiaridades locais, tendo em vista o mundo do trabalho. Já a constituição do Português como disciplina escolar, são fruto da intervenção do regime militar, que dispunha da educação como forma de desenvolver a nação, sendo a língua um mero instrumento para esse fim.

Reafirmando os ideais nacionalistas e patrióticos que deram a tônica do ensino de Língua, o Latim desaparece totalmente do nível escolar, restringindo-se aos cursos de Letras. O espaço ocupado pelo ensino do vernáculo cresce ainda mais, ocupando posição de destaque, com atesta o parágrafo segundo do artigo 4º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (BRASIL, 1971) Para sagrar em definitivo essa nova concepção, alterou-se também a denominação da disciplina: “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa”, respectivamente nos anos iniciais e finais do ensino de 1º grau. Essa nova nomenclatura é bastante reveladora sobre o ensino de Língua Portuguesa: instrumental e utilitarista, visando às necessidades de desenvolvimento da nação, desprestigiando a linguagem como forma de expressão estética – abandonando de vez a Retórica e a Poética – mas consagrando-a como manifestação da cultura brasileira.

Esse projeto desenvolvimentista por meio da língua está alicerçado na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, que, na década de 60, chegou aos cursos de Letras e inscreveu em definitivo a presença da Linguística no Brasil. Por considerar a língua como código e não levar em conta a participação do sujeito no processo de interação, os postulados de Jakobson ajustam-se perfeitamente aos ideais tecnicistas do governo militar, cujo ensino declina da visão propedêutica e humanística, focada no ingresso nos cursos superiores, em prol da preparação para o mundo do trabalho, desde a 5ª série (atual 6º ano). Nesse sentido, visando à eficácia da comunicação, além da valorização da expressão oral, outras linguagens ganham o espaço escolar, e a Literatura perde a sua hegemonia. Agora, o que está em jogo não é o *saber sobre a língua* mas *saber usar a língua* de forma eficiente, como instrumento de comunicação nas mais variadas instâncias. Segundo Bunzen (2011, p. 902), a valorização recaí sobre a comunicação oral e sobre a leitura “como interpretação dos textos verbais e não verbais, diversificando certamente os textos que podem circular na esfera escolar e as metodologias de ensino.”

Assim, o ensino se tornou menos normativo e mais utilitário, negligenciando o padrão culto da língua. Ensinar gramática tornou-se obsoleto e, em seu lugar, ancorado na Teoria da Comunicação, a língua é vista como código por meio do qual emissores e receptores se comunicam. Ao professor cabia desenvolver no aluno as habilidades para torná-lo eficiente como emissor e como receptor de mensagens a partir da utilização de códigos

verbais e não-verbais. Em suma, objetiva-se a formação de mão-de-obra “qualificada” para o trabalho, profissionais de nível médio aptos a executar plenamente as suas tarefas, mecanicamente, sem reflexão e autonomia. Não por acaso é justamente nessa época que surge a polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola (SOARES, 2004)

Como consequência direta dessa nova concepção de língua, os livros didáticos de Português (daqui pra frente LDP) ganham força, consolidando o processo iniciado nas décadas de 50 e 60, e passam a conduzir o trabalho pedagógico, minimizando a gramática e valorizando sobremaneira o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Bunzen e Rojo (2005, p. 80), o LDP é estruturado de forma a interferir na prática do professor, reduzindo sua autonomia e propondo-se a facilitar o seu trabalho: “Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser autores decisivos na didatização nos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Caberá ao Parecer 853/71 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971, p. 176) fixar o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus e, a partir das matérias, delimitar seus conteúdos obrigatórios, ou seja, definir de forma bastante sucinta o que cada uma abrange:

ART. 1 .0 - O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.0 e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias :

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1 .0 - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Embora a Literatura não figure como conteúdo obrigatório e permaneça sem existência autônoma— sempre, de alguma forma, está vinculada ao estudo da língua - a análise de alguns artigos do Parecer nos mostra como o estudo da Literatura Brasileira se consolidou nesse momento histórico, lançando as bases presentes até hoje na escola.

ART. 2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

ART. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes [comunicação] e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual,[expressão] ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. [...]

§1- O ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

ART. 5º: No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo- comum serão desenvolvidas

[...]

II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971, p. 177)

A prescrição da interdisciplinaridade entre as matérias como recurso unificador do currículo é um aspecto bastante interessante, sobretudo pela conturbada época em que a lei emerge. Os Estudos Sociais são considerados o elo entre as matérias, elemento integrador a partir do qual a aprendizagem se voltaria para o humano. Assim, pela via da interdisciplinaridade, no primeiro grau, e a partir da concepção de Língua como forma de expressão da cultura nacional, a Literatura permanece na escola, com espaço e importância consideravelmente reduzidos, conforme os propósitos do novo regime. Segundo Santos (2014, p.164):

Nessa visão interdisciplinar, o ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, além da sua função instrumental, deveria valorizar o sentido da cultura brasileira, articulando a Literatura com a História e a Geografia para promover a compreensão dos valores culturais que constituíram o contexto atual da civilização brasileira, sem negar as origens europeias e o contexto da História Universal no qual estamos inseridos.

A percepção da linguagem com valor estético e expressivo, no entanto, não se faz presente uma vez que o enfoque se dá, meramente, sobre a relação instrumental entre língua e cultura. O texto literário é apenas mais um dentre os vários que perpassam o ambiente escolar, e o objetivo não é trabalhar suas especificidades estéticas e expressivas, mas mostrar mais uma das formas de utilização da língua. Sobre a relação entre língua e Literatura, assim se pronuncia o Parecer 353, de 12 de novembro de 1971, que fixa um núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, em tom nacionalista:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de "expressão da Cultura Brasileira". As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos

valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. (CHAGAS, 1993, p. 402-403)

Já, no segundo grau (atual Ensino Médio), por meio da disciplina “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, preconiza-se o estudo historiográfico, como forma de valorizar a cultura e a história nacionais, ao mesmo tempo em que se almeja engrandecê-la, vinculando-a ao contexto europeu. As análises prescindem de bases retórico-poéticas, e a Literatura, tal como a língua, parecem figurar apenas como instrumentos de exaltação da pátria e de manutenção do *status quo*. Ressaltamos também que nesse segmento, em função do foco no ensino profissionalizante, o tempo desta disciplina pode ser reduzido, o que reafirma o compromisso da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) com a formação para o mundo do trabalho e não com a dimensão humana, como se as duas instâncias não pudessem caminhar juntas. De qualquer forma, a lei instituiu certo espaço para a Literatura Brasileira na escola, ainda que permanecesse vinculada às raízes europeias e vinculada ao estudo da língua. O vestibular corou esse processo e se instaurou outra concepção de ensino, sendo a língua e a Literatura concebidas como "expressão da Cultura Brasileira, e não mais como exemplificação exclusiva da linguagem "cult", "correta" e "bela", que sucateou compêndios como a *Antologia nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet [...]”. (RAZZINI, 2000, p. 112)

Sob a égide da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) portanto, a Literatura ora apreça como conteúdo (integrando o currículo de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, no 1º grau) ora como disciplina, em conjunto com a Língua Portuguesa (2º grau). Os livros didáticos e paradidáticos são os grandes condutores desse processo que, como vimos, não era centrado no estudo do texto nem da gramática, rompendo com a tradição anterior. Como o foco era a comunicação, “interpretar” significava decodificar, entender comandos. Assim, a leitura descontextualizada de fragmentos de texto e o preenchimento de fichas de leitura se tornaram práticas comuns e condizentes com os objetivos propostos.

Pensar a língua como forma de comunicação tornou-se obsoleto e inadequado e, aliado a isso, o novo contexto político após a redemocratização do país demandava a alteração no nome da disciplina que, voltando às origens, denominou-se “Português”, medida determinada pelo Conselho Federal de Educação. Também em decorrência da redemocratização, pela primeira vez, nosso idioma foi instituído oficialmente, por meio do artigo 13 da Constituição: “[...] a Língua Portuguesa é o idioma oficial do Brasil”. (BRASIL. [Constituição (1988)]).

Bunzen (2011, p. 903-904) assim resume a situação a situação do ensino de Língua Portuguesa ao final dos anos 80:

[...] marcado pela crítica acadêmica às propostas dos livros didáticos de língua materna, pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de Português e pelas discussões impulsionadas pelo Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986 que: (i) estabelece Diretrizes que promovem o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua; (ii) recupera a denominação Português e não mais Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa.

Nesse contexto, surge, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), asseverando, no parágrafo segundo do artigo 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Especificamente sobre a Educação Básica (composta pela educação infantil e pelos ensinos fundamental e médio), diz a lei, em seu artigo 22, que sua finalidade seria “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996) Visando alcançar esse objetivo, aponta a necessidade de uma base nacional comum cujos currículos seriam compostos, obrigatoriamente, pelo estudo da língua e da matemática, pelo reconhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política do país. Os conteúdos de Artes e de Educação Física também são destacados, mas não há qualquer menção à Literatura, levando-nos a deduzir que esteja pressuposta nos estudos de língua, como conteúdo, mantendo a tradição de apagamento da disciplina Literatura no ensino.

O texto original da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), ao longo de seus mais de 20 anos de existência, sofreu alterações, dentre as quais destacaremos as mais relevantes para nossa análise. O artigo 26, que aborda os conteúdos curriculares da Educação Básica, é acrescido de cinco parágrafos em relação à versão anterior da lei, e destacamos aqui a especificação dos conteúdos de Artes: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo.” (BRASIL, 1996) A Literatura aparecerá no segundo parágrafo do artigo 26-A, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de Literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 1996)

Embora a Literatura Brasileira se apresente como uma área de estudos, é apenas mencionada como o meio pelo qual serão abordadas questões relativas às culturas afro-

brasileiras e indígenas. Outro aspecto relevante na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) é a referência ao estudo dos símbolos nacionais como tema transversal, preconizado para o Ensino Fundamental. (art. 32, parágrafo sexto). Sabemos que, historicamente, a Literatura já fora considerada símbolo nacional e, por conseguinte, tratada desta forma em âmbito pedagógico, como ocorreu à época do Colégio Pedro II. Tendo em vista nosso momento histórico, no entanto, não há indícios da existência de ideais nacionalistas vinculados ao texto literário. Assim, se a Literatura não encontra lugar no conteúdo de Artes – ainda que objeto artístico – e não é considerada símbolo nacional – mesmo que represente a cultura de um povo – pressupomos que seu espaço ainda seja o da Língua Portuguesa.

O artigo 35-A, tratando especificamente do Ensino Médio, define suas áreas de conhecimento: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas.” Mais à frente, é possível ler:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da Língua Portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 1996)

Além das áreas de conhecimento, há menção, no artigo 36, aos itinerários formativos, ‘que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino’. São definidos os seguintes itinerários: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Destaca-se a preocupação com o desenvolvimento de habilidades de linguagem, constituindo uma área de conhecimento específica e um itinerário formativo, além do fato de a Língua Portuguesa, juntamente com a Matemática, ser disciplina obrigatória nos três anos. Como resultado de todo esse esforço, o artigo 35, parágrafo 8º, inciso II, aponta que, ao final do Ensino Médio, o aluno deve demonstrar conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Diante dessa ênfase, podemos pressupor que a Literatura, de algum modo, faça parte disso, porém, é justamente tal pressuposição que, ao nosso ver, se revela um grande problema. Tendo em vista a especificidade da Literatura como fonte de conhecimento do humano, e como manifestação artística da palavra, ela não poderia, nem deveria, estar pressuposta,

circunscrita ao estudo da Língua. Proença Filho (2007, p. 30) assim se pronuncia sobre a singularidade do discurso literário e sua relação com a língua:

A língua, na sua condição de concretização da linguagem da comunidade, restringe-se à simples representação de fatos ou situações particulares, observados ou inventados. A Literatura se configura, tradicionalmente, quando, ao tratar desses fatos ou situações, dimensiona-lhes elementos universais. [...] O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora.

No Ensino Médio, embora possa figurar como disciplina curricular independente do Português, a situação do ensino de Literatura parece ainda não estar bem definida: em algumas escolas ela constitui disciplina curricular autônoma, ao lado de Português e Redação, com tempos de aula e professores diferentes; em outras, sob a égide da “Língua Portuguesa” abrigam-se os conteúdos das três disciplinas – Português, Literatura e Redação. Em todo caso, prevalecem abordagens historiográficas, que negligenciam o texto literário como objeto de ensino em prol de autores, datas, aspectos históricos e características de autores e obras. Nesse segmento, ensinar Literatura é, prioritariamente, ensinar historiografia e, possivelmente, “ler” alguns clássicos, ou apenas trechos. Sobre a presença da Literatura na escola, Martins (2006, p. 101) assim se posiciona:

A escola parece não ter conseguido se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à Literatura. Esta ainda é trabalhada, de modo geral, como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos-leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como forma de obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares.

Convém destacar que ao defendermos a necessidade de a Literatura tornar-se uma disciplina autônoma, reivindicamos para ela um espaço delimitado e obrigatório na grade curricular, que permita ao professor debruçar-se especificamente sobre o texto literário e sua relação com o mundo, constituindo assim o objeto de estudo dessa disciplina. Segundo Martins (2006, p. 91):

É essa integração entre o texto literário e a dimensão social que a escola poderia mostrar aos alunos. Estes deveriam perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, como objeto artístico polissêmico que transgredir convenções e envolve o leitor num jogo de descobertas e redescobertas de sentidos.

Em nossa pesquisa, no painel histórico apresentado – abarcando desde os jesuítas até os mais importantes dispositivos legais contemporâneos, como as LDB’s, e o histórico do

Colégio Pedro II – fica evidente o percurso não linear da institucionalização da Literatura como disciplina e, sobretudo, o papel que lhe é atribuído nos documentos oficiais. Embora haja um discurso de valorização do texto literário e a constante defesa de sua presença na escola, questionam-se as formas de sua abordagem, em muitos contextos, demasiadamente descomprometidas com o que de fato importa no ensino de Literatura: a formação de leitores literários. A Literatura deveria figurar com autonomia, com objeto de estudo específico e delimitado, em um espaço próprio, onde a Língua, base material que a constitui, seja analisada como constructo artístico e não apenas como sistema, de modo a ressaltar os efeitos que ela produz.

2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LÍNGUA PORTUGUESA: A PALAVRA A SERVIÇO DA ARTE

Arte da palavra. Talvez uma das definições mais comuns de Literatura, e embora não esteja convicta de que a melhor, sem dúvida, é a mais evidente em termos estruturais, uma vez que a língua, de fato, materializa a magia da Literatura. Ao longo dos anos, entretanto, além de manifestação artística, a Literatura tornou-se disciplina escolar, e esse processo de escolarização iniciado no século XIX ainda se mantém irregular. Hoje, a Literatura transita entre dois polos: 1) a escolarizada, que se presta ao ensino de Língua Portuguesa ou à aquisição de conhecimentos informativos sobre autores, obras e estilos de época, cabendo ao texto literário apenas ilustrar essas informações; 2) e a do “mundo real”, entre aqueles com o capital cultural (e financeiro), naturalmente formando leitores pela força de seu contexto social a despeito do tipo de trabalho desenvolvido na escola. Nesse caso, a Literatura é, sobretudo, manifestação artística, bem cultural da elite letrada.

Como nosso foco é o processo de escolarização, é importante ressaltar que o momento atual é ainda mais crítico. No século XIX, o processo de nacionalização e a necessidade cultural de valorização das belas artes tomaram a Literatura como aliada, efetivando-se a formação humanística que aliava escola, língua e sociedade, como nos mostra Cosson (2010, p. 56):

Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo.

Hoje, em meio a tantos apelos tecnológicos e com a excessiva exploração da imagem, a formação humanística perdeu espaço, e o texto literário parece se manter na escola pela força da tradição, pela necessidade de se preservar o “passado” frente a um novo mundo repleto de possibilidades que se descortina a cada dia em velocidade inimaginável, tornando-se uma espécie de “caricatura” do que foi um dia, na avaliação do autor. O famoso “ler nos faz viajar” tornou-se obsoleto dada a força da internet, sobretudo as redes sociais, e embora a Literatura mantenha sua grandiosidade e importância como manifestação artística, na escola é como aquele aluno tímido, sentado no fundo da sala, apenas um corpo presente, desprovido da atenção e da empatia do grupo na maior parte do tempo.

Sem identidade própria, boa parte dos avanços no ensino de Literatura resultam dos progressos no ensino de Língua Portuguesa, e não de um processo independente, cujo foco seja o texto literário e suas especificidades. Neste capítulo, esmiuçaremos a relação entre Língua Portuguesa e Literatura a partir de dois pilares fundamentais: 1) os aspectos relativos à linguagem e à expressividade da Língua Portuguesa no texto literário; 2) o letramento literário como alternativa no ensino de Literatura.

2.1 Literatura, língua e linguagem: a força estética e expressiva do texto literário

Rojo (2008) faz referência a três grandes viradas no ensino de língua materna – a **virada pragmática**, a **virada textual** e a **virada discursiva** – movimentos que, em nossa leitura, alteraram também o olhar didático sobre o texto literário. Segundo a autora, a **virada pragmática** ocorrera na década de 70, cabendo à LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) institucionalizar a concepção utilitarista no ensino de língua. Assim, sob a influência da Teoria da Comunicação e concebendo a língua como código, é evidente que a Literatura não é prestigiada. Tendo em vista uma concepção nacionalista e desenvolvimentista de educação, cujo foco era a produção imediata de resultados, não há espaço para as emoções e aprendizagens despertadas pela estética do texto literário, trazendo à baila questões humanas por meio de uma língua que não pode ser vista apenas como código.

Como consequência, houve alteração significativa nos critérios de escolha dos textos para os livros didáticos: ao invés de parâmetros literários, a presença nas práticas sociais cotidianas efetivou-se como critério de escolha. Assim, chegam às escolas os textos jornalísticos, as charges, os quadrinhos, a publicidade, dentre outros, que, a despeito de toda contribuição ao estudo da linguagem em todas as suas manifestações e potencialidades, apenham o espaço da Literatura. Explica-se a escolha desses gêneros pelo avanço da industrialização e da comunicação de massa, reafirmando a visão instrumental de língua. Além disso, em decorrência do avanço da indústria gráfica no Brasil, há um investimento maciço no projeto gráfico desses livros, que se tornam extremamente ilustrados e coloridos, em detrimento de seu conteúdo. Tal prática é tão contestável que rompeu os muros da escola: o escritor Osman Lins revelou-se um grande crítico dos livros didáticos de Português dessa época. Segundo Soares (2004), em crônicas publicadas em 1976, reunidas em livro de 1977, Osman Lins caracterizou tais publicações como “Disneylândia pedagógica”.

A passagem dos anos 70 para os 80 foi marcada por uma profunda crise no ensino de língua materna nas escolas públicas, que não conseguiam ensinar a ler e a escrever, instaurando a chamada “crise na leitura e na escrita”. (BUNZEN, 2011) Nesse contexto, coube aos pesquisadores universitários promover a reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir de algumas ações: publicação de livros, como a aclamada coletânea *O texto em sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, cuja primeira edição é de 1984, e a organização de fóruns, revistas e congressos. Nesse contexto, vale frisar o papel desempenhado pela Linguística, que, a partir de 1980, imprime, em definitivo, a sua marca no ensino de língua, pois rompendo os muros da universidade, onde aportou na década de 60, finalmente chega às escolas, aplicada ao ensino. Todo esse esforço acadêmico em conjunto com as políticas públicas constituem um capítulo fundamental da história da disciplina escolar “Português” e, conseqüentemente, remodelam o olhar sobre a Literatura. Assim, sob influência da Linguística, Rojo (2008) destaca a **virada textual**, momento em que o texto passa a foco do ensino

Soares (2004) apresenta algumas contribuições vitais da Linguística. Em primeiro lugar, assinala a influência da Sociolinguística, que, ao considerar a língua um fato social, contribui para a alteração dos paradigmas de ensino, dada a necessidade de se considerar a heterogeneidade linguística dos alunos. Igualmente, os estudos descritivos da Língua Portuguesa, tanto na modalidade falada quanto na escrita, permitem uma nova concepção de gramática, afastada do normativismo vigente. Quanto à relação entre gramática e texto, a Linguística Textual, cujas raízes remontam à Retórica, à Poética e à Estilística, assinalam uma nova forma de conceber o texto, ultrapassando o nível da frase.

Ao conferir centralidade ao texto e discutir a relação entre língua e linguagem, opondo-se ao ensino centrado na gramática da frase, a virada textual traz contribuições para o ensino de Literatura, e talvez seja possível afirmar que a principal é a valorização da presença do texto literário na escola – mesmo pela via dos livros didáticos – prática rechaçada pela LDB 56392/71 (BRASIL, 1971). Trata-se de um momento vital para a discussão sobre o ensino de Literatura, e a presença de artigos sobre o assunto em *O texto na sala de aula*, obra importante nesse processo o atesta. Osakabe (2004, p. 28), por exemplo, buscando conciliação entre Gramática e Literatura no artigo *Ensino de gramática e ensino de literatura*, afirma que

O ensino de língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de firmar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino de Literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência

transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação.

Adotar esse caminho implica uma profunda alteração nas bases teóricas que sustentam as práticas de ensino: vista como forma de interação entre os sujeitos (KOCH, 2006), a linguagem passa a ser compreendida como o *locus* de constituição das relações sociais a partir do qual a língua se efetiva. Logo, se reduzir o estudo da língua ao código não é mais possível, igualmente inviável é negligenciar que a discussão sobre o ensino de Literatura alçou novo patamar, mesmo ainda vinculada à língua materna.

Na mesma obra, Leite (2004, p. 24) discute a possibilidade de separação entre as disciplinas no artigo *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*. A autora aponta a complexidade da questão, e questiona “[...] até que ponto a separação estanque entre ensino de Língua e ensino de Literatura é necessária à separação didática das disciplinas.” Após uma série de questionamentos retóricos sobre os limites dessa separação, defende a “linguagem como trabalho não alienado” como o elemento central da relação entre tais disciplinas, pois ele

[...] supera a concepção tradicional de Literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas concepções pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela Retórica ou pela história literária. (LEITE, 2004, p. 25)

Mesmo com os incontestáveis avanços, a virada textual tornou-se alvo de várias críticas. Soares (2010), em dissertação de mestrado que aborda o impacto das teorias sobre os gêneros discursivos na prática docente, baseando-se nos estudos de Rojo e Cordeiro (2004) apresenta algumas das críticas feitas por esses autores. Ela destaca a utilização do texto como pretexto para análises gramaticais, mesmo as de ordem textual, a dissociação entre os conceitos, as teorias textuais e os diferentes gêneros discursivos e a não valorização dos aspectos relacionados à situação de produção e de leitura desses textos, dando origem a leituras que visavam à extração de informações e não a uma leitura compreensiva, interpretativa e crítica.

Por fim, a **virada discursiva** emerge a partir da década de 90, sob influências decisivas, segundo Soares (2004): concomitantemente, a pragmática, a teoria da enunciação e análise do discurso trazem a visão enunciativa para o uso da linguagem, valorizando o papel do interlocutor e do contexto, o que implica considerar as condições sociais e históricas em

que se dão as manifestações linguísticas. Nesse contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, colocando no centro do ensino de língua materna os gêneros discursivos.

A despeito das contribuições dessa nova perspectiva, que redimensionou o ensino de língua materna, e também levando em conta as possíveis fragilidades na aplicação didática, conforme discutido no estudo de Soares (2010), é inegável sua influência no ensino de Literatura. A perspectiva dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2009) apresenta uma nova maneira de conceber a relação entre texto, obra e leitor, sendo a produção de sentidos produto da relação entre essas instâncias, e a compreensão um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem. A tão alardeada propagação das pesquisas sobre gêneros discursivos conduziu-nos, em muitos casos, à “didatização” dos mesmos, tornaram-se, meramente, conteúdos transmitidos. (SOARES, 2010) No campo literário, essa entrada na escola como uma espécie de “modismo”, sem o devido preparo dos professores, também trouxe impactos negativos. Os poemas, por exemplo, tendem à leitura sob o prisma da apresentação do gênero e das especificidades da linguagem, em abordagem excessivamente estruturalista, desconsiderando os sentidos do texto em suas relações contextuais e intertextuais.

Dessa tendência decorrem também dois problemas apontados por Paulino (2010), relacionados à seleção do cânone escolar. De acordo com a autora, muitas vezes essa escolha atende a necessidade do estudo de um gênero específico e não propriamente a promoção de estudo mais consistente da obra de determinado autor. Para exemplificar, ela cita *Cinco histórias do bruxo do Cosme Velho*, 2008 e *Contos fantásticos*, 1973, ambas antologias machadianas que, segundo ela, dão aos alunos uma visão distorcida da obra de Machado de Assis, mas cumprem o papel que lhes é atribuído pela escola – a leitura de contos. Outro aspecto ressaltado diz respeito à linearidade da narrativa: “Princípio, meio e fim devem estar muito bem definidos e cronologicamente arranjados. O desfecho deve ser feliz, embora se aceite, em casos específicos, o trágico.” (PAULINHO, 2010, p. 160) Paulino (2010) também destaca que, algumas temáticas, por não serem consideradas adequadas ao ambiente escolar, são rechaçadas, e exemplifica com *Tiro no escuro*, 1998, de Rita Espechit, que embora vencedora do prêmio Jabuti, é pouco indicada nas escolas por tratar do suicídio de um adolescente¹⁷. Logo, não basta a escolha do gênero; a linguagem deve obedecer aos

¹⁷ Atualmente, a questão dos temas polêmicos na escola tem sido de interesse de muitos pesquisadores. Essa discussão encontra-se, por exemplo, em *Temas polêmicos na literatura – a necessária presença na escola*, organizado por Nilma Lacerda, a ser lançado pela Edições Olho de Vidro.

parâmetros tradicionais da produção literária e o tema abordado deve condizer com uma suposta “moral escolar”¹⁸.

A linguagem, na tradição gramatical, é considerada uma forma de representação da realidade, cabendo às palavras a tarefa de nomear e espelhar o real, no entanto, sendo a realidade multifacetada, é impossível reduzi-la a esse papel, pois a função da linguagem não é falar acerca do mundo, mas agir com a fala no mundo, tornando-nos sujeitos protagonistas do discurso, como propôs Wittgenstein (1996) com a sua teoria dos “jogos de linguagem”. Seguindo a perspectiva wittgensteiniana, Koch (2006) entende a linguagem como forma de ação, e o texto, o ponto de partida e de chegada sobre o qual deveriam debruçar-se, professores e alunos, rumo à conquista e ao aprimoramento das habilidades linguísticas.

Geraldi (1991), tal como Wittgenstein (1996), também aponta para esse aspecto dinâmico da linguagem, pressupondo a existência de jogadores que, impregnados por suas ideologias, tentam, a todo momento, influenciar uns aos outros. Logo, tudo o que dizemos ou escrevemos é dotado de intenções revestidas de pressupostos ideológicos que traduzem, sempre, nossa forma de ver o mundo, transmitindo-a a nossos interlocutores e, inevitavelmente, tentando atrair adeptos. Se, então, as interações ocorrem por meio da linguagem e esta é, antes de tudo, uma forma de agir no outro, estaremos sempre envolvidos em convencer ou persuadir nossos interlocutores, em disseminar nossas ideias.

A língua, então, assume vital importância, pois o código verbal é o meio pelo qual tal interação se processa, realizando efetivamente a linguagem. Proença Filho (2007, p. 23) define língua como “[...] um sistema de signos, um conjunto organizado de elementos representativos”. A significação dos signos é construída na relação do leitor com o texto, mas também devemos considerar a “modalidade de linguagem, a linguagem da Literatura”. O autor refere-se, no caso, a um tipo especial de utilização da língua, envolvendo as dimensões linguísticas e literárias, integrantes do “sistema semiótico que é o texto literário”. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 7) Para construir sua argumentação, Proença Filho utiliza-se de duas realizações da palavra “flor” – uma frase comum do cotidiano e o poema *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade – e afirma que no uso cotidiano a língua se vincularia a uma “verdade de correspondência”, remetendo a uma realidade exterior à Literatura, ao passo que o texto literário

¹⁸ Julgamos adequado o uso dessa expressão em função de, atualmente, de acordo com as regras impostas pelo PNLD Literário, que substituiu o PNBE, a escolha das obras literárias obedecerem também a critérios temáticos rígidos de acordo com a faixa etária a que a obra se destina. O edital está disponível https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8546695/do3-2018-04-02-edital-de-convocacao-n-2-2018-cgpli-pnld-2018-literario-8546691. Acesso em: 20 set. 2019.

[...] se encontra a serviço da criação artística. O texto da Literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na construção de um objeto estético. [...] O artista da palavra, copartícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns [...] O discurso literário traz, em certa medida, a marca da opacidade: abre-se a um tipo específico de descodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 7-8)

Tal opacidade talvez seja a principal característica assumida pela linguagem literária, cuja língua é o suporte. A língua, sistema complexo de elementos fônicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, significa à medida que se efetuam relações entre esses subsistemas; na Literatura, entretanto, aflora o potencial estético-expressivo, tornando-a arte, efetuando a desautomatização de que nos fala Proença Filho. A língua também traz consigo marcas culturais, tomando-a como importante instituição social de uma sociedade. Em outra obra, o autor (PROENÇA FILHO, 2017, p. 101) assinala que os textos literários, em função do suporte que os materializam, são caracterizados por uma dupla dimensão: a “dimensão semiótica e a dimensão transfiguradora do real”. A dimensão semiótica seria a maneira própria de o autor estruturar o texto, a utilização específica da língua. Já a transfiguração do real, afirma o autor, abrangeria aspectos individuais, sociais e universais, sendo marcada “[...] nas obras representativas, por dois traços dominantes: multissignificação e universalidade [...]”. Assim, é a partir da língua que as duas dimensões operam e o humano se revela – a opacidade se manifesta pela plurissignificação e pela atemporalidade da palavra literária. Em contraposição aos textos não literários, a Literatura opera com “verdades de coerência” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 102), fazendo surgir novas realidades.

Reconhecendo a importância da língua na criação literária, Aristóteles definia a Literatura como a arte da palavra. Tal posicionamento, entretanto, não é unânime, conforme destacado por Proença Filho (2007), que aponta algumas concepções posteriores ao grego. Ele cita, por exemplo, Maurice-Jean Lefebvre, para quem a linguagem seria apenas o meio de comunicação, sendo o principal a representação de uma visão de mundo e a tomada de posição diante disso, a chamada “concepção clássica de Literatura”. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 9) No século XIX, ampliando tal perspectiva, os românticos teriam acrescentado a subjetividade à sua definição de Literatura, cabendo ao artista penetrar no íntimo das coisas, revelando sua profundidade. Na segunda metade deste século, a preocupação com a linguagem passa a ocupar lugar central, “o núcleo da conceituação se desloca para o *como* a Literatura se realiza.” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 8)

Não se trata apenas do código ou do material usado para dar vida à arte; na Literatura, a língua, torna-se, ela própria, a arte. Aliás, vale trazer e reflexão de Cosson (2018, p. 49), para o qual a Literatura seria mais linguagem do que língua: “Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a Literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar.”

Nesse sentido, propomos uma reformulação do clássico conceito de Literatura como arte da palavra e entendemos que seja concebida como a palavra transmutada em arte, palavra viva, artística e plurissignificativa, palavra que cria mundos possíveis, palavra que nos faz enxergar melhor a nós mesmos e ao outro. Teríamos, então, a Literatura como “palavra-arte” e não como arte da palavra. A partir dessa proposta, o ensino de Literatura é ressignificado e adquire contornos próprios – torna-se inviável tomá-la como “um dos” objetos de ensino de Língua Portuguesa, pois a palavra que a materializa vai além dos limites impostos pela gramática. Mesmo as abordagens discursivas, fruto de novas concepções de texto e linguagem, podem não ser capazes de abarcar todas as possibilidades da Língua Portuguesa transmutada em palavra artística. Nesse sentido, é vital a colocação de Cosson (2016, p. 16):

A Literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu vínculo predominante. A prática da Literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. [...] o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a Literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Segundo o autor, falta, no ensino de Literatura, um “objeto próprio de ensino”, pois é preciso ir além da leitura de fruição e promover, também, “o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2016, p. 23); para isso ocorrer, é preciso acreditar na importância da Literatura na escola, defendendo o papel desempenhado por ela na formação humana. Amparadas nessa perspectiva, entendemos a tradicional separação didática entre Literatura e Língua Portuguesa, dada a simbiose promovida pela apropriação estética que a Literatura opera na Língua Portuguesa. Sem lhes dicotomizar, entretanto, é preciso garantir à Literatura o tempo e o espaço necessários à exploração de suas especificidades; afinal, nas “aulas de Português”, o texto literário é apenas mais um, e nas “aulas de Literatura” as informações teóricas, históricas e críticas também ocupam o lugar do texto. Trata-se, pois, de

uma mudança de foco, abarcando o estudo da linguagem de forma mais abrangente, e não excludente, pois ao invés de aulas de Literatura que se resumem às figuras de linguagem e às características do texto literário, por exemplo, o estudo seria focado efetivamente na discussão das obras a partir dos três objetos da leitura literária: texto, contexto e intertexto. (COSSON, 2018)

A Literatura é uma dentre as várias possibilidades de realização da linguagem e, sem dúvida, em função de seu caráter artístico, guarda especificidades próprias do universo literário. Reduzir o estudo da Literatura, entretanto, à especificidade da linguagem literária, procedimento típico das salas de aula, é um grande erro e constitui, segundo Martins (2006), um dos mitos que perpassam a relação entre Literatura e escola. Seguir por esse caminho implica a análise da obra literária a partir de “[...] enfoques formalistas e estruturalistas. As relações entre texto-leitor, texto-contexto muitas vezes não são consideradas como deveriam.” (MARTINS, 2006, p. 95)

Nesse sentido, a definição proposta por Leahy-Dios (2001, p. 49), segundo a qual a Literatura deve ser considerada uma figura tridimensional, é bastante abrangente e incorpora todas as dimensões que compõem o literário: “[...] um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a língua como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e consumo.”

Propomos, então, que as aulas de Literatura se apropriem do estudo estético e expressivo da Língua Portuguesa a fim de que o aluno compreenda a Literatura como fenômeno cultural, histórico, social e político. Assim, evidencia-se a relação dialógica entre leitura e Literatura e a natureza interdisciplinar subjacente ao ato de ler o texto literário e a sua recepção. Por isso, Martins (2006, p. 87):

Abordar literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma concepção mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais.

Proença Filho (2017, p. 102) destaca a autonomia semântica da linguagem literária, porém ressalta: “Admite explicação, nunca verificação. Remete, entretanto, a uma determinada circunstância histórica e a dimensões ideológicas”. O discurso literário está, pois, a serviço da “criação artística reveladora” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 102) instaurando, assim, a constituição mimética da realidade. É inegável, portanto, a excepcionalidade da

palavra literária, pois além de produto cultural, a língua mimetiza o real sob o viés artístico. Tal especificidade extrapola o estudo da Língua Portuguesa e demanda tempo e espaço específicos. Daí a viabilidade da proposta do letramento literário.

2.2 O Letramento Literário e a formação do leitor: Literatura para quê?

A Literatura é o mundo feito de palavras. A poesia dessa definição é pungente, afinal, um mundo criado exclusivamente por palavras é incorpóreo, irreal, ilusório. Nos tempos atuais, onde prevalecem as certezas, a matéria e o pragmatismo, a importância da Literatura pode ser questionada. Percival Leme Brito (2015), em *Ao revés do avesso: leitura e formação*, traz-nos o questionamento acerca da utilidade da Literatura, e a resposta, levando em conta o fato de discutirmos seu ensino, é desafiadora: serviria ela para tudo ou para nada. Sem finalidade pragmática ou utilitária, diz o autor, a Literatura não teria utilidade alguma; por outro lado, se levarmos em conta as indagações e reflexões sobre o humano perpetradas a partir da obra literária, sua “utilidade” é inegável. Diante dessa dubiedade, a escolarização da Literatura torna-se ainda mais complexa, visto que a escola se volta cada vez mais para aprendizagens pragmáticas, com focos mensuráveis em notas – bons resultados garantem o avanço de série a curto prazo e, a longo prazo, no vestibular ou no ENEM. Literatura para quê? Estuda-se apenas o necessário para garantir o sucesso almejado nas avaliações e, assim, autores, obras, estilos de época, figuras de linguagem e gêneros – abordagem estrutural e historiográfica– resumem o que, historicamente, tem sido considerado ensinar Literatura em muitos contextos.

Em outras formas de abordagem, igualmente problemáticas, à Literatura é concedido o poder mítico de moldar positivamente o caráter das pessoas e torná-las leitoras. Brito (2003), na referida obra, e também em *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*, refuta essa concepção, e afirma a necessidade de se considerar os sujeitos e os aspectos culturais, o que nos leva a pensar nas condições de acesso ao texto literário, pois a Literatura é um direito inalienável do cidadão, tal como a saúde e a educação, por exemplo. Como resultado, surgem inúmeras políticas de formação do leitor cujo objetivo é, sobretudo por meio da Literatura, disseminar a leitura como um bem si mesmo, agregando valorização positiva ao sujeito que lê, como se a leitura nos transformasse em pessoas melhores, moldando, inclusive, o nosso caráter. Brito (2003, p. 100) é um voraz crítico de tais políticas,

que resultariam, segundo ele, no “mito do sujeito leitor”, espécie de leitor idealizado, resultado de políticas de promoção da leitura embasadas pelas seguintes noções do senso comum, conforme citadas por ele ao longo do texto: “1) cada leitor tem sua interpretação; 2) o sujeito que lê é criativo; 3) uma sociedade leitora é uma sociedade solidária; 4) a leitura é fonte inesgotável de prazer; 5) quem lê viaja por mundos maravilhosos”. (BRITO, 2003, p. 101-104)

Concebendo a leitura em uma perspectiva histórica e cultural, e negando veementemente que o objetivo da leitura seja o alcance de tais benesses, o autor defende uma visão mais objetiva sobre as práticas sociais da leitura e da escrita, centrada nos sujeitos e nas culturas. De acordo com Brito (2003, p. 134) “[...] não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura”.

Assim, o autor considera que tendo em vista uma sociedade tão desigual como a nossa, na qual os objetos de cultura são também objetos de consumo, a escola deveria abandonar as noções de gosto ou de prazer e investir em critérios mais objetivos, assumindo o caráter político da promoção da leitura.

A despeito dessas alarmantes diferenças sociais, que podem tornar a Literatura um bem cultural inacessível para muitos, as práticas escolares têm, via de regra, seguido um caminho comum – o da subserviência aos estudos de Língua Portuguesa. Não se trata, entretanto, de uma questão social: o que se costuma ensinar na escola, pública ou particular, é fruto do que se aprende na universidade, nem sempre preocupada com a formação de professores de Literatura, ou reflete a formação literária do professor. No caso, conta-se com a sorte, pois, mesmo se este professor for leitor, não é possível afirmar que conduzirá boas aulas, promovendo discussões e estimulando seus alunos a refletirem sobre os sentidos do texto e a linguagem. Por outro lado, o docente pode, também, reproduzir com seus alunos as próprias aulas do Ensino Médio, com foco na historiografia literária, e assim manter o ciclo que se perpetua ano a ano.

Se na escola o valor do texto literário tem sido sublimado, e o dialogismo, característica essencial de toda e qualquer manifestação de linguagem, substituído pela falsa concepção de que a leitura literária é um ato individual e individualizante, na qualidade de bem cultural, a Literatura, que, como vimos, não se pode reduzir à arte da palavra, permanece prestigiada, valorizada por suas qualidades estéticas no trato da linguagem e por sua capacidade de nos manter em diálogo com o outro, com o mundo e com nós mesmos. Torna-se crucial trazer para o campo do ensino a perspectiva de que a Literatura ao mesmo tempo que atua no terreno

do consensual também propõe o abalar das verdades estabelecidas, como nos ensinou Candido (2011). Cosson (2016, p. 30) também observa a importância da leitura literária na escola, o que é bem diferente do que se faz em termos de ensino de Literatura. Diz o autor:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

Para alcançar tais objetivos e, de fato, permitir aos alunos vivenciar a Literatura, construindo uma aprendizagem significativa, defendemos o letramento literário como o melhor caminho, ressaltando que não se trata de uma metodologia, tampouco de uma técnica, mas de um processo contínuo de aprendizagem e contato com o texto literário centrado na singularidade da palavra literária. Como definem Paulino e Cosson (2009, p. 67), trata-se do “[...] processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos.”

Camasmie (2017), em tese que tematiza as aulas de Literatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, *campus* Humaitá, resalta que a expressão letramento literário tem sua origem no conceito de letramento proposto a partir da década de 80, época em que se percebeu que o termo “alfabetização” não abarcava a complexidade da aquisição da leitura escrita, e apresenta os diferentes conceitos e autores que se dedicaram a estudá-lo. Poderíamos, então, falar em “letramentos”, motivo pelo qual, também na década de 80, começaram as pesquisas sobre o letramento literário. Mais do que, apenas, ler e escrever, a autora destaca que “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo social em que ela é introduzida e para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (CAMASMIE, 2017, p. 49) Assim, letrado é o indivíduo que maneja habilmente a leitura e a escrita, atendendo a demanda das práticas sociais em que se insere.

Segundo a autora, mesmo sem se apropriar da linguagem escrita, o indivíduo “[...] pode estar inserido nessas práticas devido ao meio em que vive e participar delas ainda que de forma restrita”. (CAMASMIE, 2017, p. 50) Na mesma perspectiva, destaca a formulação de Tfouni (2017, p. 50), segundo a qual não existiria, nas sociedades modernas, o letramento grau zero, e que “a escolarização por si só não garante ao sujeito níveis mais altos de letramento”. Em termos de letramento literário, isso também é verdade, uma vez que a escolarização da Literatura ainda não se firmou em relação aos objetivos e à clareza do objeto de ensino e, mesmo as escolas consideradas de excelência, podem ainda não estar filiadas às novas propostas. Por outro lado, entendemos, tal como proposto por Cosson (2016, 2018), que

o letramento literário se inicia com as cantigas de ninar e, dessa forma, a alfabetização realmente não é condição *sine qua non* para que esse processo tenha início. Assim, discutir o letramento literário no ensino de Literatura, embora diga respeito a continuidade de um processo anterior à escola e que não se resume a ela, requer assumir o compromisso de que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. (COSSON, 2016, p. 23)

Camasmie (2017) destaca a proeminência da UFMG nas pesquisas sobre letramento literário, na década de 80, sobretudo pelos estudos desenvolvidos por Graça Paulino e pelo GPELL (Grupo de Pesquisa do Letramento Literário), que consolidaram o termo no meio acadêmico. Paulino (1999, p. 16) assim o definiu: “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Uma década depois, com Rildo Cosson, o conceito é ampliado: “[...] processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) Em sua tese, Camasmie (2017) também apresenta algumas críticas sofridas pelo conceito de letramento, uma vez que, em se tratando das séries iniciais, foco de sua pesquisa, o termo poderia sofrer uma espécie de esvaziamento cultural, tal como aconteceu com o sentido político da alfabetização, e traz à baila a importante reflexão de Goulart (2014, p. 41) “A existência de textos se torna a garantia para alfabetizar letrando? Que textos? De quem para quem? Que textos os antecedem e a que textos se ligam? Que outros textos se produzem como contrapalavras no fluxo histórico do movimento discursivo?”. Nesse sentido, Camasmie (2017, p. 54) questiona a pertinência do letramento literário:

[...] Se estamos trabalhando com a Literatura, que é uma categoria estética, já que aqui está sendo tomada como sinônimo de arte, como, então, seguir com o termo letramento literário? Ao pesquisar com esse termo, estaríamos esvaziando seu sentido cultural? Acreditamos que sim.

Como alternativa para as séries iniciais, buscando aproximar as crianças da arte literária e formar os pequenos leitores a partir da Literatura infanto-juvenil, ela propõe a educação literária. (COLOMER, 2009) Vale ressaltar, entretanto, que Paulino (1999) já destaca a valorização do componente estético, e portanto, não haveria o referido esvaziamento, já que o letramento literário pressupõe a Literatura como manifestação artística a partir da palavra : “A experiência estética, dentre as quais se inclui a leitura literária, está sendo mais valorizada

agora, como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias.” (PAULINO, 1999, p. 16)

Zappone (2008, p. 53) também questiona o letramento literário nos moldes propostos por Paulino e Cosson (2009) e, amparada pelas teorias linguísticas de letramento, o define “[...] como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.” A autora destaca o “modelo autônomo de letramento” (ZAPPONE, 2008, p. 51), praticado em larga escala nas escolas, segundo ela, que se apoia no texto escrito como o elemento central para a produção de significados. A partir dos estudos de Street, publicados em 1984, entretanto, Zappone (2008, p. 52) defende o “modelo ideológico de letramento” e relaciona a produção de sentidos ao contexto, à cultura e às estruturas de poder. Dessa forma, seu modelo de letramento literário não se restringe à escola e abrange diferentes âmbitos sociais, igualmente relevantes:

Também importante é o resgate das práticas de letramento literário efetuadas pelos estudantes em outros contextos diferentes da escola, que muito podem contribuir para a reflexão sobre o literário, uma vez que muito embora constituam suportes e linguagens diversas, podem manter relações discursivas muito próximas com os textos canônicos. (ZAPPONE, 2008, p. 60)

Sob essa perspectiva, amplia-se o espectro literário, pois ao contrário de Cosson (2018), para o qual a Literatura é essencialmente palavra, Zappone (2008) não se restringe ao conceito de Literatura advindo da cultura europeia e, amparada pelos estudos de João Adolfo Hansen, considera literários todos os gêneros do discurso nos quais a ficcionalidade se faça presente, como o cinema, a novela, as animações, os seriados etc. Segundo a autora, “[...] o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo resultado do ato de fingir.” (ZAPPONE, 2008, p. 52) De fato, “o poeta é um fingidor”. Ninguém melhor do que Pessoa conseguiu captar a essência da Literatura por meio da própria Literatura, trazendo, à luz da expressividade da palavra literária, a discussão, quase didática, sobre a centralidade da mímeses e da catarse na constituição do universo literário. Tão verdade quanto a importância do “ato de fingir” para a proposição do conceito de Literatura, é o fato de que esse fingimento se materializa por meio da linguagem. Nesse sentido, em nossa concepção, a ficcionalidade é resultado do manejo artístico da palavra, e por isso não poderia ser concebida como o elemento central, deflagrador do literário.

Cosson (2018, p. 23), embora admita o alargamento do conceito de Literatura, tendo em vista que independente da configuração do texto, o que está é jogo é o modo singular de

construir sentidos – o literário – assinala a centralidade da palavra na constituição da Literatura, e não a ficcionalidade.

Se pensarmos que a Literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações, como o cinema, a canção popular e as HQ's, e os novos usos, como dados pelos jovens que apossam da Literatura para outros fins.

Segundo Zappone (2008, p. 54), “[...] as práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela escola, e que estas, também, podem ser emolduradas no modelo autônomo de letramento [...]” No seio de uma perspectiva dialógica de linguagem, entretanto, a Literatura é compreendida como prática social, logo, o letramento literário proposto por Cosson (2016, 2018) não ignora seu caráter estético nem seu sentido cultural e, pelo contrário, esses são pilares fundamentais na abordagem dos textos. Conseqüentemente, a escola tem papel fundamental, já que o processo de formação do leitor literário deveria constituir o foco das aulas de Literatura, cujo objeto de ensino seria aprendizagem da leitura literária em todas as suas dimensões – estético-expressiva, cultural, histórica, social e política – tendo em vista a partilha de conhecimentos pelos leitores. Por isso, defendemos a proposta de Paulino e Cosson (2009) e acreditamos na pertinência do letramento literário no ensino de Literatura na escola básica. Compreendemos que, uma vez escolarizados, textos de qualquer esfera discursiva saem de seu contexto “natural” de circulação e, conseqüentemente, tornam-se conteúdos escolares. O ponto crucial é o tipo de abordagem realizada, como adverte Cosson (2016, p. 23):

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a Literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização, sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Em palestra intitulada *Tudo o que não se precisa fazer para ensinar Literatura na escola*¹⁹, Cosson (2018) afirma que formar leitores não é tarefa da Literatura, mas da escola, uma vez que a leitura permeia todas as disciplinas. A função do ensino da Literatura seria formar leitores literários, o que implica considerar a Literatura como linguagem, e não apenas um conjunto de obras. Nesse sentido, a perspectiva adotada na pesquisa é a da formação de leitores literários, embasada pelo pressuposto de que a Literatura nos humaniza, não por

¹⁹ Informação verbal. Palestra proferida no Colégio Pedro II, promovido pelo Grupo de Pesquisa LITESCOLOA, em 27 de setembro de 2018.

modelar nosso caráter positivamente ou nos redimir de nossos pecados, mas por funcionar como um espelho da condição humana. Nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós²⁰,

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na Literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a Literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude.

De acordo com Todorov (2014, p. 24), igualmente negando leituras pedagógicas e redentoras, a Literatura “[...] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Nesse sentido, avulta em importância o papel da escola no ensino da leitura literária, entendida como um direito inalienável do cidadão, como preconiza Antonio Candido (2011). Assim, em qualquer segmento cuja Literatura seja objeto de ensino, é preciso destacar sua força humanizadora, pois ensinar Literatura implica, necessariamente, reconhecer que revela o humano ao mesmo tempo que atua em sua formação, possibilitando-lhe questionamentos, reflexões, compreensão do outro, de si e do mundo, e não como modeladora de seu caráter. Segundo Brito (2015, p. 50):

O desafio maior na formação do leitor está exatamente em produzir um ambiente e um movimento em que, confrontando-se com objetos estranhos ou estranhando os objetos conhecidos, possamos progressivamente ampliar a crítica, a liberdade e a criatividade em nossas ações e escolhas.

Para seguir no caminho do letramento literário, é preciso, pois, apresentar as bases teóricas que o sustentam, e dois conceitos são fundamentais – a concepção de leitura que embasa a prática leitora do texto literário e a definição de Literatura. Além desses conceitos, a discussão sobre o cânone escolar e a prática da escrita são essenciais à proposta de letramento literário. Nesta seção, discutiremos esses quatro aspectos à luz dos postulados de Paulino (2010) e Cosson (2016, 2018), autores nos quais nos baseamos na defesa da pertinência do letramento literário como alternativa para o ensino de Literatura. Começaremos, então, com a definição proposta por Cosson (2018, p. 25), englobando todos os elementos citados e, ao longo do texto, traremos as reflexões pertinentes, tornando claras as ideias propostas a seguir:

[...] ao tomar o letramento literário como um processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao

²⁰ Disponível em: <http://aeilij.blogspot.com/2020/04/movimento-por-um-brasil-literario.html>. Acesso em: 7 dez. 2018.

mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário.

Essencialmente, a leitura, na perspectiva do letramento literário é tomada como diálogo, no qual ler é produzir sentidos. (BAKHTIN, 2009, 2011) Sob a égide da perspectiva discursiva de linguagem, torna-se inviável adotar posturas tradicionais de leitura, como, por exemplo, a defesa de que a compreensão emana do autor, e ao leitor restaria a tarefa de desvendar os segredos do texto e as verdadeiras intenções do autor, ou mesmo depositar no próprio texto toda a significação, cabendo ao leitor analisar suas camadas – sonora, lexical, morfológica, sintática e semântica – em busca dos sentidos. Cosson (2018) também aponta os limites de concepções de leitura centradas exclusivamente no leitor, dentre outros aspectos, pela importância assumida pelo contexto na formação dos sujeitos e propõe: “[...] antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição. Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade.” (COSSON, 2018, p. 39)

Tal como o título do livro sugere, *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2018), ele define a leitura como um circuito, um diálogo efetivado entre os quatro elementos essenciais desse círculo – autor, texto, leitor e contexto – e o resultado da interação entre eles. Segundo Cosson (2016, p. 40) “O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade”. Como se percebe, essa proposta não nega as demais – centradas no leitor, no autor ou no texto – mas efetiva uma espécie de conciliação entre elas, com a participação efetiva desses quatro elementos, todos igualmente importantes no processo de significação embora algum deles possa ser o ponto de partida. Cosson (2018) cita Leffa (1999) e Rojo (2004) como autores que, mesmo com embasamentos teóricos diferenciados, também propõem a conciliação entre as diferentes concepções de leitura.

Ler é um processo cognitivo – individual – e uma atividade social, uma vez que estão envolvidos discursos que engendram a construção dos sentidos. Cosson (2018, p. 51) afirma que como processo dialógico, o ato de ler é mediado por três objetos de leitura – o texto, o contexto e o intertexto: “[...]quando leio um texto sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor (é o que acontece, por exemplo, na escola, [...]).

Nesse sentido, uma boa aula de leitura literária, embasada pelos pressupostos do letramento literário, envolve a leitura do texto, do contexto e do intertexto. Cosson define o texto literário como complexo e multifacetado e destaca duas propostas para categorização de um texto como literário ou não. Recorrendo aos estudos de Rosenblat (1994)²¹, Casson (2018, p. 54) apresenta a “leitura eferente”, cuja atenção estaria voltada para algo fora do texto, a informação em si, ao passo que na “leitura estética” o foco é o texto em si mesmo e a construção se sentidos. O autor diz, então, que “[...] é esse modo de ler – a leitura estética – que garante a experiência literária”. Por isso, a leitura literária na escola tem sido essencialmente problemática uma vez que todos os textos podem estar sendo lidos da mesma forma, com os mesmos objetivos – centrados na Língua Portuguesa e no gênero – ou com uma abordagem equivocada – predominantemente historiográfica. Não basta identificar metáforas e outras figuras de linguagem, além dos recursos estéticos e expressivos é preciso considerar, na aprendizagem da leitura literária, fatores culturais, sociais, históricos e políticos, tudo isso mediado pela linguagem.

Ainda em relação ao texto, Cosson (2018) retoma a categoria “literariedade”, engendrada a partir no seio do formalismo russo, no qual o elemento linguístico era central na diferenciação do texto literário do não literário. No pós-estruturalismo, David Miall e Don Kuiken (1999) retomam o termo, mas lhe conferem outra acepção – seria o modo peculiar de ler Literatura a partir de três elementos fundamentais, que no texto literário interagem de forma bastante específica, conforme descreve Cosson (2018, p. 55): “[...] ‘variações estilísticas’ (primeiro elemento) que levam a desfamiliarização (segundo elemento) e essa à modificação ou transformação de um conceito ou sentimento convencional (terceiro elemento)”. Embora ambas as propostas de conceituação do texto literário tomem o leitor como peça chave, segundo Cosson (2018, p. 55), não se pode ignorar os outros elementos: “[...] ler o texto literário é reconhecer nos textos aquilo que o faz literário, sendo tal reconhecimento uma dimensão significativa do discurso literário”

Em relação ao contexto, ao contrário da tradição escolar, que geralmente o define em termos de contextualização histórica e estilística e da caracterização de autores e obras, Cosson (2018, p. 58) busca no campo do letramento a proposta de Rex, Green e Dixon²², e traz as noções de “contexto com-o-texto” (elementos intratextuais e textuais de uma obra), “contexto ao-redor-do-texto” (diferentes leituras em função dos diferentes leitores) e o

²¹ Trata-se da obra *The reader, the next, the poem: the transactional theory of the literary work*.

²² Trata-se do artigo *What counts when contexto counts?: The uncommon “common” language of literacy research*, 1998.

“contexto além-do-texto” (condições culturais e sociais de produção e recepção da obra). O autor salienta a necessidade de que as características contextuais não sejam desvinculadas do texto, sob pena de tornar didática a leitura que deveria ser literária, transformando a obra literária em “[...] objeto de ensino de um determinado conteúdo – um uso escolar que tem sua relevância em determinados ambientes, mas que não pode ser confundido com a leitura literária.” (COSSON, 2018, p. 59)

Por fim, recorrendo aos estudos de Julia Kristeva, de base bakhtiniana, Cosson (2018) defende que o intertexto vai além da referência de um texto em outro e designa também as relações entre os elementos e os objetos de leitura, revelando a trama da leitura: “Trata-se, assim, de um conceito fundamentalmente reflexivo que não pode (e nem deve) ser pensado fora das relações que estabelece entre autor, leitor, texto e contexto.” (COSSON, 2018, p. 61) Dessa forma, ele distingue três núcleos de sentido na leitura do intertexto: 1) autor como leitor, uma vez que a escrita de um texto sempre é permeada por leituras anteriores – “[...] a escritura é sempre reescritura daquilo que se leu, incorporação de uma tradição [...] e inserção em uma comunidade literária” (COSSON, 2018, p. 61); 2) construção do sentido do texto a partir da relação com o texto referido, que pode ser mais ou menos clara (alusão, citação, paródia, paráfrase, pastiche, estilização, éctrase e glosa); 3) relação contextual do leitor com a obra, demandando o cabedal de leituras do leitor para efetivar a associação entre os textos. Nos três casos, depende-se da capacidade do leitor em identificar o texto ausente e a partir dessa relação seja capaz de produzir sentidos

O processo de leitura do letramento literário é composto em três etapas: a) a antecipação, uma série operações realizadas antes da leitura do texto, como intervenções sobre o gênero discursivo, possibilidade de significação do título e questionamentos suscitados por ele etc; b) a decifração, leitura propriamente dita; c) a interpretação, produção de sentidos tendo em vista a relação entre autor, leitor, texto e contexto e as inferências realizadas pelo leitor a partir de seu conhecimento de mundo. Sobre o contexto, Cosson (2016, p.41) diz que

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrações que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente, aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.

Por se tratar de um diálogo, Cosson (2018, p. 41) apresenta a “indagação” como o “gesto inaugural” da leitura: “Ler, metafórica ou literalmente, começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar [...]”. Aonde nos levariam esses questionamentos, o que a Literatura nos responde? Cumpre ressaltar que o tipo de conhecimento advindo do texto literário não se efetiva por respostas, mas por perguntas que se sucedem na produção dos sentidos, que resultam de nossa compreensão, surgidas a cada resposta. A Literatura nos convida, sempre, a reflexões, a questionamentos, e o fato de não produzir respostas concretas, fechadas em gabaritos pouco flexíveis, talvez explique seu insucesso na escola, que costuma priorizar os conhecimentos reproduzíveis em larga escala e as certezas produzidas por dados históricos e gramaticais. Optar por essa concepção dialógica de leitura nos leva a pensar sobre o conceito de Literatura.

Já definimos anteriormente nossa predileção pela conceituação da Literatura como “palavra-arte”, construtora de mundos. Trata-se, entretanto, de uma definição ainda incompleta, pois abarca apenas o aspecto material da arte literária, seu constructo e, tão importante quanto a palavra, são as outras instâncias envolvidas no processo de chamar um texto de literário. Na constituição de seu conceito de Literatura, Cosson (2018) busca aporte teórico na teoria dos “polissistemas”²³, de Itamar Even-Zohar, e no estudo sobre cultura²⁴ realizado pelo mesmo autor, no qual distingue dois tipos de cultura: “cultura-como-bens” e “cultura-como-instrumento”. Cosson (2018) mostra que, tradicionalmente, vigem na sociedade duas conceituações aparentemente opostas sobre o literário; na primeira, a Literatura é vista como um conjunto de obras canônicas e, na segunda, para além do uso específico da palavra escrita, entrariam outras manifestações culturais, como o cinema, a canção popular, as histórias em quadrinhos etc. Em ambas, diz o autor, a Literatura é vista como produto, “[...] algo que é possível identificar com base em traços característicos, formatos específicos ou elementos reconhecidos pela sua origem e tradição literária.” (COSSON, 2018, p. 23)

A Literatura, na proposta de Even-Zohar, é um conjunto de sistemas integrado a outros sistemas em meio a um sistema cultural e, nesse sentido, a existência do texto está intrinsecamente relacionada a outros elementos que, igualmente fazendo parte do sistema, definem o seu funcionamento e o seu significado como contextuais²⁵. Logo, o sistema canônico não é o único e, por isso, importa que essa multiplicidade se presentifique na escola,

²³ *Polyssistem studies*, 1990.

²⁴ Trata-se da obra *Papers in culture research*, 2010.

²⁵ A Teoria dos polissistemas abarca contribuições dos formalistas russos, do estruturalismo da Escola de Praga e da semiótica da Cultura.

em constante diálogo com outros saberes e manifestações artísticas, sempre chamando atenção para o fato de que a produção de sentidos é contextual. Além dessa definição, cuja base são as obras, a Literatura também pode ser conceituada em termos culturais, daí a importância de entender o que seria cultura. Na teoria de Even-Zohar, a cultura-como-bem é “[...] um conjunto de artigos cujo traço identificador é ser avaliável e valorado, a maioria das vezes com signo de *status* e prestígio, não raro havendo instituições responsáveis para determinar e assegurar essa posição.” (COSSON, 2018, p. 24) Já a cultura-como-instrumento, seria um “[...] conjunto de ferramentas que organizam o viver individual e social.” (COSSON, 2018, p. 24) e tais ferramentas podem ser ativas – permitindo-nos agir sobre o mundo – ou passivas – com as quais significamos o mundo e a nós mesmos”. Segundo Cosson (2018, p. 24-25), a Literatura se identifica com as duas possibilidades de entendimento da cultura, compreendida como produto – produção e circulação – e também por nos permitir ler o mundo e a nós mesmos. Assim, a partir da contribuição de Even-Zohar, no processo de letramento literário toma-se a Literatura

[...] como uma atividade que produz textos, mas também *produtores* que usam esses textos para criar novos *produtos* e novas formas de fazer Literatura; um *mercado* para esses textos; *instituições* que guardam, estabelecem o valor e divulgam esses textos; *consumidores* que reconhecem os textos como tais; e um *repertório* que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido. (COSSON, 2018, p. 24-25, grifos do autor)

O letramento literário debruça-se sobre o repertório da Literatura, especificamente sobre sua constituição, transformação e negociação, individual e coletivamente. Para efetivá-lo, Cosson (2016, p. 47) apoia-se nos princípios de Halliday, e defende que “a Literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem”: a) aprendizagem da Literatura; b) aprendizagem sobre a Literatura; c) aprendizagem por meio da Literatura. O saber literário seria fruto dessas aprendizagens, que abarcam a experenciação do mundo por meio da palavra, os conhecimentos teóricos, históricos e críticos, e a aquisição de saberes e habilidades proporcionados pela Literatura, respectivamente. Tradicionalmente, as aulas de Literatura centram-se na segunda e na terceira aprendizagens, pois acreditam que o estudo da Língua Portuguesa, a partir do texto literário, equivale à análise literária em termos de compreensão da palavra Poética, o que não é verdade.

Há também a errônea ideia de que a análise literária, por evidenciar os mecanismos de construção, destruiria a magia do texto, despindo-lhe da aura de sacralidade com a qual a

tradição clássica reveste a Literatura, tal como o templo grego retratado por Olavo Bilac²⁶. É preciso conhecer os suplícios do mestre, contemplar os andaimes e o edifício, reconhecer o esforço, porém é essencial que essa análise objetive a imersão do leitor na obra, a apreciação estética da palavra poética, pois só assim a leitura literária se efetiva. O saber literário, juntamente com o acompanhamento das etapas do processo de leitura, são elementos fundamentais do letramento literário, processo dinâmico e contínuo que reconfigura a presença da Literatura na escola: ao invés de transformá-la em conteúdo, o texto literário torna-se o elemento central e, como discurso, deve-se compreendê-lo de forma crítica, e não apenas por prazer ou fruição, embora tais noções também sejam importantes.

Outro princípio básico do letramento literário é a formação de uma “comunidade de leitores”. (COSSON, 2016, p. 47) Nessa perspectiva, que encara a leitura como um diálogo de muitas vozes, ler, capacidade biológica individual, é uma prática discursiva, e como tal, aberta à multiplicidade de sentidos, “solitária” e ao mesmo tempo “solidária”, como propõe o autor. Assim, o objetivo do ensino de Literatura é a formação de leitores literário no seio dessa comunidade de leitores, que “[...] oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo.” (COSSON, 2016, p. 47) A formação desse repertório demanda um processo contínuo e dinâmico de leituras e análises literárias em um movimento ascendente, visando aumentá-lo e consolidá-lo ao longo da jornada escolar. Não se trata, apenas, de aprender sobre a Literatura, mas de aprender Literatura em sentido mais amplo, produzindo conhecimentos a partir do que ela tem de mais caro – a palavra criadora de mundos. Paulino (2010) ressalta a importância da leitura como produtora de conhecimentos linguísticos e cognitivos e nos chama atenção para o fato de que tais conhecimentos são produzidos no momento da leitura, e não na memória. Atividades posteriores, que pretendem resgatar conhecimentos e informações, perdem o sentido uma vez que, após processados, já se tornaram outros em um movimento constante de aprendizagem. Assim, como em geral as atividades propostas pelos livros didáticos buscam verificar a memorização dos conteúdos, nada acrescentam à produção de conhecimentos, fruto de uma dinâmica constante entre o texto, o leitor, o autor e o contexto. Segundo a autora, “[...] esse mecanismo de exclusão funciona para que o leitor se convença de que o conhecimento é de outros, e não dele, que seria apenas um receptor e um guardador.” (PAULINO, 2010, p. 123)

Importa ressaltar a especificidade da formação do leitor literário, “ler”, em sentido amplo, é diferente de “ler Literatura”. Tal como nos ensinava o heterônimo de Fernando

²⁶ Referimo-nos ao poema *A um poeta*.

Pessoa, Alberto Caeiro, “conhecer uma flor é cheirá-la”, a existência do texto literário emana das práticas leitoras, não é Literatura *a priori*, torna-se Literatura a partir da leitura adequada, conforme analisa Paulino (2010, p. 143), e, na escola, naturalmente mediada pelo professor, por isso apenas ler não basta:

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. A leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo.

Nesse aspecto, Paulino (2010) estende sua crítica à formação dos professores de Português nos Cursos de Letras, onde ocorre “[...] a leitura não literária de textos literários por mera obrigação [...] seja nas disciplinas da área, seja na denominada Prática de Ensino, seja no dia-a-dia dos professores em sala de aula.” (PAULINO, 2010, p. 145) Assim, embora essencial, a seleção do cânone escolar tem sido especialmente problemática, “anti-estética” ou “a-estética” diz ela (PAULINO, 2010, p. 161), referindo-se às obras paradidáticas, que geralmente compõem o cânone escolar. A autora ressalta que tais escolhas são fruto das limitadas possibilidades de trabalho de professores e pedagogos, que embora lidem com a Literatura profissionalmente, não são leitores literários. Ampliando a discussão, além do aporte literário do professor, fator principal, Cosson (2016) aponta que, em geral, outros três fatores explicam a seleção da Literatura lida na escola: os programas (definidos de acordo com a série e os objetivos), a legibilidade dos textos (também por critério de faixa etária e proximidade com a linguagem atual dos alunos) e as condições da leitura literária na escola (a existência de bibliotecas, e sua eficiência, é uma questão tanto nas escolas públicas quanto nas particulares). A experiência de leitura dos professores é determinante, e pode, inclusive, explicar por que algumas obras são “escolarizadas” anos a fio, em detrimento de outras. Com leituras limitadas e uma formação não consistente, o professor pouco poderá fazer para interferir nos três fatores mencionados e, assim, ou o cânone se mantém ou é negado. Cosson (2018, p. 13) afirma ter havido, ao longo dos anos, o “estreitamento do espaço da Literatura na escola” e destaca os efeitos desastrosos desse afastamento: “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 lócus de conhecimento.” (COSSON, 2018, p. 15)

Bakhtin (2011, p. 362-363) assim define os clássicos:

As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras sempre) uma via mais intensa e plena do que em sua atualidade. [...] entretanto, uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele.

A despeito de sua grandiosidade e atemporalidade, atualmente, sob a forte influência de estudos sociológicos e antropológicos, por exemplo, o valor do cânone é questionado, e algumas obras são denunciadas por serem supostamente machistas, sexistas, racistas ou exalarem qualquer outro tipo de preconceito. Nesse espectro, a seleção de obras toma três caminhos diferentes: o cânone é mantido, em prol do peso da tradição; o cânone é substituído por obras contemporâneas, tendo em vista a proximidade com o jovem leitor; sob a chancela dos documentos oficiais, uma infinidade de autores, obras e gêneros invadem a escola. De acordo com Cosson (2018), isoladamente, as três possibilidades são problemáticas e, por isso, dentro de uma proposta de letramento literário, e a partir da perspectiva dos “polissistemas”, ele defende a adoção de uma postura conciliatória, pois se não é viável sacralizar o cânone, igualmente problemático é abandoná-lo e negligenciar a herança histórico-cultural por ele representada. Quanto à predileção por obras contemporâneas, o autor propõe que se diferencie o atual e o contemporâneo, geralmente tomado como sinônimos, e afirma que “[...] obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação”. (COSSON, 2018, p. 34) Dessa forma, o rol de obras do letramento literário é composto por vários sistemas, inclusive o canônico, sendo o principal critério de escolha a atualidade, e não a contemporaneidade.

Em se tratando do trabalho desenvolvido no PROALFA, também é importante que a seleção das obras literárias transcenda os limites entre oralidade e escrita e contemple as várias possibilidades socioculturais, permitindo aos alunos desenvolverem o gosto pela Literatura e se formarem leitores literários a partir do seu próprio universo rumo às experiências mais complexas.

Por fim, convém falar da escrita no letramento literário. Segundo Paulino (2010), embora possível pensar na socialização da escrita literária, é na leitura que o letramento efetivamente ocorre. Não se trata, de acordo com a autora, de um processo passivo, visto que a leitura, nos moldes já tratados aqui, é atividade produtora de sentidos. Ela destaca as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da escrita do texto literário e foca

na “aprendizagem literária” (PAULINO, 2010, p. 144-145) como um processo ininterrupto, basicamente leitoral, que perpassa todas as fases da vida do sujeito: a “iniciação literária”, ainda na infância, com a leitura e escuta de gêneros diversos; “a formação do sujeito leitor”, leituras realizadas não somente na escola, por obrigação, mas por vontade própria, com destaque para o papel do mediador, pais professores amigos etc; “a realização literária”, leituras autônomas, mais imunes à influência externa, na qual o leitor seleciona leituras a partir de seu gosto pessoal, desenvolvido ao longo da vida, desde a infância. A autora defende o respeito à natureza do indivíduo no processo de formação do leitor:

A iniciação e a formação literárias são pensadas de modo positivo quando, não se contrapondo à “natureza” do indivíduo, isto é, não estando a forçar seu processo civilizatório a contragosto, levam-no a conviver com textos apropriados, motivadores. (PAULINO, 2010, p. 145)

Embora a escrita literária guarde especificidades ainda mais latentes em função de nossa estrutura social, o trabalho desenvolvido no PROALFA atesta ser possível desenvolvê-lo, como veremos, explorando suas potencialidades, como defende Cosson (2016, p. 16):

A Literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da Literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Articulados os pressupostos que orientam o processo de letramento literário, Cosson (2016) apresenta-nos duas propostas concretas para organização das aulas de Literatura na Educação Básica, a sequência básica e a sequência expandida, ambas compostas por três perspectivas metodológicas – a “oficina”, a “técnica do andaime” e o “portfólio”. (COSSON, 2016, p. 48) Na primeira, etapa na qual o aluno é levado a participar atividade da construção de seu conhecimento, a escrita é essencial: “[...] alternância entre atividades de leitura e escrita, isto é para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro”. (COSSON, 2016, p. 48) Na etapa do andaime, os alunos seriam mais ativos, em atividades de reconstrução do saber literário a partir de pesquisas e desenvolvimento de projetos. No portfólio, é possível registrar as atividades realizadas ao longo de todo o processo e também comparar os resultados iniciais e finais, verificando o crescimento do grupo.

A sequência básica é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Interessa-nos mais de perto a interpretação, momento em que, apesar da aparente

semelhança com as atividades escolares tradicionais, o aluno explora a obra em duas etapas distintas e complementares. Na primeira, “momento interior” (COSSON, 2016, p. 65), o leitor se encontra com a obra por meio da leitura, descortinando-a, tendo em vista toda a sua bagagem histórico-cultural, o contexto, as influências familiares e os conhecimentos processados na motivação, na leitura e na introdução. Trata-se, portanto, de um ato social. Já no “momento externo” a interpretação é materializada de forma oposta à leitura literária realizada na escola, pois nela é preciso ampliar a interpretação e compartilhar os sentidos construídos individualmente, mantendo em atividade a comunidade de leitores, que é uma das razões de ser do letramento literário. Esse compartilhamento, pois, se dá, sobretudo, pelo registro escrito, embora também possa ser realizado a partir de dramatizações, por exemplo. De acordo com Cosson (2016, p. 66), o compartilhamento permite aos leitores adquirirem “[...] consciência de que são membros de uma comunidade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.”

O importante é que o registro permita ao aluno refletir sobre a obra e disseminar suas reflexões, promovendo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Cosson (2016) cita algumas possibilidades e, dentre elas, apresenta a produção de resenhas para o jornal da escola. Trata-se de um gênero bastante benéfico para a interpretação, pois além das habilidades linguísticas e argumentativas inerentes a ele, permite ainda um trabalho mais integrado com a comunidade escolar. Naturalmente, a escolha da atividade de registro está relacionada aos objetivos propostos, à faixa etária do alunado e ao texto lido.

A sequência expandida surge da necessidade de promover a *aprendizagem sobre a Literatura*, já que, de maneira satisfatória, a sequência básica permitia a *aprendizagem da Literatura*, como afirma o autor. (COSSON, 2016, p. 76) Assim, para melhor atender as demandas de professores do Ensino Médio, a sequência expandida promove uma reflexão mais ampla, trazendo novas possibilidades de aprendizagem. Em tom crítico, o autor afirma que por enfatizar a interpretação “como construção do sentido do mundo” outros aspectos importantes podem ter sido sublimados, o que poderia ocasionar “[...] o obscurecimento do lugar da Literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição”. Caberia, então, à sequência expandida evidenciar “[...] as articulações entre experiência, saber e educação literários no horizonte desse letramento na escola. Embora não seja nosso intuito esmiuçar as etapas desse processo, cumpre apresentá-las: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação e expansão. (COSSON, 2016)

Desse modo, está claro que adotar o letramento literário no ensino de Literatura requer a produção escrita como atividade essencial, mesmo não sendo a escrita literária, pois o que importa é processar e disseminar os conhecimentos produzidos a partir da Literatura, fazendo circular socialmente o conhecimento adquirido, assim produzindo novos conhecimentos em um ciclo contínuo e dinâmico.

3A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EM BUSCA DE UM DIREITO NEGADO

No Brasil, só é possível falar de forma substancial sobre educação de jovens e adultos a partir do século XX. A Constituição Imperial de 1824 determinou o direito à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, porém, o conceito de cidadania, ainda era restrito aos livres e aos libertos, e não havia investimentos nem incentivos na área de educação. Benvenuti (2012) revela que mesmo assim o ensino elementar não se difundiu, tampouco houve melhora na sua qualidade, uma vez que o povo ainda não sentia necessidade de se instruir e as elites permaneciam na modalidade domiciliar de educação. Assim, adultos e crianças das classes populares continuavam à margem do ensino.

Somente ao fim do Império, com as modificações decorrentes da Constituição de 1891, o estudo passou a ser valorizado como instrumento de ascensão social e, em contrapartida, difunde-se uma visão negativa dos analfabetos, concebendo-os como incapazes e incompetentes. A gratuidade deixou de ser obrigatória, e o voto foi condicionado à alfabetização. Em 1921, sob os efeitos desastrosos do pós-guerra, a preocupação com a difusão e com a qualidade do ensino é retomada e, após a Conferência Interestadual do Rio de Janeiro, são criadas escolas noturnas para adultos, cujo curso duraria um ano. O *Plano nacional de educação*, de 1937, determinou a gratuidade do ensino primário integral para crianças, jovens e adultos e, na década seguinte, foi criado o Sistema S – Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC). Tais iniciativas revelam que a preocupação com a escolarização dos adultos estava relacionada à necessidade, à urgência, na formação de mão de obra e, conseqüentemente, no desenvolvimento da nação, e não com a formação humana e crítica desses cidadãos.

Assim, a partir da década de 40, o analfabetismo será visto como um entrave ao progresso da país, torando crucial a efetivação de um projeto de educação das massas, o que se verifica pela criação do Serviço de Educação de Adultos, 1947, e pelo desenvolvimento de campanhas como a Campanha de Educação de Adultos, 1947, a Campanha de Educação Rural, 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, 1958.

Sobre a Campanha de Educação de Adultos, Maria Lúcia Pereira (2013) argumenta que a partir dela foi possível lançar um olhar crítico para a educação dos adultos e o analfabetismo no Brasil, que até então eram vistos como as causas dos problemas econômicos e sociais do país, e não como conseqüências. Ainda segundo Maria Lúcia Pereira (2013), a

Campanha era dividida em duas etapas: na primeira, buscava-se a alfabetização, em três meses, e a conclusão do curso primário; posteriormente, o foco seria a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Nesse momento, surgem inúmeras escolas supletivas, que após o fracasso do programa sobreviveram e se mantiveram sob a égide de estados e municípios. Em nossa concepção, apesar do mérito em ser a primeira política governamental voltada para a educação dos adultos, a Campanha, ao destacar o ensino supletivo e propor a alfabetização em um curtíssimo espaço de tempo, contribui sobremaneira para a concepção errônea de que aos adultos bastava “suprir” o tempo perdido, oferecendo a esses alunos apenas a alfabetização e a capacitação profissional. Essa perspectiva compensatória permanece por anos, e Soares (2002) ressalta que, somente a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) a mudança conceitual em torno da educação dos adultos será contemplada:

A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

Vale destacar que as sucessivas alterações na nomenclatura ao longo dos anos, refletem não apenas o contexto da época, mas sobretudo as novas concepções teóricas formuladas a partir da reavaliação dos modelos vigentes. Nesse sentido, ao final da década de 50, Maria Lúcia Pereira (2013) destaca as críticas sofridas pela Campanha de Educação de Adultos, como “[...] o caráter superficial do aprendizado que acontecia no curto período de alfabetização e a inadequação do método para a população adulta.” (PEREIRA, M. L., 2013, p. 14) Nos anos 60, a partir dos estudos de Paulo Freire, surge uma nova concepção sobre a relação entre educação e questões sociais, na qual o analfabetismo passa a ser visto como um efeito da desigualdade. Assim, a expressão “Educação de Adultos” é substituída por “Educação Popular”, e o processo educativo considera a realidade dos educandos, buscando compreendê-la de forma abrangente e com vistas a superá-la. Mais do que instrumentalizar para o trabalho, Paulo Freire pretendia o despertar da consciência crítica, interferindo nas estruturas sociais que promoviam a desigualdade e, conseqüentemente, superar o analfabetismo. Em 1964, influenciado por esse novo modo de conceber a educação dos adultos, foi aprovado pelo governo federal o Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de difundir pelo país a proposta de Paulo Freire, cujas pesquisas e atuação se desenvolviam, até o momento, no Nordeste.

Nesse mesmo ano, com o Governo Militar, os programas de alfabetização e educação popular passaram a ser vistos com certa desconfiança, e o governo tomou para si o controle da educação dos adultos, com a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. Em movimento de retrocesso, novamente a formação de mão de obra para o desenvolvimento do país era o eixo norteador das políticas governamentais, que consideravam as habilidades de leitura e escrita como as únicas necessárias para integrar esses indivíduos à sociedade, totalmente desprovidas do sentido crítico e problematizador que lhes concedia Paulo Freire.

Após um longo período de expressão, o MOBRAL passou por um processo de declínio, que culminou com sua extinção, em 1985. Soares (2002) destaca que uma de suas maiores contribuições foi a criação do Programa de Educação Integrada (PEI), cuja função era possibilitar a continuidade dos estudos para os recém alfabetizados com deficiências na leitura e na escrita. Ainda assim, frisa o autor, “[...] o volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores [...]”. (SOARES, 2002, p. 103-104) Vale destacar, entretanto, que o contingente de alfabetizados demandou do governo ações que dessem continuidade ao seu processo de estudos, gerando, em 1971, a criação dos Centros de Estudos Supletivos.

Essa e outras importantes iniciativas foram possíveis em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que, focada no mundo do trabalho, reestruturava a organização curricular: a) Ensino de 1º grau, obrigatório e com oito anos de duração; b) Ensino de 2º grau, com três ou quatro anos de duração (se o aluno optasse pelo técnico, faria um ano a mais); c) implantação do Ensino Supletivo. Embora ao referendar o ensino supletivo a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) legitime a visão compensatória e instrumental na formação dos adultos, focada sobremaneira na formação de mão de obra, ela teve o mérito de tornar legal a educação destinada aos que não a obtivessem em idade correta, conferindo maior visibilidade jurídica e política à questão.

No capítulo IV, artigo 24, destinado ao Ensino Supletivo, assim se pronuncia a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) quanto a sua finalidade: “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. Com base nesse artigo, entendemos que os alunos, ao menos teoricamente, teriam acesso às disciplinas e conteúdos da “escolarização regular”, o que nos leva a crer que a Literatura estaria presente. O artigo 25,

embora não detalhe o currículo do ensino supletivo, evidencia sob quais bases ele poderia ser construído, sempre observadas as finalidades e o público específico a que se destinam. Mantendo a perspectiva tecnicista, a formação profissional também constitui um elemento dessa formação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, 1971)

Trata-se, sem dúvida, de um grande avanço, sobretudo se a compararmos ao documento anterior, a LDB 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que, inspirada, segundo nos informa seu artigo 1º, “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” garantiu o direito à educação para todos os cidadãos, tornando-a responsabilidade do Estado, mas não apresenta orientações específicas para a educação de jovens e adultos:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Ainda assim, dois artigos integrantes do capítulo dedicado ao ensino primário revelam certa preocupação com o grupo de alunos fora da idade escolar, adultos ou não:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Observa-se, pois, que a educação das classes populares, ao longo da trajetória até aqui revisitada, tem atendido aos anseios capitalistas decorrentes das demandas da indústria, afinal, precisava-se de trabalhadores que soubessem operar máquinas, e para isso eram necessárias a leitura e a escrita. A extinção do MOBRAF e a necessidade de formar trabalhadores levaram, em 1985, a criação da Fundação Educar, cujo objetivo era “[...] apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela

conveniadas.” (PEREIRA, M. L., 2013, p. 17) Em 1990, já influenciada pela nova concepção de educação de jovens e adultos promovida a partir da Constituição Federal de 1988, a Fundação Educar é extinta. Nossa Carta Magna, que deu um grande passo para a educação dos jovens e dos adultos, afirma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Embora não tenha produzido grandes resultados, Soares (2002) considera o avanço significativo uma vez que o Parecer 699/72 restringia o direito à gratuidade ao então chamado “ensino de 1º grau”, composto por alunos de 7 a 14 anos. Conforme aponta Soares (2002, p. 12), a ausência de uma legislação federal e de uma política nacional específicas voltada para a educação de jovens e adultos são as responsáveis pelo enorme contingente de analfabetos no Brasil: “[...] 13,3% de analfabetos acima dos 15 anos e de mais de 60 milhões sem o Ensino Fundamental”. De acordo com os dados do último PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – divulgado em maio de 2018, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo *Plano nacional de educação* (PNE). Isso significa que 11,5 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever²⁷. Se pensarmos no crescimento da população brasileira, veremos que a comparação entre os índices de 2002, apontados por Soares, e os do último PNAD, podem não revelar uma alteração tão significativa no quadro. Outro ponto a ser considerado é a diferença entre alfabetização – habilidade de decodificação – e letramento, tal como proposto por Magda Soares (2007).

É justamente a partir da década de 80 que conceitos como este começam a interferir nas práticas da educação de jovens e adultos, em decorrência dos estudos sobre o aprendizado da língua escrita e sobre leitura e escrita. Essa nova perspectiva vai de encontro às práticas vigentes, que se concentravam na alfabetização como um processo aligeirado de decodificação com vistas ao mundo do trabalho. Agora, além da decifração do código, é preciso possibilitar aos sujeitos a condição necessária para a participação efetiva no mundo da escrita. Essa habilidade – o letramento – tem, desde então, influenciado as práticas alfabetizadoras de uma maneira geral, mas em se tratando da educação de jovens e adultos,

²⁷ Dados coletados no site Agência IBGE/Notícia. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 2 abr. 2019.

ela assume ainda importância uma vez que as cartilhas, com reprodução de frases e palavras isoladas, à margem de um contexto real e significativo que permitisse ao aluno produzir sentidos, pode ser ainda mais inócua para alunos adultos.

Outro marco importante em sua trajetória é a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que assim se pronuncia quanto aos seus objetivos, no artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria”. A referência explícita à Educação de Jovens e Adultos, tratada na seção V, confere à EJA um espaço definido na agenda educacional brasileira, vinculando-a à Educação Básica e evidenciando que se trata de uma modalidade específica. Ainda permanece, no entanto, a relação com o antigo supletivo, indicando claramente a permanência da concepção compensatória de suprir o tempo perdido: “Art. 38: Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.”

Como consequência das reformas do ensino engendradas a partir de 2007, convém ressaltar duas alterações sofridas pelo texto original da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). A primeira delas, no artigo 37, afirma que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e **constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.**” (BRASIL, 1996, grifo nosso) Esse acréscimo, embora não anule a vinculação com a educação profissional, revela uma concepção de EJA mais abrangente, e talvez até mais humanizada, ao conceber o processo de ensino-aprendizagem como um ato contínuo, não necessariamente vinculado ao mundo do trabalho. Além disso, a expressão “ao longo da vida” pode-nos remeter também aos idosos, cujo desejo de aprender mais, e sempre, poderia fazê-los voltar para as salas de aula. Segundo Benevenuti (2012, p. 17), a educação ao longo da vida é “[...] um marco filosófico e conceitual embasado em valores de inclusão, emancipação e democratização [...]” e não teria sido, ao menos na América Latina, incorporado à prática.

Outra alteração significativa, no parágrafo terceiro do artigo 37, revela a vinculação entre a EJA e a formação profissional, de certa forma remontando à LDB 5692/71: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. O texto original da LDB 9394/96, publicado em 1996 (BRASIL, 1996), não vinculava a EJA à Educação Profissional. Considerando os eixos geradores desta pesquisa – a Literatura (e seu ensino) e os idosos – emergem duas reflexões. Embora não exclua os idosos, a presença da palavra “preferencialmente” e a vinculação à educação profissional acenam para certa concepção de velhice, segundo a qual investimentos

de ordem educacional com o público idoso seriam desnecessários uma vez que não se reverteriam pragmaticamente para a sociedade capitalista. Outro ponto a destacar é a importância da Literatura nesse modelo focado na educação profissional, geralmente apartada das questões humanas.

Além das ações governamentais, a trajetória da EJA também é composta por experiências não formais, realizadas por grupos religiosos, por associações sindicais e de moradores etc. Segundo nos informa Maria Lúcia Pereira (2013), na década de 60, esses movimentos foram marcados pelas orientações de Paulo Freire e, juntamente com o Mobral, responsáveis pela alfabetização de um grande número de pessoas. Após a redemocratização do país, os movimentos sociais cresceram ainda mais e a ampliação dessas experiências pedagógicas levaram alguns estados e municípios a se desvincularem do Mobral, que acabou extinto. Essa descentralização, entretanto, seguida da extinção da Fundação Educar, pode ter contribuído ainda mais para a falta de direcionamento da EJA ao longo dos anos. De acordo com Maria Lúcia Pereira (2013, p. 17):

Nos anos 90, verificou-se a existência de uma grande lacuna em termos de políticas para a educação de adultos [...]. A responsabilidade de oferecer programas na área passou a ser assumida, desde então, por alguns estados, municípios e algumas organizações da sociedade civil. O que se constata no período compreendido entre a década de 40 até os anos 90 é a descontinuidade de programas e campanhas voltados para a educação de adultos.

Mesmo a LDB 9394/96 não foi suficiente para garantir essa continuidade e forjar uma identidade nacional para a EJA. Nesse sentido, uma importante medida é o Parecer 11/2000 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, situando a Educação de Jovens e Adultos como um campo específico, de identidade e necessidades próprias.

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: a legitimação de um campo de ensino

Segundo a atual LDB, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de Educação Básica, apontando assim para certas especificidades que a singularizam. O Parecer 11/2000 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 26), que trata das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhece isso e afirma:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.

Dividido em dez itens (Introdução; Fundamentos e Funções da EJA; Bases Legais; A EJA Hoje; Bases Históricas; Iniciativas Públicas e Privadas; Alguns Indicadores Estatísticos; Formação docente; As Diretrizes Curriculares de EJA; O Direito à Educação), o Parecer fornece-nos uma visão bastante madura da EJA, tanto por trazer contribuições teóricas significativas, quanto por apresentar, de forma ampla, aspectos específicos da escolarização dos jovens e adultos.

A Introdução apresenta uma espécie de justificativa legal, com menção a vários documentos que sinalizam a necessidade de um documento que regulamente a EJA. A seguir, no item II, a diferenciação entre alfabetização e letramento, baseada nas concepções de Soares (2007) e Tfouni (2017), revelam comprometimento com os estudos nas áreas de linguagens, sobretudo os que tratam de leitura e de escrita, evidenciando a maior proximidade com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, e não apenas com a alfabetização e com os anseios do mundo do trabalho. Isso fica claro mais adiante, quando o Parecer 11/2000 afirma que

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 9-10)

Esse documento, ao adotar os estudos sobre letramento como referencial teórico e afirmar o incentivo à formação de leitores, poderia garantir o embasamento legal para o ensino de Literatura sob a perspectiva do letramento literário. Ressaltamos também que a substituição de uma visão técnica – a escrita como código – pela noção sócio-cultural do letramento em um documento oficial, contribui para que se repense o preconceito em torno do analfabetismo, além de suas causas. Segundo Soares (2007, p. 24)

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se

interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Vivendo em uma sociedade grafocêntrica, no entanto, o não acesso à leitura e à escrita, notadamente bens sociais e culturais, não permite aos sujeitos exercerem plenamente sua cidadania. Por isso, o Parecer reconhece a dívida com esse grupo de pessoas:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 5)

Nesse sentido, a função de suprir a escolarização perdida já não é suficiente, e o Parecer define três funções para a EJA – *reparadora, equalizadora e qualificadora*. Segundo o documento, a função reparadora significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado [...], mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 7) Mais adiante, o Parecer reconhece as especificidades socioculturais desse grupo e, em função disso, defende a necessidade de um “modelo pedagógico próprio [...]”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 9)

Na sequência, a função equalizadora diz respeito à possibilidade de proporcionar acesso à escola e a permanência na mesma aos que não gozaram desse direito, em função de qualquer circunstância:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 9)

A função qualificadora pode ser entendida como a função por excelência da EJA, cuja base, conforme o Parecer é o “[...] caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 11) É bastante significativa a menção a “quadros escolares ou não escolares”, a qual podemos relacionar à educação não formal,

modalidade na qual se enquadra o PROALFA, *locus* de nossa pesquisa. Embora o parecer afirme estar direcionado “[...] aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos [...] sob a forma presencial e semipresencial [...] com objetivo de fornecimento de certificados de conclusão de etapas da Educação Básica [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 4), circunscrevendo-se ao âmbito da educação formal, o mesmo documento reconhece a possibilidade de também constituir-se a base para aprendizagem em ambientes não formais:

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 4)

Em nota, o Parecer esclarece que a palavra “qualificadora” não deve ser restrita à “qualificação profissional”, embora não opostas. Na verdade, tendo em vista as propostas do Parecer até aqui apresentadas, entendemos se tratar de um processo mais abrangente e complexo do que a mera qualificação para o trabalho, que englobe as potencialidades e a diversidade do grupo que compõe a EJA: “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 11)

O item III, que trata das bases legais das Diretrizes, apresenta, na primeira parte, um detalhado histórico legal da constituição do campo da EJA, abarcando desde a Constituição Imperial de 1824. A referência às funções do “ensino supletivo” elencadas pelo Parecer 699/72 permite que tenhamos a noção dos avanços propostos pelo Parecer 11/2000:

[...] a **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a **aprendizagem** e a **qualificação**. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 21)

A vinculação com os anseios capitalistas se manifesta não apenas pela tipificação como “ensino supletivo”, mas também pelo fato de que tais funções são descritas como de responsabilidade do Ministério do Trabalho, ratificando o não comprometimento com a

formação humana e cidadã desses indivíduos. As alterações sofridas pelas LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) ao longo dos anos e as orientações do Parecer 11/2000, inclusive por reconhecer a possibilidade de aprendizagem em ambientes não formais de ensino.

Arroyo (2001), entretanto, dentre as diversas críticas feitas às Diretrizes, destaca o fato de não considerarem os processos de educação não formal existentes no Brasil desde a década de 50, focando apenas nos processos formais. Outro ponto crítico é a idade fixada para o ingresso na EJA – 14 anos para o Ensino Fundamental e 17 para o Ensino Médio. Tal medida parece não ter acompanhado a evolução conceitual do campo, que substituiu a noção supletiva pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Dessa forma, entendemos que, mesmo os avanços, ainda não foram capazes de fixar um entendimento coerente da EJA: se outrora a grande questão era o aprendizado aligeirado dos adultos, voltado para o mundo do trabalho, hoje, ela pode estar sendo usada como uma etapa de “correção idade-série” ou mesmo ainda mantendo os antigos vínculos com o supletivo. Como consequência, o número de adolescentes frequentadores das turmas de EJA cresce ainda mais, descaracterizando o perfil desse público, podendo contribuir para a evasão tanto dos jovens quanto dos adultos.

Na sequência do documento, o item IV, amparado pela LDB, apresenta a diferenciação entre os cursos de EJA e os exames supletivos. Quanto aos cursos, determina que o projeto pedagógico fique a cargo dos sistemas de ensino, de acordo com o perfil do alunado, sempre visando aos postulados da Constituição Federal e da LDB 9394/96. Já os exames, seriam aplicados mediante autorização e fiscalização dos órgãos responsáveis por instituições de ensino oficiais ou particulares. Soares (2002) vê com ceticismo essa questão devido ao grande contingente populacional de candidatos em contraponto à dificuldade de fiscalização das instituições. O autor destaca também, no caso específico das escolas particulares, a “vulgarização do ensino” (SOARES, 2002, p. 16), pois interesses financeiros podem estar à frente, e a facilitação de acesso ao diploma não verdadeiramente comprometida com a ampliação do conhecimento.

O Parecer 11/2000 também aborda o *Plano nacional de educação* (INEP, 1998), que, à época, já estava em curso. Soares (2002) ressalta que os avanços propostos pelo documento, visando à aceleração do desenvolvimento da EJA, tais como a alfabetização, em 5 anos, de 50% da população analfabeta com mais de 15 anos, e aos os investimentos na formação de professores qualificados, foram duramente comprometidos com o veto presidencial sobre os recursos financeiros dedicados a essa modalidade de ensino. Segundo o autor, o resultado dessa incoerência pode gerar “[...] projetos de EJA aligeirados e imediatistas, de curta duração e de atendimento de massa.” (SOARES, 2002, p. 17) Como se percebe, a trajetória da EJA

tem sido marcada constantemente por avanços e retrocessos, evidenciando que, apesar das conquistas, inclusive legais, essa modalidade de ensino ainda não conseguiu firmar sua importância no cenário político educacional, tampouco no panteão acadêmico, que, além de poucas pesquisas fora do âmbito pedagógico, segue formando professores sem considerar a especificidade desse público – jovens, adultos e também idosos – e a necessidade de um trabalho diferenciado.

Os itens V, VI e VII do Parecer – respectivamente, Bases Históricas; Iniciativas Públicas e Privadas; Alguns Indicadores Estatísticos – completam-se, uma vez que a informação histórica é precedida pelas referências às instituições públicas ou privadas importantes no histórico da EJA, além dos dados estatísticos que oferecem um panorama bastante desafiador acerca da situação do analfabetismo no Brasil:

O quadro existente quanto ao analfabetismo mostra-nos números inaceitáveis e a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista quanto a uma imediata efetivação do direito ao acesso e permanência na escola nos termos das funções reparadora e equalizadora. Um panorama como este não brota por acaso. Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 55-56)

Talvez por isso, frente à constatação da gravidade do cenário da EJA no Brasil, o item VIII dedique-se à formação docente específica para essa modalidade de ensino. O Parecer destaca que sua complexidade deveria demandar, por parte das universidades, uma formação diferenciada, e não apenas as habilidades gerais exigidas pela formação docente em geral, como ratificamos anteriormente. Segundo o Parecer, no exercício da docência não deveria haver “[...] um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 56) Outro ponto importante destacado pelo documento é a importância das pesquisas, cujas

[...] funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 58-59)

Ratificamos, assim, a importância desta pesquisa, cujos resultados pretendem, justamente, contribuir para a formação teórico-prática dos professores que atuam na EJA lecionando Literatura, buscando evidenciar a centralidade da linguagem literária no seu ensino.

O item seguinte trata das diretrizes curriculares da EJA, apresentando as orientações recomendáveis para o segmento e ressaltando que embora deva seguir as mesmas orientações previstas para a Educação Básica regular, há especificidades que devem ser consideradas. O Parecer destaca que a heterogeneidade do alunado requer atenção, pois congrega “[...] adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 61) Em função disso, o documento chama atenção para alguns fatores que devem ser considerados, como o horário em que os cursos de EJA são oferecidos, geralmente o noturno, a flexibilidade curricular, a vivência do trabalho e a expectativa de melhorar de vida. Acertadamente, o Parecer destaca também as diferentes experiências e expectativas que caracterizam o grupo dos jovens e dos adultos, chamando atenção para a necessidade de um projeto pedagógico que as contemple: “[...] devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 63)

Assim, visando à integração e à contextualização, os projetos pedagógicos de EJA devem seguir as seguintes diretrizes:

[...] quanto ao Ensino Fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada *que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento*, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos *Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias*, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 65-66, grifos do autor)

No caso do PROALFA, por atuar na modalidade não formal de educação, tais diretrizes são fluidas, não existindo no referido Programa a divisão dos por séries ou segmentos. Os projetos, não obstante, organizam-se em torno de eixo temáticos cuja função é, além da construção de conhecimentos, a formação crítica e cidadã de seus alunos. Desde 2015, a Literatura é a mola propulsora desse processo, e os projetos pedagógicos, organizados

sob a perspectiva do letramento literário, estão comprometidos com a plena execução das três funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em seu último item – O direito à educação – o Parecer ratifica a EJA como um direito, substituindo a noção de compensação pelas ideias de reparação e de equidade. O documento afirma a existência de uma concepção: “A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 66) Outro ponto em destaque diz respeito à afirmação de que a educação é um direito de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – sem exclusão. A beleza dessa afirmativa contrasta com a realidade de muitas de nossas salas de aula e dos resultados obtidos em várias avaliações, de modo que ousamos qualificar tal discurso como vazio, ratificando a necessidade de que haja, de fato, mudanças profundas e significativas na Educação Básica, atingindo a todos.

Frente à situação educacional do país, marcada por exclusão e desigualdade, a EJA se impôs no cenário político educacional e permanece um campo profícuo de discussões. Como o objetivo desta Tese não é discutir o cenário da EJA no país, por meio de um apurado apanhado histórico e legal, mas refletir sobre os limites e implicações de um caso – que *a priori* julgamos bem-sucedido, o PROALFA – apresentamos apenas os documentos considerados importantes para a análise realizada. Por isso, vale destacar o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2013)

Um dos pontos levantados pelo Parecer 23, de 2008, não homologado, reexaminado pelo Parecer de 2010, é a alteração da idade mínima para ingresso na EJA, a partir de 18 anos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. O argumento seria evitar o processo de “juvenilização” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 340) da EJA, e por isso solicitam a mesma alteração na LDB 9394/96. (BRASIL, 1996) Esse processo contrasta com a crescente participação dos idosos na EJA e, portanto, a real necessidade de professores habilitados para atuar com esse público (MARQUES; PACHANE, 2010), viabilizada por alguns fatores, dentre os quais destacamos o aumento da expectativa de vida e a homologação do Estatuto do Idoso. (BRASIL, 2003)

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, em consonância com o Parecer 6/2010, assim define a idade mínima para ingresso na EJA:

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II – incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 370)

Em seu artigo 10, a Resolução trata da Formação dos Professores e afirma que o Sistema Nacional Público deve promover ações de formação inicial e continuada de professores que atuem na EJA e com professores que atuem na Educação Básica regular com alunos com defasagem idade-série. O documento afirma que tais ações devem ser desenvolvidas em “[...] estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as universidades públicas e com os sistemas de ensino.” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 371-372)

A referência explícita às universidades públicas, o que não ocorreu na Resolução CNE/CEB nº 1, de 1 de julho de 2000 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), destaca o papel central da Academia na formação de professores que atuem na EJA. Não apenas a graduação é convocada a atuar, mas também os cursos de pós-graduação, que por meio de pesquisas podem produzir reflexões significativas para a EJA e para toda a Educação Básica. Não se trata apenas de abordagens metodológicas ou procedimentais para a transmissão de conteúdos específicos, mas de um campo teórico-prático-metodológico que, considerando as idiossincrasias da EJA, proponha-se a contribuir para a formação de um profissional de excelência, portador das habilidades necessárias para atuar nessa modalidade de ensino. Como já mostramos anteriormente, se questão da formação de professores de Literatura merece ser revista, também a formação dos professores que atuarão na EJA necessita ser repensada. A Licenciatura da UERJ, tomada por nós como exemplo, é bastante frágil em ambos os casos, segundo revelam as ementas, não oferecendo aos futuros

professores os subsídios teórico, práticos e metodológicos necessários para sua atuação em sala de aula, na EJA ou na docência de Literatura.

3.2 A Literatura na Educação de Jovens e Adultos: o que dizem autores e documentos oficiais

Maria Teresa Gonçalves Pereira (2013) trata da experiência vivenciada como docente em turmas de EJA, na modalidade formal, no Curso Noturno do Colégio Santo Inácio, espaço no qual o texto literário é trabalhado, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, destacando sobremaneira as especificidades da linguagem literária. A autora defende a ideia de que “[...] conhecer o que e como se escreve a Literatura Brasileira é o trabalho específico da aula de Português” (PEREIRA, M. T. G., 2013, p. 8), concebendo o texto como um “campo de pesquisa” que propicia o desenvolvimento de reflexões críticas além de discussões sobre a língua e a Literatura nacionais. Embora em nossa concepção a Literatura deva ocupar um espaço próprio, desvinculando-se das aulas de Língua Portuguesa, reconhecemos que na configuração atual isso não ocorre. Nesse sentido, tão importante quanto discutir os limites do modelo vigente é defender o trabalho centrado na linguagem literária e em suas potencialidades estéticas e expressivas, capazes de fazer do texto literário esse espaço privilegiado de (re) conhecimento de si, do outro e do mundo. Por isso, a autora critica os programas tradicionais de Língua Portuguesa que tornam o texto literário um mero pretexto para análises gramaticais, propondo uma mudança de foco: os conteúdos gramaticais passariam a ser tratados como recursos interpretativos do texto literário:

A palavra valorizada esteticamente permite ao aluno conhecê-la na dupla face, inserindo-a nas possibilidades infinitas de uso da língua materna. É essencial que o aluno da EJA perceba suas potencialidades que aperfeiçoarão o seu senso estético. Aproveitando o que traz na bagagem de sua comunicação oral, de seu modo de falar e de suas experiências linguísticas, agregará a percepção da expressividade deflagrada pelo texto literário. Assim, terá oportunidade de se enriquecer em todas as instâncias com as situações proporcionadas pela Literatura, efetivamente se tornando um indivíduo pleno, dotado da capacidade de ler, de refletir e de expressar. (PEREIRA, M. T. G., 2013, p. 8-9)

Posteriormente, ao abordar a vinculação entre leitura e Literatura, a autora tece importantes considerações a respeito da importância da Literatura na sala de aula, destacando seu potencial como instrumento de reflexão, como prática social, como disciplina

humanística, como fonte de conhecimentos e como fenômeno social, evidenciando que, em função de sua especificidade, a linguagem literária transcende os limites do texto, transformando a experiência estética da leitura literária em algo muito mais profundo e engrandecedor do que qualquer outro tipo de leitura. Assim, na concepção da autora, embora em muitos contextos as aulas de Língua Portuguesa possam não dar conta de toda essa profundidade e potencialidade, podem ser um espaço profícuo para a formação do leitor literário, na modalidade regular ou na EJA.

Ao chegarem à escola, jovens, adultos e idosos trazem consigo seus saberes prévios e intuitivos, visões de mundo talhadas a partir de suas origens e traços culturais, além de suas vivências familiar e laboral. Logo, para que a prática educativa tenha êxito, não pode haver a imposição dos saberes escolares, mas o despertar de questionamentos que os levem a repensar suas próprias experiências. Sem dúvida, a Literatura exerce papel importante nesse aspecto, pois ao produzir mais perguntas do que gerar respostas promove a reflexão crítica. Assim, em se tratando da EJA, a Literatura pode ser ainda mais transformadora, permitindo aos alunos ressignificar as experiências já vividas, não se tratando apenas de compensar um conteúdo perdido ou de negar suas vivências e origens, mas de despertar o senso estético e crítico a partir de um novo olhar sobre a palavra polissêmica – a “palavra-arte”, palavra em “estado de Literatura”. Os idosos também não se mantêm imunes à força da palavra literária, e a despeito de toda e qualquer limitação que lhes possam atribuir, são capazes de lançar sobre o mundo e sobre si esse olhar transformador, como pretendemos evidenciar.

Vale ressaltar a importância de Paulo Freire na superação da visão tradicional de EJA – um modelo compensatório comprometido com o tecnicismo – e, conseqüentemente, na possibilidade desse tipo de abordagem do texto literário. No clássico, *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2008), cuja primeira edição data de 1981, o educador afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2008, p. 11)

Ao conceber a leitura como algo vivo e dar vez e voz ao educando, Freire abre as portas da EJA para a Literatura, que por meio da estilização da linguagem e a partir das experiências do aluno, elemento central do processo de ensino-aprendizagem, pode propiciar experiências transformadoras. Benvenuti (2012, p. 36) assinala a convergência entre as propostas da estética da recepção, de Wolfgang Iser, e as de Paulo Freire: “Este diz que é

importante não oferecer uma educação livresca, uma educação que prescindia da leitura do mundo, enquanto aquele diz que o texto literário é o mundo para o leitor.” Nessa perspectiva, é a Literatura, em conjunto com nossas experiências cotidianas, que nos permite (re) significar o mundo a nossa volta. Como diria Lajolo (2000, p. 106) “[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos.”

Buscando contribuir com a prática diária dos professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio na EJA, Benvenuti (2012) apresenta uma proposta de ensino de Literatura calcada na realidade desses alunos, partindo da oralidade em conjunto com a escrita rumo ao desenvolvimento de habilidades mais elaboradas e do pensamento crítico. Essa evolução também se aplica à escolha dos textos literários, dos mais simples aos mais complexos, com o objetivo de ampliar gradativamente o letramento dos alunos. É bastante interessante o reconhecimento, por parte da autora, da dificuldade que incide sobre a formação de leitores na EJA, que por questões culturais ou financeiras, permanecerão, em sua maioria, “imersos em uma cultura predominantemente oral”. De fato, parte significativa do alunado da EJA busca a certificação por meio da conquista do tão sonhado e tardio diploma, com vistas a conseguir melhores colocações no mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo de formar leitores literários pode ser posto em debate: ser leitor literário significa ler muita Literatura, ler frequentemente, ler os clássicos, enfim, qual o sentido de ensinar Literatura àqueles que talvez não a tornem parte de sua vida? A própria autora nos aponta um caminho ao afirmar que considera “[...] uma grande conquista o fato de torná-los um pouquinho mais letrados, para que possam circular na sociedade mais senhores de si, porque mais escolarizados e melhor preparados para atuar nesse universo”. (BENVENUTI, 2012, p. 180)

Cademartori (2012), embora não esteja tratando do universo específico da EJA, apresenta-nos uma reflexão bastante pertinente quanto à formação de leitores literários de forma geral, tarefa da Educação Básica:

Capacitar os estudantes à leitura, desenvolvendo suas competências linguísticas e textual é uma coisa. Transformar os alunos em leitores de Literatura é outra. A capacitação dos alunos à leitura é um dos objetivos principais do Ensino Fundamental, habilidade que deve ser aprimorada no Ensino Médio. [...] Mas a formação de leitores literários extravasa o âmbito do trabalho de massa. Envolve particularidades de uma sintonia mais fina, além da disposição para aventuras subjetivas, que não existe em qualquer professor nem em qualquer aluno. (CADEMARTORI, 2012, p. 90-91)

Sem dúvida, tal visão é bastante arrojada, afinal, retira do professor certa área de divindade que lhe atribuiria a obrigação e o poder de formar leitores literários, como se ele mesmo, sempre, também o fosse. Cademartori (2012) nos faz olhar subjetivamente para esse processo, e nos revela a pessoa por trás dos papéis sociais: é possível ser leitor e não gostar de ler Literatura, é possível não gostar de ler, é possível gostar e não ter tempo ou mesmo gostando, ler pouco. Enfim, não estão em jogo os aspectos quantitativos, mas a possibilidade de acesso à Literatura, pois só é possível rejeitar ou aceitar algo que se conheça. A essa reflexão, acrescento a lamentável possibilidade com a qual convivemos – é possível ser professor de Literatura e não gostar de ler. Daí a importância de professores bem formados, que a despeito da não “disposição para aventuras subjetivas” sejam capazes de oferecer aos alunos boas aulas de Literatura, considerando os sentidos do texto, sua relação com o mundo e com outros textos.

Considerada dessa forma, a formação de leitores literários não estaria atrelada a números – não importa se, em uma turma, todos, poucos ou muitos tenham, de fato, trazido a Literatura para seu cotidiano em leituras assíduas e prazerosas – pois mais importante seria o processo de letramento literário efetivado ao longo das aulas e, sobretudo, as reflexões propiciadas no momento da leitura do texto, em sala de aula, compartilhada por professores e alunos. Como condutor desse processo, mediador dessa relação entre o aluno e a leitura, o professor desenvolve um trabalho essencial – o de incitar as perguntas ao invés de dar as respostas. Assim, a Literatura pode alcançar a todos, inclusive os não leitores, e as reflexões promovidas pela experiência literária, mesmo restritas ao curto espaço-tempo das aulas de Literatura, são perenes.

Igualmente relevante é verificar como se posicionam os documentos oficiais quanto à Literatura e seu ensino, afinal, são essas orientações que embasariam a prática de sala de aula. Traremos, então, algumas considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que embora não tratem especificamente da EJA, referem-se à Educação Básica, da qual ela faz parte. Na sequência, trataremos das propostas curriculares da EJA, referentes apenas ao primeiro e ao segundo segmentos do Ensino Fundamental. Não há, até o momento, orientações, em nível federal, específicas para o Ensino Médio.

Lançados pelo governo federal em 1998, os PCN funcionaram como orientações didáticas para a Educação Básica. De fato, apresentaram mudanças significativas no que diz respeito ao ensino de língua. Embasados pelas novas teorias de texto e linguagem, oriundas a

partir do advento da Linguística, o documento traz importantes contribuições para o professor e para a sala de aula, no entanto, conforme destaco em minha dissertação de mestrado (LOPES, 2011), na qual trato da relação entre Literatura, infância e fantasia, a despeito de todo avanço promovido no tratamento dado ao texto e sua centralidade como objeto de ensino, os PCN do segundo segmento do Ensino Fundamental “[...] não reservam um espaço, nem mesmo orientações específicas para a Literatura. Se a reconhecem como uma das possibilidades de uso social da língua, por outro lado desqualificam a fantasia que a caracteriza.” (LOPES, 2011, p. 10) Assim se pronunciam os PCN:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 26)

Na referida pesquisa, com o intuito de evidenciar a centralidade da fantasia na Literatura e sua conseqüente importância na infância, ocupei-me de investigar como essa relação era concebida por alguns teóricos e confrontá-la com a voz oficial. Com surpresa, percebi que, mesmo uma proposta inovadora e bem embasada do ponto de vista do referencial teórico, os PCN, não foram capazes de reconhecer a potencialidade do texto literário como instrumento de reflexão, como prática social, como disciplina humanística, como fonte de conhecimentos e como fenômeno social, conforme já destacou Maria Teresa Gonçalves Pereira (2013).

Mais adiante, ao falar sobre a formação de leitores, um dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, fica evidente que embora reconheça a importância da presença do texto literário na sala de aula, os PCN não reconhecem as especificidades da palavra literária, concebendo-a sob um prisma meramente utilitarista:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real tal como circulam socialmente na Literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 70)

Os Parâmetros não fazem menção à formação de leitores literários, pois todo o trabalho se desenvolveria no intuito de formar leitores de forma ampla, genericamente habilitados a ler e compreender quaisquer textos. Esse não compromisso com a Literatura, e até mesmo a ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre ela, ficam evidentes na

qualificação de “textos facilitados” referindo-se à Literatura infantojuvenil –um dos motes para a pesquisa de Mestrado – e na referência a textos de “complexidade real” para os literários e os jornalísticos. Tais orientações curriculares oficiais não repercutiam os estudos teóricos mais avançados sobre a Literatura, disseminando entre os professores um posicionamento inapropriado quanto ao trabalho com o texto literário em sala de aula, que acaba por se tornar um conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, e não um “campo de pesquisa”, como propôs Maria Teresa Gonçalves Pereira (2013) no sentido explorar as potencialidades estético-expressivas da linguagem literária.

Nessa proposta, a Literatura parece funcionar, apenas, como uma espécie de ponte, que levará o aluno de um patamar mais simples da leitura a outro mais elevado – a Literatura como um meio, não como o fim. Não fica claro o critério utilizado para delimitar a associação feita entre os textos literários e os textos de jornal, pois a expressão “complexidade real” é extremamente vaga e incipiente para dar conta de esferas tão distintas. Além disso, ao hierarquizar o texto literário de acordo com o público a que se destina - “textos facilitados” (público infantil e juvenil) e textos de complexidade real (provavelmente, a Literatura destinada a adultos) – fica evidente que os PCN, embora proponham avanços tão significativos no que diz respeito às concepções de linguagem e de discurso que o norteiam, carecem de um novo olhar sobre o texto literário e sua real importância na formação dos sujeitos.

Os Parâmetros do Ensino Médio seguem a mesma perspectiva teórica de concepção de linguagem, com uma visão dialógica, e considerando a produção de sentidos uma prática social. Ao invés de disciplinas, o documento está organizado por áreas. Em “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, encontramos orientações específicas para os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. A Literatura, embora possa figurar no Ensino Médio como disciplina autônoma, com conteúdos específicos a serem transmitidos, está incluída nos conhecimentos de Língua Portuguesa. Ao longo do texto oficial essa opção é justificada com base em críticas a documentos anteriores:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na Literatura Brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas, como se leitura/Literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 16)

Assim, a partir de referências a LDB nº 9394/96 e tendo em vista a concepção sociointeracionista de linguagem, os Parâmetros do Ensino Médio defendem que os conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa – nomenclatura gramatical e história da Literatura – deixem de ser o elemento central, e propõe: “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, e a Literatura integra-se à área de leitura.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 18) Novamente, tal como no Ensino Fundamental, a Literatura integra o estudo da língua no sentido de desenvolver a leitura, ou seja, meio e não fim.

As críticas à LDB de 1971, primeiro documento oficial a conceder um espaço específico para a Literatura, ainda que sob o viés nacionalista, chamam atenção. Em nossa concepção, tal divisão não seria dicotômica, mas permitiria que as especificidades de cada área do conhecimento fossem trabalhadas em sua potencialidade, não impedindo a abordagem da linguagem literária em ambas as disciplinas e abrindo espaço para que as aulas de Literatura tivessem o tempo necessário para aprofundar esse aspecto e ir além. Nesse caso, a presença de professores especialistas em cada matéria seria louvável, a garantia mínima de um trabalho desenvolvido com excelência. O problema, então, não seria a separação ou não entre as disciplinas, mas a falta de clareza sobre o objeto de ensino da Literatura, como já nos falou Cosson (2016), além da formação inapropriada dos professores, cujo excesso de teoria e carência de reflexões metodológicas é empobrecedor.

Vinte anos após o lançamento dos PCN, a *Base Nacional Comum Curricular*, documento previsto na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no *Plano nacional de educação* (BRASIL, 2014), teve a versão destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017. Mais tardiamente, em 14 de dezembro de 2018, houve a homologação da proposta referente ao Ensino Médio. Assim a BNCC nos é apresentada:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 7)

Assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tal como os PCN, o texto permanece como unidade de trabalho, sendo o objetivo das aulas de Língua Portuguesa contribuir para “[...] a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 67-68) Um ponto bastante recorrente é a ênfase nos “[...] textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da *Web*” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 68), destacando a necessidade de os ambientes da internet fazerem parte das práticas de sala de aula, o chamado letramento digital. Sob essa perspectiva, o trabalho com a Literatura não se mantém imune, e a internet é “convidada” a contribuir:

Depois de ler um livro de Literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir e-zines, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 68)

Embora o foco seja na ampliação do letramento, a ênfase recai no digital, na possibilidade de avançar de letramentos lineares “[...] com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 70) Ressalta-se, entretanto, que em nenhum momento há quaisquer referências ao letramento literário, apenas menciona o “letramento da letra e do impresso” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 69), como se todas as letras e impressos compusessem um único grupo homogêneo e uniforme, com os mesmos objetivos, condições de produção, linguagem e receptores.

O documento destaca que os estudos da área de Língua Portuguesa, que envolvem a Literatura, não deveriam ser tomados como um fim em si mesmo, mas como um processo de reflexão que lhes permita ampliar suas habilidades linguísticas, destacando que as atividades de leitura evoluem progressivamente, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Em relação à leitura, destacamos a concepção ampla preconizada pela Base, abrangendo não apenas o texto escrito, mas também “[...] imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 72) Tal concepção, bastante comprometida com o universo digital, permite que as práticas de leitura literária sejam sublimadas pela leitura em termos gerais, como fica evidente em um dos resultados almejados para o campo da adesão às práticas de leitura: “Mostrar-se interessado e

envolvido pela leitura de livros de Literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 72)

Mesmo afirmando que a Literatura e a arte são direitos do cidadão, não parece haver na Base um trabalho comprometido com as especificidades do texto literário, no sentido de promover o letramento específico desse campo. Ao descrever as competências previstas para toda a etapa do Ensino Fundamental, no entanto, a Literatura ganha certo destaque:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 87)

Inserindo a Literatura no campo artístico-literário, merece destaque a fruição como elemento central do seu ensino. Como já nos ensinou Cosson (2016), é preciso ir além e delimitar um campo de ensino próprio, com objetos e objetivos claramente definidos, pois somente a fruição não é o suficiente para dar conta da complexidade do texto literário. Assim, consideramos bastante limitadora e restrita a formação de “leitores-fruidores”, ainda que tenha destaque na Base o comprometimento com as diferentes dimensões da leitura literária e com a polissemia típicas de sua linguagem:

Para que a função utilitária da Literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor e, portanto, garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. [...] Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da Literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. ((BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 138-139)

É bastante interessante a referência ao campo literário como meio de difundir a “empatia e o diálogo”. A visão de que a Literatura pode nos tornar pessoas melhores, moldando o caráter e difundindo comportamentos, combatida por estudiosos da área, como já mencionamos, talvez seja um dos grandes entraves à emancipação da Literatura e seu reconhecimento como campo de ensino e de saber, pois circunscreve a leitura dos textos literários às finalidades pedagógicas. Tais práticas, tão comuns na Educação Infantil, são, na

Base, estendidas a todo o Ensino Fundamental. Assim, comprometida com a formação de leitores-fruidores e de comportamentos modelares, a formação de leitores literários, consideradas as especificidades e demandas do campo, não figuram entre os objetivos da Base, ainda que ao longo do texto apresente algumas considerações interessantes, como viemos ressaltando.

A BNCC do Ensino Médio pretende consolidar, aprofundar e ampliar as metas estabelecidas até o Ensino Fundamental. Para isso, embora não se apresente como currículo, ela define as aprendizagens essenciais de todos os estudantes e pode fundamentar a elaboração dos currículos e programas de ensino, diversificados e flexíveis, compostos pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Tal modelo curricular foi implementado pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e instituiu, no seu Art. 36 a seguinte estruturação: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Segundo a Base:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos⁵⁵, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 468)

A Literatura aparece na formação geral básica, porém de forma bastante curiosa: não é mencionada na área de Língua Portuguesa, mas na parte dedicada à História: “VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, **em especial nos estudos de arte e de Literatura e história brasileiras;**” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 476, grifo nosso) Como vemos, temos a legitimação do estudo historiográfico da Literatura, em um movimento de retrocesso bastante significativo, pois embora o campo do ensino de Literatura ainda estivesse muito vinculado ao ensino de Língua Portuguesa, a relação entre história e Literatura já vem sendo questionada há algum tempo, tanto nos documentos oficiais quanto em congressos, publicações etc. Igualmente problemática, a nosso ver, é a redução da Literatura à Literatura Brasileira, incluindo também, em função da interseção histórica e cultural, as contribuições indígenas e afro brasileiras. Enquanto representação artística das questões humanas, a

Literatura transcende os limites histórico-geográficos, de modo que julgamos bastante empobrecedor delimitar seu estudo em tais fronteiras, embora sejam de grande relevância.

A alocação dos estudos literários na área de História nos revela, a princípio, o quanto é questionável o espaço concedido à Literatura, os responsáveis pela sua elaboração carecem de um olhar mais crítico, tanto em termos teóricos quanto em termos de ensino. Tal dificuldade em lidar com a Literatura remonta a versões anteriores da Base, antes da promulgação do documento final, como destaca Luís Augusto Fischer (2015), professor da UFRGS, no artigo *Literatura na BNCC*, publicado no site do *GAUCHAZH*, em 01/12/2015. Sua crítica refere-se a dois pontos por ele destacados: a abrangência geográfica da Literatura a ser lida, e a adoção da ordem cronológica inversa no ensino de Literatura (procedimento já adotado no Colégio Pedro II). Sobre a delimitação de obras brasileiras, africanas e indígenas, o autor questiona: “Sabemos bem de que escritores se trata? Há algum consenso mínimo sobre sua qualidade e relevância, considerando o patrimônio literário disponível?” (FISCHER, 2015) Mais adiante, destaca a pobreza da proposta que não prevê nada “[...] acerca de proporcionar a leitura de Shakespeare, Cervantes e Kafka, nem de Poe, Borges e García Márquez, ou de Camões, Eça e Fernando Pessoa. Afundaremos no terceiromundismo, isolados do âmbito ocidental”. Na versão homologada em 2017, esses limites são transpostos e a Base prevê a “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da Literatura Portuguesa – , assim como obras mais complexas da Literatura contemporânea e das Literaturas indígena, africana e latino-americana.” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 500)

Sobre a inversão da ordem cronológica, a versão de 2015 previa, para o primeiro ano, o estudo da Literatura Brasileira Contemporânea, para o segundo o enfoque na Literatura Brasileira dos séculos XX e XIX, e para o terceiro a análise dos séculos XVIII, XVII e XVI. Sobre isso, Fischer (2015) afirma categoricamente:

Trata-se de uma visão presenteísta, que redundava perversamente com o presenteísmo dos adolescentes - que precisam muito conhecer outra vida que não aquele presente eterno que já os sufoca, pela idade e pela imposição do mercado. Ora, é certo que a mera cronologia não é suficiente para dar uma visão orgânica; mas inverter, simplesmente inverter o curso do tempo, é ridículo: não leva ninguém a melhorar sua perspectiva, histórica e humana, como moldura para a leitura. A proposta é ruim e, sinceramente, dá ares de improviso - difícil imaginar que tenha havido meditação anterior suficiente.

Apesar de claramente prevista na área de História, a Base defende que, tal como no Ensino Fundamental, a Literatura deve ocupar lugar central e critica o fato de as biografias de autores, estilos de época, resumos e outros gêneros como o cinema e as histórias em quadrinhos terem sublimado o espaço do texto literário. Vê-se, portanto, notórias contradições

no interior da própria Base, que embora apresente o estudo da Literatura Brasileira vinculado à História, rechaça práticas comuns desse tipo de proposta. A Base dirigida ao Ensino Fundamental, embora destaque a importância do texto literário e apregoe a leitura de vários gêneros ao longo do processo de escolarização, defende excessivamente o letramento digital, não havendo de forma efetiva uma proposta de aprendizagem significativa da Literatura. Ainda assim, no campo artístico-literário, está prevista a continuidade do processo de formação do leitor literário, da fruição e da escrita literária:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 503)

Esses documentos trouxeram importantes contribuições no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, incluindo, portanto, a EJA, na proporção inversa do que fizeram pelo ensino de Literatura em termos de novas perspectivas e alteração de velhas práticas. Atualmente, na ausência de propostas curriculares específicas, em âmbito federal, os professores da EJA contam com os PCN e com a Base como importantes referenciais, embora as secretarias de educação de alguns estados tenham elaborado suas próprias propostas, nos níveis médio e fundamental. Ressaltamos, entretanto, que no início dos anos 2000, o Governo Federal lançou propostas curriculares específicas para a EJA, exclusivamente para o Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos. As mesmas vigem até hoje, sem nenhuma alteração.

Elaborada no âmbito da Ação Educativa, a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA, lançada em 2001, apresenta-se como “[...] subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 14) Reconhecendo que apesar dos saberes prévios que trazem consigo, às pessoas pouco letradas é sonegado o direito de usufruir de diversas possibilidades culturais, como a Literatura, por exemplo, a Proposta apresenta como um dos

objetivos gerais da EJA que o educando seja capaz de “Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 48) Na fundamentação da área de Língua Portuguesa, cujo objetivo é o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução da leitura e da escrita, a Literatura aparece no eixo “Lendo textos”, como um dos instrumentos que favorecerão a leitura compreensiva desses alunos, iniciantes no mundo da escrita. Também no desenvolvimento da oralidade, o reconto de textos literários aparece como uma das estratégias de desenvolvimento da oralidade.

Asseverando que para “[...] formar leitores autônomos e produtores de textos que saibam comunicar-se com sucesso, é necessário que lhes sejam dadas oportunidades de conhecer os produtos da comunicação escrita.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 73), os textos literários figuram como um dos exemplares das “diferentes modalidades de textos” que circulam socialmente, ao lado os textos jornalísticos, instrucionais, epistolares, publicitários e de informação científica e histórica. Ao descrever o texto literário, entretanto, o utilitarismo parece ser abandonado em prol da valorização da linguagem literária:

A principal intenção do texto literário é estética, ou seja, criar algo belo ou extraordinário. Por isso, o “como a coisa é dita” é tão ou mais importante que “o que está dito”. A leitura desses textos é dirigida pelo sentido estético e sua análise deve buscar desvendar os recursos utilizados pelo autor para produzir o belo e o extraordinário. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 76)

Para finalizar, um dos objetivos descritos para o trabalho com a leitura e escrita de textos, é “Apreciar e reconhecer o valor literário de textos poéticos.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 86) Embora a Literatura ainda figure como um instrumento para o desenvolvimento de habilidades de leitura com vistas a iniciação dos alunos no processo de formação de leitores, de forma utilitarista, percebemos nessa proposta certo compromisso com algo além, como se verifica pelas referências a “belo”, “extraordinário” e “senso estético”.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento²⁸, datada de 2002, é dividida em três volumes e surge de demandas recebidas pelo COEJA,

²⁸ Esse documento é dividido em três volumes. O primeiro corresponde a Introdução, onde são apresentadas orientações gerais a respeito da EJA, como características históricas e legais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf Acesso em: 10 ago. 2018. O segundo volume, aborda questões específicas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf Acesso em: 10 ago.

Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, no sentido de “[...] organizar, para o Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, mas considerando as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2002b, p. 7) No volume 2, encontramos orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa, no qual se inclui a Literatura. Assim se justifica sua importância:

O estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2002a, p. 12)

Ao tratar do texto literário, o documento afirma ser um privilégio do professor de Língua Portuguesa poder analisar os textos literários, pois ele instauraria o Belo, e destaca sua importância: “Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda a amar o ato de ler. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário.” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2002a, p. 15) Embora consideremos extremamente romântica a ideia de que o professor possa ensinar o aluno a “amar o ato de ler”, de fato, é essencial que o professor apresente a Literatura a seus alunos, destacando as riquezas dos textos, veiculadas pela peculiaridade de sua linguagem, e buscando, em conjunto com aos alunos, os sentidos do texto e suas relações com os outros textos e com o mundo. Concebendo a Literatura como arte, o documento apresenta uma proposta de análise do texto literário que considere dois vieses importantes: o da produção e o da recepção:

O texto literário visto como obra de arte realiza essa função estética, pois é uma representação que “diz” tanto pela expressão como pelo conteúdo. Quem escreve um texto literário recria o mundo nas palavras; o que se diz é tão importante quanto o como se diz. Daí a necessidade de estudar os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras; o ritmo e a sonoridade; as sequências por oposição ou simetria; repetições expressivas de palavras ou de sons. Esses conteúdos são importantes para conhecer a função estética da linguagem, em que é possível utilizar, por exemplo, o significante das palavras para manifestar significados mais profundos do texto, para explorar novos sentidos, revelando assim novas maneiras de ver o mundo. É possível ocupar-se do maravilhoso, pois as incessantes descobertas de sentido geram o espanto necessário para penetrar o mundo do indizível. O impacto profundo causado por uma produção literária, oral ou escrita, acontece em função da fusão perfeita entre a mensagem e sua organização. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2002a, p. 15-16)

O mesmo documento também aborda a “educação literária” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2002a, p. 43), propondo a ampliação da capacidade de leitura do aluno, da passagem de textos mais simples para textos mais culturais e estéticos, como os literários. Essa proposta parece estar mais próxima do que consideramos um trabalho efetivo com texto literário: a Literatura, não como meio, mas como o local simbólico onde a experiência de leitura e de escrita se processam. Nesse sentido, há uma alteração significativa: ao invés de fazermos da Literatura um meio para se chegar às especificidades da Língua Portuguesa, consideramos a língua um instrumento para a compreensão do objeto artístico literário, como bem afirma Leahy-Dios (2001, p. 56) “[...] a educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse *constructo* perigoso e seletivo de conscientização. Educar pela Literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística [...]”

3.3 A Literatura nos livros didáticos da EJA

Segundo informações colhidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁹, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem seu marco histórico inicial com a criação do Instituto Nacional do Livro, por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Posteriormente, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938), institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela primeira política de legislação e controle de produção e circulação dessas obras. Tais medidas, ambas sob a égide do Estado Novo, ainda que colocassem os livros sob um austero controle estatal, concediam liberdade aos professores do secundário e diretores de escola primária para escolherem os livros didáticos, retirando essa função do Colégio Pedro II. Razzini (2000), baseando-se nas disposições do Decreto-Lei nº 1.006 (BRASIL, 1938), em seus artigos 20 a 24, resume com bastante precisão as características necessárias para que os livros fossem aprovados pela CNLD:

[...] que ele promovesse, de preferência, a unidade, a honra e o regime político nacionais, o chefe da Nação, nossas tradições e figuras históricas, que fosse otimista quanto ao nosso destino, que apaziguasse o regionalismo e o racismo, que tolerasse várias religiões, que promovesse a família e o casamento, que inspirasse o amor à virtude e induzisse ao esforço individual Em suma, que o livro didático cumprisse,

²⁹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 14 ago. 2018.

além das funções pedagógicas intrínsecas , que ele pudesse veicular também a propaganda do regime que se instalava no país. Já as "causas" técnicas e materiais que impediam a autorização do livro didático, [...] dão visibilidade a questões importantes de sua produção que passaram a ser definidas, tais como as normas de apresentação gráfica e a oficialização de uma ortografia nacional. (RAZZINI, 2000, p. 101)

Está claro, portanto, que a despeito da possível qualidade dos compêndios, a produção deveria obedecer a critérios ideológicos e morais. Chama atenção também a referência ao apaziguamento do “regionalismo e do racismo”, evidenciando que a superação de tais condutas foi substituída pela ideia da harmonia e da pacificação, ou seja, podiam continuar existindo desde que não causasse problemas.

O PNLD, tal como o concebemos hoje, foi implementado a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985) trazendo medidas importantes, como a garantia de escolha dos livros didáticos pelos professores. A partir de então, inicia-se o processo de universalização na distribuição dos livros didáticos para todas as escolas públicas brasileiras, interrompido em um primeiro momento por questões orçamentárias e, posteriormente, ampliado para atender todas as séries do Ensino Fundamental e abranger todas as disciplinas. Em 1996, o primeiro *Guia de Livros Didáticos* – de 1ª a 4ª série - é publicado, e esse modelo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, aperfeiçoado, mantém-se até hoje. Para o Ensino Médio foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNELEM), instituído pela Resolução CD FNDE nº. 38, de 15 de outubro de 2003. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2003)

A EJA também foi contemplada por esse Programa. Inicialmente, havia o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - criado pela Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007) para atender aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado – PBA. A Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009) criou o PNLD EJA, responsável por distribuir as obras didáticas para todas as escolas públicas e entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de jovens e adultos. O PNLA, que atende os estudantes apenas com livros de alfabetização, continuaria funcionando apenas até o final de 2010, uma vez que, a partir de 2009, foi incorporado ao PNLD EJA.

A Resolução nº 51/2009 assim dispõe em seu artigo primeiro:

Art. 1º Prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de Ensino Fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

§ 1º As entidades parceiras do PBA e as escolas públicas com turmas de alfabetização na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos de alfabetização de jovens, adultos, abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática.

§ 2º As escolas públicas que ofereçam os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, História e Geografia, podendo haver um volume único de âmbito regional para as duas últimas disciplinas.

§ 3º As escolas públicas que ofereçam os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol).

§ 4º As escolas públicas que ofereçam o Ensino Médio na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Biologia, Química, Física, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia.

(FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009)

Como o objetivo desta pesquisa não é a análise crítica dos livros, mas a compreensão do lugar ocupado pela Literatura na Educação Básica, incluindo a EJA, não nos deteremos na análise dos compêndios, focaremos apenas nos Guias, material referendado pelo governo e que orienta os professores na escolha das obras didáticas. O *Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2011* (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010) abarca as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; o Ensino Médio foi contemplado no *Guia de livros didáticos PNLD EJA 2014*. Em ambos os guias, destaca-se a figura dos idosos como grupo de pessoas que integram a EJA: “A ampliação do universo de estudantes atendidos no PNLA fez parte do movimento que visava assegurar a jovens, adultos e idosos o pleno direito à educação por meio do acesso a materiais de qualidade.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 14) O destaque é extremamente importante uma vez que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) não delimita esse grupo, mencionando apenas os jovens e os adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria. O universo “adulto”, entretanto, é muito vasto em termos da faixa etária e precisar abarcar interesses e prioridades distintos, por isso a importância de ressaltar a multiplicidade de sujeitos que compõem a EJA. Tal aspecto, somado à própria especificidade do trabalho com a EJA, cuja heterogeneidade requer propostas de ensino diferenciadas, fomentaram publicações didáticas específicas para esse grupo.

Historicamente, como já mencionado, diante da dificuldade em lidar com grupos de alunos diferenciados que chegam à escola, o livro didático emerge como a grande salvação, desempenhando um papel antes exercido pelo professor: o de produzir as suas aulas tendo em vista seus conhecimentos e o público a que se destinavam. Sem dúvida, a despeito das limitações impostas pelo trabalho exclusivo e exaustivo com o livro didático, ele ampara o trabalho do professor, sobretudo se pensarmos nas lacunas de sua formação. Na EJA não é diferente, pois devido às especificidades de seu público a escolha do livro didático é de suma importância. Assim, os livros devem permitir aos alunos usufruírem do “[...] saber dos diversos campos do conhecimento, vinculados aos componentes curriculares, contribuindo para que os estudantes se situem de modo crítico e mostrem atitudes construtivas no mundo do qual fazem parte.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 9)

O Guia de 2011 destinou-se apenas ao Ensino Fundamental e se dividiu em: obras didáticas de alfabetização, coleções didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, coleções didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental e obras regionais. Para os fins desta pesquisa, interessamo-nos, apenas, pelas coleções dedicadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2011, há apenas duas opções para o segundo segmento: *Viver, aprender* (AGUIAR, *et al.*, 2009) e *Tempo de aprender* (SILVA, *et al.*, 2009). Ambas se organizam pela interdisciplinaridade e apresentam quatro volumes, cada um dedicado a um ano de escolaridade. Em cada volume são trabalhados os sete componentes curriculares – Língua Portuguesa, Matemática Geografia, História, Ciências, Artes e Língua Estrangeira. Um procedimento típico na EJA também é adotado pelas duas coleções: os volumes são organizados por eixos temáticos a partir dos quais os componentes curriculares seriam trabalhados de forma articulada. Em geral, os eixos temáticos das coleções giram em torno de questões relativas ao próprio sujeito, ao trabalho e ao meio ambiente.

Na coleção *Viver, aprender* a Literatura aparece como componente curricular articulado a Artes: “O componente curricular Arte e Literatura explora, sobretudo, a pintura, a escultura, fotografias e charges, e as atividades propostas estendem essas práticas interdisciplinares, ao propor aos alunos a realização de criações artísticas de colagem e instalação.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 133) Julgamos relevante frisar que não se trata, apenas de abordar a Literatura dentro das Artes, mas de constituir um componente curricular a partir da Literatura, medida que não se repetirá em nenhuma das coleções analisadas. Mais adiante, lemos: “No volume 2, a aproximação da Literatura com as Artes se efetiva, sobretudo, a partir da linguagem da

escultura.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 134) Embora a resenha não esclareça como se efetiva tal relação, o fato de a Literatura figurar em espaço próprio, como manifestação artística e apartada da Língua Portuguesa, é bastante significativo, sobretudo se levarmos em conta que se trata de algo inédito, pois desde os jesuítas, passando pelo Colégio Pedro II e até os dias de hoje, a Literatura se mantém, de alguma forma, ligada ao estudo da Língua. A Literatura também se faz presente na parte dedicada à Língua Portuguesa que, embasada pelas modernas teorias linguísticas, preconiza o trabalho com os gêneros discursivos, incluindo assim gêneros literários como poemas e romances.

Já em *Tempo de Aprender* (AGUIAR, *et al.*, 2009), que também busca apresentar aos alunos gêneros textuais variados, a Literatura ocupa o espaço habitual, vinculado à Língua. Seu mérito é contemplar obras populares e eruditas, ainda que ambas pertençam ao cânone. Assim diz a resenha:

Em sua maioria, os textos literários são representativos do cânone literário em suas expressividades erudita e popular. O modo como os textos são abordados contribui, na sua maioria, para a compreensão da função estética da linguagem e se observa uma preocupação constante em associar sociedade, trabalho, escola e escrita. (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 138)

A referência ao mundo do trabalho é bastante recorrente no universo da EJA, e ao que parece, nesta coleção, é estendida ao campo da Literatura e também ao componente Artes, que aborda as áreas de “[...] Música, Artes Visuais, Dança, Teatro (nos seus aspectos eruditos e populares), tanto em relação ao processo criador [...] quanto aos aspectos ligados à profissionalização [...] Antropologia, Arqueologia, História e Patrimônio.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 141)

No Guia 2014, destacamos dois avanços em relação à edição anterior: o aumento do número de obras avaliadas para o segundo segmento do Ensino Fundamental – seis coleções – e a inclusão do Ensino Médio, com uma coleção avaliada. As obras presentes em 2011 também figuram neste Guia. *Viver, aprender* (AGUIAR, *et al.*, 2009), agora em sua segunda edição, é reformulado, e seus volumes, um para cada ano de escolaridade, organizados a partir de uma abordagem espiral do currículo, de modo que os conteúdos retornam e são aprofundados anualmente. Embora, segundo a resenha, o ensino de Literatura seja uma das bases da proposta didática de Língua Portuguesa, a estruturação dos eixos a partir dos quais se estruturam os volumes, não destaca o texto literário de modo específico, o que nos leva a crer

que o texto literário se faz presente pela via dos gêneros textuais: “Roda de Conversa”; “Leitura de Textos de Gêneros Textuais Diversificados”; “Análise das Características dos Textos”; “Aplicação dos Conhecimentos em Práticas de Leitura”; “Oralidade e Escrita.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 206) Sem dúvida, em relação à edição anterior, *Viver, aprender* opera uma grande transformação no que diz respeito ao texto literário, que se coloca, apenas, a serviço do estudo da linguagem, não havendo também referências ao estudo da Literatura no componente de Artes. A descrição do componente Língua Portuguesa revela a Literatura a serviço de conteúdos bastantes específicos da linguagem, reduzindo, assim, o papel do texto literário:

A perspectiva interdisciplinar está presente em todos os volumes, promovendo o diálogo com diversas áreas e, mais enfaticamente, com a Literatura. Dessa forma, é possível estudar a linguagem em suas modalidades formal e informal, mas também em seu viés estético e lúdico. (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 206)

A coleção *Tempo de Aprender* é descrita na resenha como pautada pela LDB e embasada pelos fundamentos teórico-pedagógicos do Conselho Nacional de Educação CNE. Além dos textos adaptados para a coleção, há textos representativos da “[...] heterogeneidade própria da cultura da escrita e da literatura brasileira;” Quanto à abordagem do texto literário, a resenha destaca que ela “[...] promove a fruição estética e a apreciação da produção literária, além de contemplar a singularidade daqueles selecionados quanto ao gênero, à autoria e a outras convenções.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 183) Na parte dedicada ao componente curricular de Artes, a Literatura se faz presente enquanto linguagem, pois este é o foco da obra, mas não figura como uma das linguagens artísticas exploradas em correlação: teatro, danças e artes visuais. Vale destacar como se efetivaria a relação entre Artes e Literatura:

As imagens de obras artísticas, os poemas e as letras de música são utilizados em perfeita conformidade com os conteúdos abordados. As propostas de leitura das obras estimulam a percepção de sentidos polissêmicos, incentivando diferentes interpretações, reflexões e ressignificações. (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 187)

A coleção *Caminhar e transformar*, de 2013, divide-se em sete volumes, um para cada componente curricular. O trabalho de leitura é realizado a partir de diferentes gêneros, na perspectiva dos usos sociais da linguagem. Embora aborde a Arte como linguagem, não há na resenha qualquer menção ao trabalho com a Literatura. A resenha assim define o tratamento dispensado ao texto literário:

Os textos literários selecionados, por sua vez, são representativos da Literatura Brasileira e também incluem diferentes gêneros: poema, cordel, conto e crônica. Para a abordagem desses textos, sobretudo dos poemas, o livro indica, sempre, uma leitura oral com o objetivo de auxiliar o estudante a perceber determinadas nuances sonoras do texto, o que, possivelmente, também auxiliará na construção de sentidos., (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 146)

Saberes da vida, saberes da escola (TEIXEIRA, 2013) está dividido em quatro volumes, e cada um deles gira em torno de um tema. De acordo com a resenha, a obra é embasada pela concepção bakhtiniana de discurso, via pela qual são estudados os textos literários. Como faz parecer a resenha, não apenas a Literatura Brasileira é privilegiada: “Os textos literários são representativos da Literatura em Língua Portuguesa e, a partir deles, são apresentadas propostas de exercícios que privilegiam a fruição estética da linguagem literária.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 158)

A coleção *EJA Moderna* (AOKI, 2013), em quatro volumes, aborda a Língua Portuguesa em situações de uso contextualizadas, efetivando, assim, o trabalho com gêneros oriundos de diferentes domínios discursivos, como notícias, tirinhas, poemas e contos. Não há qualquer menção específica à Literatura ou a seu ensino, nem mesmo em Artes. Já em *Alcance EJA*, o volume de Língua Portuguesa (VOLP, 2013), é descrito na resenha como um exemplar orientado pela concepção discursiva de linguagem, a partir de textos “[...] representativos da cultura escrita da língua portuguesa e das literaturas brasileira e portuguesa.” (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 195)

Quanto ao Ensino Médio, a única coleção presente no Guia é *Viver, aprender* (AGUIAR, *et al.*, 2013), organizada por áreas do conhecimento. A Língua Portuguesa é alocada em *Linguagens e Cultura – volume de Linguagens e códigos* (HADAD, 2013), que aborda também os componentes de Artes, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Além do trabalho com os gêneros, a resenha destaca o ensino de Literatura:

Em relação ao ensino de Literatura, propõe estudos que possibilitam analisar o texto literário como instrumento de crítica da realidade social e histórica, considerando contextos específicos, a expressividade e a singularidade da linguagem que lhe é peculiar. Destacam-se, ainda, inúmeras atividades de leitura do texto literário, com o reconhecimento da especificidade de sua linguagem e sua expressividade. (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014, p. 226)

É importante frisar que esse foco específico no ensino de Literatura é típico do Ensino Médio, segmento no qual ela se torna obrigatória, como disciplina ou como componente da Língua Portuguesa. De acordo com a resenha, o ensino não seria baseado em critérios historiográficos, como tende a acontecer na modalidade regular, mas considerando suas potencialidades expressivas e de que forma sua singularidade dialoga com o mundo a nossa volta. A definição de texto literário como “instrumento de crítica da realidade social e histórica” é típica da EJA, que ainda hoje se constitui um campo cujas discussões assumem caráter fortemente político.

Entre as obras dedicadas ao Ensino Fundamental, não é possível identificar grandes diferenças de abordagem já que a maioria pauta a presença da Literatura pela via do gênero e, conseqüentemente, por análises temáticas, estruturais e linguísticas. As resenhas, em ambos os Guias, apesar de algumas propostas interessantes, não levam o professor a refletir sobre a possibilidade de um trabalho efetivamente formativo do leitor literário. Logo, a escolha das coleções decorre de pequenas distinções de abordagem, e não da existência de propostas inovadoras.

Após esse panorama da EJA, cujo PNLND não se perpetuou, há algumas considerações importantes sobre o livro didático, de forma geral, recurso amplamente utilizado na Educação Básica. Bunzen e Rojo (2005), defendem que o livro didático de Português (LDP) não pode ser considerado apenas suporte – objeto material em que o texto se inscreve. Segundo os autores, trata-se de um gênero do discurso fruto da fusão de outros gêneros – a antologia, a gramática e a aula:

A gramática e a coletânea de textos são fundidas com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder questionários etc) e com as explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo professor, mas pelos novos autores de livros didáticos. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 79)

Esse posicionamento, entretanto, não é um consenso. Na perspectiva da História do Livro e da Leitura, Roger Chartier (2001, 2002), por exemplo, considera o livro como suporte. Na ótica dos estudos sobre gêneros, Manguenau (2001) e Marcuschi (2003) mantém a mesma posição. Sem dúvida, tendo em vista a hegemonia dos livros didáticos, a noção de suporte tornou-se essencial no processo de construção dos sentidos, interferindo na relação entre leitores, produtores e gêneros. Diante disso, Possenti (2002) considera-o o quarto elemento na tríade *texto-autor-leitor-suporte*; já Soares (1999, p. 37) assinala as transformações pelas

quais o texto literário pode passar em função da transposição de suporte, incluindo os protocolos de leitura³⁰:

Ao ser transportado do livro de Literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de Literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-Literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes.

Jurado e Rojo (2006), em artigo que trata da relação entre os documentos oficiais e as práticas escolares, afirmam, recorrendo a Vigotsky (2008), que o letramento escolar se dá pela “assimilação de palavras vazias”, ou seja, a apreensão de conhecimentos pela memorização de regras, sem a produção de saberes efetivamente significativos. O mesmo se aplicada à leitura literária, cuja análise se efetiva pela via dos estilos de época como um produto autônomo resultante do estilo de um autor. Segundo as autoras: “O texto é explicado e não compreendido.” (JURADO; ROJO, 2006, p. 43)

Pinheiro (2006) em artigo especificamente sobre o livro didático de Literatura, apresenta-nos mudanças consideráveis sofridas nos últimos quinze anos, como a melhor qualidade do impresso, a maior quantidade de imagens, o investimento no colorido, resultando em obras de maior porte. O autor destaca o diálogo entre diferentes manifestações artísticas como um ponto positivo, mas questiona o fato de que tal aspecto pode contribuir para uma considerável diminuição do espaço do texto literário, que se apequena frente ao excesso de imagens. Outro ponto recorrente seria a maciça presença de exercícios preparatórios para o vestibular, como se somente isso justificasse a presença da Literatura no Ensino Médio. Como assinala Martins (2006, p. 94)

[...] o alunado estuda a Literatura para “passar no vestibular”, sem compreender o fenômeno literário à luz de uma perspectiva mais ampla que considere a natureza interdisciplinar da leitura literária, a função social da Literatura como um meio de conhecer o universo transfigurado, reinventado no texto.

Carente de formação adequada, o professor reproduz com seus alunos a sua experiência escolar nas aulas de Literatura, perpetuando um ciclo no qual prevalece a “educação *pela* Literatura” ao invés da “educação *para* a Literatura”. (LAJOLO, 1982b) Tomando por base a proposta de Lajolo, julgamos que os livros didáticos, ao tornarem o texto literário pretexto

³⁰ Segundo a linha teórica de Chartier (2001), os “protocolos de leitura” são os elementos tipográficos que compõem o objeto livro, como capa, contracapa, orelha etc. Já na Teoria da Literatura, Genette (2009) denomina “paratextuais” o conjunto de elementos genéricos que acompanham o texto.

para outras aprendizagens, promovam a educação *pela* Literatura. O mesmo acontece nas abordagens que, mesmo centradas na leitura da obra literária, desconsiderem sua plurissignificação. Do contrário, a educação *para* a Literatura concorre para a compreensão da multiplicidade de sentidos do texto literário, seu processo de produção e recepção, o trabalho com a linguagem e suas implicações culturais, ideológicas, sociais, históricas e política, tal como assevera o letramento literário.

Defendemos que o ensino de Literatura é composto por dois momentos distintos e igualmente importantes – a leitura e a compreensão do texto literário e o estudo da obra tendo em vista sua organização estética. Fugindo a essa perspectiva, os livros didáticos, tendem a focar excessivamente na história da Literatura, privando o aluno de abordagens mais significativas, que lhes permitisse pensar o mundo a partir da palavra literária e da individualidade de cada autor ao se apropriar dela. Ao aprisioná-la em estilos de época, a tradição escolar cria a falsa noção de que a Literatura é um todo homogêneo, como se autores e obras devessem obedecer ao curso da História e seguir a cartilha das características preconizadas para o momento em questão. Alfredo Bosi (2002, p. 9-10) ressalta a importância da não-subordinação da Literatura a abordagens cronológicas:

Uma história da Literatura brasileira que pretendesse ser verdadeira, isto é, fiel ao seu objeto, deveria admitir que os textos dispostos no tempo do relógio não têm nem a continuidade nem a organicidade dos fenômenos da natureza. Os escritos de ficção, objeto por excelência de uma história da Literatura, são individuações descontínuas do processo cultural. Enquanto individuações, podem exprimir tanto reflexos (espelhamentos) como variações, diferenças, distanciamentos, problematizações, rupturas e, no limite, negações das convenções dominantes no seu tempo.

Como atividade complexa, social e cultural, a leitura deve ser ensinada na escola, permanentemente, pois o ato de ler é inerente à vida humana, perpassando todas as áreas de conhecimento. Diante da especificidade da leitura literária, entretanto, entendemos ser o processo de formação do leitor literário algo mais amplo do que se apresenta proposto nos livros didáticos, pois a Literatura nos habilita a compreensão de quaisquer gêneros, em qualquer esfera discursiva, em função da amplitude dos saberes que congrega. Como assinala Martins (2006, p. 87) a leitura e a Literatura efetivam uma relação dialógica, de natureza interdisciplinar, promovendo “[...] o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário”. Sob essa perspectiva, a autora ressalta que a compreensão do texto literário, processo dialógico, emana de sua leitura, na

íntegra, e vai muito além da resolução de questões, ainda que bem formuladas e bem-intencionadas:

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, enfim, motivações diversas que repercutem no fazer estético, a Literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário. (MARTINS, 2006, p. 86)

Em nossa concepção, a Literatura, na Educação Básica regular ou na EJA, ainda não consolidou sua importância e legitimidade como fonte de conhecimento, sendo a formação do leitor literário restrita às iniciativas de alguns professores ou instituições. Com o aval das orientações oficiais e dos livros referendados pelo governo, o ensino de Literatura segue necessitando de uma abordagem mais comprometida com suas especificidades enquanto campo de conhecimento, mais atenta as suas potencialidades, e visando à formação do leitor literário. A seguir, como exemplo de uma proposta que vem dando certo, apresentaremos o PROALFA, nosso campo de pesquisa, e a condução de seu projeto de ensino de Literatura.

4 PROALFA: UM ESPAÇO NÃO FORMAL PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Mesmo os avanços na EJA não foram capazes de erradicar o analfabetismo em nosso país, problema atrelado a diferenças de ordem social. Dados divulgados pelo IBGE³¹ revelam que entre a população de 15 anos ou mais há 11,3 milhões de analfabetos, correspondendo a 6,8% dessa população. Entre os idosos, o percentual é ainda maior: 18,6% pessoas permanecem inalcançadas pelo poder público, que lhes negou a cidadania conquistada pelo direito à leitura e à escrita. Embora esses números se venham reduzindo – em 2017, eram 7,2% de analfabetos na faixa dos 15 anos, e 20,4% a partir dos 60 anos – permanecem alarmantes, sobretudo se considerarmos o PNE 2015 (INEP, 2015), que prevê a erradicação do analfabetismo brasileiro até 2024.

Outro aspecto importante a se considerar é o letramento, pois ainda que alfabetizados muitos brasileiros podem não dominar plenamente a leitura e a escrita, não satisfazendo autonomamente as demandas de seu cotidiano. Com o objetivo de melhor analisar essa situação, foi criado o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. Esse indicador envolve duas dimensões, o “letramento”, definido na pesquisa como a habilidade de ler e escrever diferentes gêneros, com coerência e compreensão crítica, e o “numeramento”, capacidade de construir raciocínios e usar a Matemática para satisfazer às demandas do cotidiano. Segundo os últimos dados da pesquisa INAF³², em 2018, 73% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, porém 29% considerados analfabetos funcionais. Houve ainda um aumento de 2% do analfabetismo funcional em relação a 2015. Ratificando os dados do IBGE, o INAF revela que o analfabetismo funcional aumenta conforme a idade, de modo que se torna mais presente na população idosa.

Esse quadro, mais grave na década de 90, motivou uma importante reflexão acerca do papel desempenhado pela universidade para reverter essa situação e levou a Professora Doutora Anna Helena Moussatché, docente universitária na UERJ, a vislumbrar a criação de um espaço em que fosse possível discutir, com graduandos de Letras, de Pedagogia e de Matemática, novas propostas educacionais, embasadas pelas ideias de igualdade e de

³¹ Dados disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356> Acesso em: 24 jun. 2019.

³² Dados disponíveis em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado> Acesso em: 24 jun. 2019.

cidadania. Surge, assim, em 1995, o PROALFA – Programa de Alfabetização, Documentação e Informação da UERJ – que em função de seus objetivos, pode ser definido como um

[...] espaço sociocultural e educativo não formal em alfabetização, letramento e matemática, direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) pouco escolarizados ou que, mesmo sendo considerados alfabetizados, desejam retornar seus estudos em leitura, escrita e matemática. (MOUSSATCHÉ; DIAS; BRASIL; SOARES, 2013, p. 123)

Inicialmente, o Programa era formado por quatro projetos: *Classes de Alfabetização e Letramento*, *Acervo Especializado em Alfabetização “Emília Ferrero”*, *Ciclos de Estudos em Alfabetização e Alfabetização de Jovens de Classes Populares*. Ao longo dos anos, houve reestruturações, motivadas por questões internas e sobretudo por demandas da própria universidade. Atualmente, uma parceria com a Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI) viabilizou a criação do projeto *Leituras e partilhas: um convite à Literatura*, ofertado a alunos da comunidade externa. A turma deste projeto apresenta características bem distintas das Classes de Alfabetização e Letramento: em geral são alunos de maior elevado nível sociocultural, alguns com formação universitária, muitos deles ávidos leitores literários. Tendo em vista tais peculiaridades, desenvolve-se de maneira particular, com objetivos e metodologia diferenciados. Outro ponto fundamental foi a necessidade de um bolsista da área de Letras, pois mesmo com os possíveis lapsos em sua formação no que diz respeito ao ensino, o grupo demandava um professor com formação literária mais abrangente e sólida, o que não ocorre na graduação de Pedagogia. Tal como os outros bolsistas, este também participa dos grupos de estudo e das reuniões pedagógicas, momentos nos quais a formação é realizada.

Para os fins da pesquisa, nosso interesse recai apenas sobre o projeto *Classes de Alfabetização e Letramento*, que há 23 anos, ininterruptamente, constitui-se um importante espaço de aprendizagem para alunos e bolsistas. Moussatché, Soares e Cagnin (2017, p. 27) o definem como um projeto que “[...]permite uma relação dialógica entre os aspectos teóricos relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e a prática pedagógica concreta”. Embasados pelas ideias de Saviani (1985, p. 64-65), segundo o qual “[...] cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e convertendo-os, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade” o PROALFA, além das atividades de ensino, tem como pilar essencial a extensão universitária. Em virtude da natureza do trabalho desenvolvido nas Classes, é possível afirmar que, além da extensão, o PROALFA também atua na formação dos seus bolsistas, apresentando-lhes perspectivas

teóricas com as quais podem ainda não ter travado contato em suas graduações e lhes propiciando uma efetiva prática docente. Por conta dessa peculiaridade – a extensão universitária aliada ao ensino/formação docente – entendemos ser o PROALFA com um importante campo de pesquisa, contribuindo sobremaneira com questões relativas ao ensino em geral e com a EJA em particular. Desta forma, esperamos que a pesquisa em questão contribua para o PROALFA ser reconhecido pela comunidade acadêmica como um valioso espaço de ensino, pesquisa e extensão – tripé essencial da atividade universitária.

Ao longo de sua história, o PROALFA vem desenvolvendo suas atividades e contribuindo para a formação acadêmica de inúmeros bolsistas, além de importante espaço educativo para seus alunos, idosos para os quais frequentá-lo significa a conquista do direito de aprender e o desejo de permanecer aprendendo. Nas próximas seções, apresentaremos os três pilares do trabalho desenvolvido no PROALFA, organizados da seguinte forma: a) estruturação, metodologia e formação dos bolsistas das Classes de Alfabetização e Letramento; b) educação não formal, modalidade na qual o Programa e as Classes se enquadram; c) peculiaridades do grupo atendido, os idosos

4.1 As Classes de Alfabetização e Letramento: um projeto singular

Moussatché, Dias, Brasil e Soares (2013) destacam que muitos questionamentos perpassaram a criação do Projeto, como dúvidas quanto ao público atendido, quanto às metodologias empregadas, quanto à formação dispensada aos bolsistas, dentre outras. A constituição da identidade do PROALFA e sua estruturação estão intimamente relacionadas ao processo de formação das turmas, suas origens e seus níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita. A partir de entrevista inicial e das próprias experiências relatadas pelos alunos, os mesmos são alocados nas turmas, mas permanência na classe depende da adaptação de cada um.

Inicialmente, o grupo foi formado por alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI) que por ocasião da aposentadoria da professora, chegaram ao PROALFA para dar continuidade ao trabalho que se vinha desenvolvendo. No mesmo período, uma psicóloga do Instituto de Psicologia identificou, no grupo de mulheres atendidas em um projeto

desenvolvido na Favela da Mangueira³³, um grande número de pacientes que não sabiam ler e escrever ou que apresentavam bastante dificuldade ao fazê-lo, encaminhando-as ao PROALFA. Assim, as turmas do projeto Classes de Alfabetização e Letramento foram constituídas e nomeadas conforme a origem de seus alunos – Mangueira e UNATI. À época, como as turmas estavam muito cheias, foi preciso dividi-las e para isso, além de respeitadas suas origens, aplicou-se um segundo critério: o nível de desenvolvimento dos alunos. Assim, resultaram quatro turmas: a) Mangueira I – alfabetização inicial; b) Mangueira II – aprimoramento do processo de alfabetização; c) UNATI I – alunos alfabetizados e letrados; d) UNATI II – consolidação do processo de alfabetização e letramento. Desde então, as aulas ocorrem às terças, quartas e quintas, no horário de 14 horas às 17 horas. Para os fins deste trabalho, que se debruça sobre o processo de letramento literário de alunos já alfabetizados, escolhemos a turma UNATI II como campo de pesquisa. Tal escolha também é reforçada pelo fato de que entre os anos de 2004 e 2005 atuei como regente desse grupo, de modo que me interessa verificar mais de perto como se deu a evolução da turma, que ainda conta com alguns alunos dessa época.

Vale destacar que a flexibilidade do PROALFA na formação dos grupos, sempre tentando conciliar o nível de desenvolvimento dos alunos e sua satisfação pessoal, permitiram uma mudança significativa a partir de 2005, dez anos depois da formação inicial. Neste ano, quando ainda era a professora regente da turma UNATI II, recebemos, por engano, um grupo de aproximadamente 10 alunos oriundos da UNATI, que chegaram a nossa sala de aula e dela se recusaram a sair, mesmo após explicarmos que o nome da turma – escrito na porta – nada tinha a ver, naquele momento, com a Universidade Aberta da Terceira Idade. A presença de alunos tão diferentes, econômica e culturalmente, contribuiu de forma determinante para a mudança de perfil da turma, e tendo em vista o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”³⁴ proposto por Vigotski (2007), foi possível desenvolver atividades e projetos que promoveram avanços significativos no processo de letramento de todo o grupo. Alguns desses alunos permanecem até hoje no PROALFA e compõem o *corpus* desta pesquisa. Embora a heterogeneidade do grupo quanto às habilidades de leitura e de escrita se mantenha, hoje a turma é considerada a mais avançada em termos de letramento.

³³ Comunidade da cidade do Rio de Janeiro localizada no entorno da UERJ.

³⁴ Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é a intercessão entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial do aluno, fomentada a partir da interação entre alunos aprendizes e alunos com maior experiência.

Face ao processo de sucateamento que a UERJ vem sofrendo, as sucessivas greves ocasionaram um certo esvaziamento da universidade, e muitos alunos abandonaram o Programa. Atualmente, há apenas três turmas: MANGUEIRA I, UNATI I e UNATI II. Por ora, interessa-nos apresentar as Classes de maneira ampla, evidenciando como se efetiva a atuação singular do PROALFA no ensino e na formação dos bolsistas.

4.1.1 Metodologia e formação docente nas classes: uma proposta inovadora

Os alunos das Classes de Alfabetização e Letramento, predominantemente idosos e mulheres, revela as marcas históricas da desigualdade que vem, há anos, assolando nosso país. Retomar os estudos, no espaço acadêmico, após uma vida inteira possivelmente dedicada ao trabalho e à família, torna-se um grande prazer e, sobretudo, um imenso desafio. Em função disso, o PROALFA se organiza como um espaço de educação não formal, respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos e sem as amarras da burocracia escolar. Não há repetência, progressão de série ou currículos pré-estabelecidos, o processo de ensino e aprendizagem se organiza a partir da conciliação entre as expectativas e interesses dos alunos e os conhecimentos formais necessários ao desenvolvimento do projeto. Assim, a palavra “tempo” parece-nos essencial para compreender o trabalho desenvolvido nesse espaço.

Metodologicamente, as Classes se estruturam em aulas com os professores regentes (um por turma), responsáveis por conduzir o processo de ensino e aprendizagem, e as Oficinas de Leitura, de Produção de Texto e de Matemática (um professor para cada oficina). Os professores regentes têm 1h30m de aula, três vezes por semana, e os oficinairos entram em cada turma uma vez por semana, permanecendo igualmente por 1h30m. A diversidade também incide sobre a seleção dos professores, oriundos dos cursos de Pedagogia, de Matemática e de Letras com duplo objetivo: oferecer a esses estudantes a possibilidade de viver a prática de sala de aula ainda em âmbito universitário e a oportunidade de refletir sobre essa prática a partir de uma sólida formação teórica.

Os graduandos trazem consigo os conhecimentos específicos de suas graduações e no PROALFA o objetivo é articulá-los, de acordo com a metodologia de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), promovendo a construção de conhecimentos a partir de aprendizagens significativas. Atualmente, o trabalho das Classes é efetivado a partir de projetos temáticos anuais, subdivididos em dois módulos, um por semestre. Essa escolha é

realizada a partir de discussões com todo o grupo de professores e com a supervisão pedagógica, levando em consideração o projeto do ano anterior, as expectativas das turmas e questões relevantes da atualidade. Posteriormente, cada professor regente, tendo em vista o tema anual e os módulos, é livre para elaborar o projeto de sua turma, etapa essencial, pois nesse momento as oficinas começam a desenvolver seus projetos em parceria com a regência. Cada bolsista deve produzir, ao início de cada módulo, o seu planejamento semestral, com os seguintes itens: a) Título do projeto da turma (se houver); b) Produto final; c) Objetivos específicos; d) Conteúdos; e) Etapas; f) Recursos. Os objetivos gerais do projeto e a justificativa são construídos coletivamente. Vale frisar que tal planejamento não é um limitador do trabalho do professor, mas um guia desse processo e, a qualquer momento, pode sofrer alterações, ajustando-se às necessidades da turma e aos objetivos docentes.

Ao final do semestre, os bolsistas produzem um relatório, no qual detalham o trabalho pedagógico realizado com a turma, possíveis dificuldades encontradas e alterações que surgiram no decorrer das aulas. Alguns itens essenciais devem constar nesse documento: a) Descrição das turmas, destacando aspectos relativos à fluidez de leitura e de escrita dos alunos, frequência e relacionamento entre o grupo de estudantes e destes com professores; b) Trabalho pedagógico, evidenciando, com base no seu planejamento inicial, o que foi feito com a turma, destacando possíveis alterações no projeto inicial e os porquês; c) Conclusão, trazendo a avaliação do professor sobre o seu trabalho e sobre o projeto desenvolvido. Trata-se de instrumentos valiosos da prática pedagógica, pois permitem ao professor refletir por meio de seus próprios escritos, registrando todo o percurso percorrido desde a elaboração do projeto, passando pelas etapas de sua execução até o final.

O projeto se inicia após a Semana de Capacitação e Planejamento, quando os alunos e toda a equipe do PROALFA promovem um evento chamado Aula Inaugural, abrindo o semestre e apresentando aos alunos a temática a ser desenvolvida durante o ano, e a vertente trabalhada no primeiro semestre. O evento começa e termina com as palavras da professora Dra. Anna Helena Moussatché, que além de apresentar o projeto, traz informes importantes e abre espaço para a apresentação da equipe. A Aula Inaugural conta, sempre, com a presença de uma personalidade acadêmica que, de alguma forma, se relacione à temática desenvolvida. No primeiro semestre de 2018, por exemplo, a professora Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira proferiu palestra sobre algumas grandes personagens femininas da Literatura, encantando os alunos com um desfile de mulheres que, apesar de fictícias, personificam questões humanas, algumas típicas do universo feminino, mas todas evidenciando a força e a magia da palavra literária. Em seguida, os bolsistas apresentaram a encenação do poema

Todas as vidas de Cora Coralina, seguindo-se outro desfile de mulheres, agora comuns, do povo, por meio da poesia. Assim foi dado o pontapé inicial para o desenvolvimento dos trabalhos.

O objetivo final dos projetos, coroando o processo de aprendizagem, é a produção de um produto final, de modo que as atividades realizadas ao longo do semestre sejam significativas para a turma. O trabalho pedagógico das oficinas e da regência deve confluir para essa produção, materializando em algo palpável – um jornal, uma revista, um vídeo, um livro etc – todo o trabalho desenvolvido. Assim, não existe nenhuma atividade “solta” ou nenhuma aula “livre”: tudo é planejado no sentido de “produzir algo”. Esse produto final pode ser uma parceria entre as oficinas e a regência ou não, cada professor é livre para seguir o caminho que julgar melhor tendo em vista o desenvolvimento do projeto de sua turma. Ao final do semestre, todos expõem seus trabalhos e o produto final em um evento chamado Culminância. Além da equipe e dos alunos, são enviados alguns convites para órgãos da UERJ, como a SR3 – Sub-Reitoria de Graduação – o Centro de Educação e Humanidades (CEH) – e o CETREINA – departamento que regula estágios e bolsas da universidade. Raramente, entretanto, conforme informações colhidas no Programa, alguém comparece ao evento, mais uma evidência de que a despeito do trabalho que o PROALFA desenvolve há mais de 20 anos na universidade, a mesma parece ainda não reconhecer plenamente a sua importância. Além da equipe e dos alunos, as famílias também são convidadas a participar da Culminância, assim como da Aula Inaugural, o que nem sempre é possível em função, sobretudo, do horário, visto que ambos costumam ocorrer às segundas ou às quartas-feiras, à tarde. Geralmente, na Culminância, também ocorre alguma atividade cultural relacionada ao tema, sempre contando com a participação de pessoas que, embora não m parte do PROALFA, disponham-se a participar e, dessa forma, conhecer melhor o trabalho realizado no Programa, além de enriquecê-lo.

Ao professor regente cabe conduzir a turma no desenvolvimento dos projetos, funcionando como um norte para as oficinas, já que compete à regência o trabalho mais sistemático com as questões relativas à leitura e à escrita, promovendo atividades de reflexão linguística a partir das necessidades da turma e do desenvolvimento do tema. A Oficina de Leitura é embasada pela proposta de Geraldi (2006, p. 71) a partir da qual o ato de ler permite a “[...] interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações”. O objetivo das aulas é promover o aprofundamento da questão temática ao mesmo tempo em que desenvolve a leitura em voz

alta, a fluência, a autonomia e as interações orais. Também as questões de ordem estética e estilística são o foco dessas oficinas, cuja natureza do trabalho remete a uma parceria constante com a Oficina de Produção de Texto.

Nessa oficina, a proposta de Geraldi (2006, p. 72) novamente alicerça o trabalho desenvolvido, pois o ato de escrever é compreendido como a capacidade de “[...] colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir [...]”. As falas de Geraldi são bastante representativas da proposta do PROALFA uma vez que coloca a leitura e a escrita como processos dialógicos – independente da presença física do outro, a interação é a tônica da linguagem e ler/escrever é, sempre, um agir no mundo, e todos temos o direito a esse agir. Mais ainda, tais concepções operam o resgate da autoestima desses idosos, que após tanto tempo afastados da escola, ou mesmo sem nunca a terem frequentado, enfrentam a folha de papel em branco encorajados pela certeza de quem têm algo a dizer. Esse, talvez, seja o maior desafio dos professores: ajudá-los a vencer o medo por meio do incentivo à escrita significativa. Dessa forma, o foco da oficina, segundo a coordenadora do Programa, deve ser o estudo e a análise das “[...] ferramentas necessárias para o registro de suas compreensões sobre a temática estudada, bem como a capacidade de leitura e compreensão pelo outro destas produções textuais.” (MOUSSATCHÉ; DIAS; BRASIL; SOARES, 2013, p. 130) Na organização das atividades de ensino, o professor responsável pela Oficina de Produção de Texto trabalha sob a perspectiva dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) e das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Acompanhando de perto as atividades do PROALFA, percebemos que tais referenciais constituem a base de todo o trabalho desenvolvido no Programa, incluindo a regência, as oficinas e a formação dos bolsistas, que em geral chegam com pouca ou nenhuma leitura desses autores, situação vivenciada por mim em 2004 e que se repete ao longo dos anos, como pudemos constatar a partir de nossas observações e entrevistas recentes.

É bastante enriquecedor acompanhar o desenvolvimento da Oficina de Matemática, cuja árdua tarefa consiste em, sobretudo, substituir a imagem que os alunos conservam da “matemática escolar” pelo que estamos chamando de “matemática da vida”, aquela que todos utilizam em seu cotidiano sem perceber. Novamente, a questão da baixa autoestima se impõe e, apesar de hábeis, não identificam os conhecimentos que possuem em função da pequena, ou nula, frequência à escola. Ao invés de tabuadas, contas ou equações, o objetivo das aulas é fazer com que os alunos tomem consciência dos seus saberes e acessem novos conhecimentos. Igualmente desafiador tem sido propor atividades reflexivas de alguma forma relacionadas à Literatura, partindo desses textos para a compreensão do conteúdo matemático.

No ano de 2018, em uma de nossas visitas ao PROALFA, quando ainda estávamos (re)conhecendo o espaço, antes do início da pesquisa, verificamos como essa integração se efetivou na UNATI II, cujo projeto desenvolvido era *As mulheres de papel*. A turma lia *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, e lhes chamou atenção, dentre outros aspectos, a simplicidade do cotidiano de Macabéa, que se alimentava basicamente de cachorro-quente e Coca-Cola e, na infância, nutria verdadeira paixão por goiabada com queijo, evidência da vida miserável da personagem, imposta por uma parca renda mensal. A partir desse mote, a professora da Oficina de Matemática percebeu o interesse da turma por cálculos envolvendo o sistema monetário e assim, influenciada pela obra *O homem que calculava*, de Malba Taban, referência literária que a própria bolsista de matemática foi buscar, a turma foi orientada na produção coletiva de “A mulher que calculava”, narrativa ficcional sobre duas mulheres que se tornam amigas – Severina Chique-Chique, a dona de uma pensão que passava por dificuldades financeiras, e Izabel, venezuelana recém chegada à cidade de Chique-Chique, interior de Alagoas. Severina e Izabel fazem um trato e se tornam amigas: a dona da pensão pede que a venezuelana lhe ajude nos negócios, pois percebeu que fazia cálculos com desenvoltura, em troca de hospedagem a preços módicos. A narrativa se desenvolve a partir de vários desafios matemáticos que surgem na tentativa de reabrir a pensão e gerar lucros e, ao final, a pensão se torna um sucesso. Izabel retorna a sua cidade, mas permanece a amizade com Severina, cuja melhora na relação com a matemática lhe permitiu gerir um negócio de sucesso.

A despeito da simplicidade da narrativa, que pode não atender aos critérios de qualidade da crítica literária, vale ressaltar que o projeto da Oficina de Matemática seguiu curso próprio, ainda que inicialmente fosse inspirado pela história de Macabéa. Destacamos também o fato de os alunos, a partir da ficção, tratarem de temas atuais e caros ao cotidiano, como a imigração de venezuelanos e a greve dos caminhoneiros, que gerou um dos desafios matemáticos enfrentados por Severina. Outro ponto fundamental é a dimensão assumida por esse projeto, que exigiu da professora muito mais do que conhecimentos matemáticos: além de leituras sobre produção textual, ela precisou se movimentar em um terreno arenoso – o mundo das certezas (Matemática) e o mundo dos questionamentos (Literatura). Certamente, os momentos de formação docente realizados no PROALFA foram essenciais, não apenas por trazer a interdisciplinaridade de forma efetiva, mas sobretudo por mostrar aos bolsistas a necessidade de estar sempre em movimento, buscando refletir e teorizar sobre a prática pedagógica.

Em função de sua natureza e objetivos, o trabalho desenvolvido no PROALFA não dispõe de muita visibilidade acadêmica: a formação docente já faz parte dos cursos de Licenciatura e o ensino de idosos não é prioridade. Mesmo assim, as Classes se mantêm como o projeto mais importante e segue firme em seus propósitos. Paralelamente, essa mesma resistência parte, inicialmente, dos próprios alunos, idosos que, ao chegarem no PROALFA, trazem consigo modelos consolidados da escola tradicional, ainda que alguns não a tenham frequentado. Assim, antes de mais nada, é preciso mostrar a esses alunos uma outra forma de aprender, mas, para isso, é necessário ensinar aos bolsistas outra forma de ensinar. Baseada em minhas observações como pesquisadora e também na minha própria experiência, entendo que se fosse possível criar um lema para as Classes, seria “aprendendo a ensinar e ensinando a aprender”. Daí a importância da formação dos bolsistas, que também trazem consigo a “onipotência” dos saberes acadêmicos e suas próprias experiências escolares, gerando embates vigorosos entre o aporte teórico, até então desconhecido, e as concepções arraigadas nos jovens graduandos.

Passei por esse embate e asseguro que se trata de um processo denso, para o qual concorrem, além da disposição do bolsista em aprender, o compromisso do PROALFA em ensinar, abrindo aos bolsistas um novo horizonte. Cagnin, Costa, Paiva (2015) em estudo realizado com estudantes-professores do PROALFA, relatam as dificuldades enfrentadas por eles ao entrar em contato com novas abordagens de ensino, que contrastam frontalmente com os conteúdos formais adquiridos na graduação. De acordo com as autoras, entretanto, os mesmos estudantes também admitiram as mudanças propiciadas pelo PROALFA, que lhes permitiram compreender a heterogeneidade do processo de aprendizagem e a importância da reflexão / teorização na prática docente.

Moussatché, Dias, Brasil e Soares (2013, p. 126) ressaltam que, tradicionalmente, a formação docente universitária é calcada em um “modelo dicotômico, no qual há uma cisão entre o espaço-tempo da formação e o espaço-tempo da ação”, de modo que o PROALFA rompe com tal modelo ao tornar o aluno professor, tomando a sala de aula como elemento central dessa formação. Esse modelo de formação docente foi formulado pela professora Marlene Dias Pereira Pinto, cuja atuação como Supervisora Pedagógica do Programa perdurou por mais de 15 anos, exercendo papel vital na formação de inúmeros bolsistas, inclusive na minha.

Sem dúvida, trata-se de particularidade muito relevante, pois o bolsista não vai atuar como um estagiário; suas aulas não serão assistidas e avaliadas pelo professor orientador, tal como ocorre nas práticas de ensino cursadas no CAP-UERJ. O bolsista do PROALFA,

graduando da universidade e professor em formação, durante o período mínimo de um ano, é o responsável pela turma ou pela oficina; é ele, a partir de discussões e orientações da supervisão pedagógica, quem determinará a direção do seu trabalho. “Errando” ou “acertando”, é sua a responsabilidade, e há dois momentos essenciais para que as reflexões e ajustes sejam feitos – Reuniões Pedagógicas e Grupos de Estudo.

O modelo de formação docente proposto pelo PROALFA não segue a diretividade tradicional dos cursos Licenciatura, nos quais o estudante executa tarefas sob a orientação de um professor, num movimento constante de reflexão, produção e avaliação. Embora reconheça a reflexão como elemento central nesse processo, a coordenação do Programa acredita que “aprender a ser professor exige a capacidade de acompanhar o seu processo de aprender e o processo de aprender do aluno; acompanhar o seu processo de ensinar e seus princípios (conteúdo e forma). Isso exige metodologia e currículo, e não só a *reflexividade*” Sob essa perspectiva, aliando metodologia, currículo e reflexão, sua proposta de formação é calcada na tríade “prática – reflexão – teorização”. (MOUSSATCHÉ; DIAS; BRASIL; SOARES, 2013, p. 132)

As reuniões pedagógicas, realizadas semanalmente às segundas-feiras, no horário das 14hs às 18hs, se organizam a partir do relato oral das atividades realizadas na semana, em cada turma e em cada oficina. Partindo dos relatos, a supervisão conduz o momento de discussões, em que todos são convidados a analisar e a refletir sobre as atividades narradas, a partir dos objetivos pretendidos e da metodologia empregada. Trata-se, portanto, de um momento de intervenção coletiva, no qual as noções de erro e de acerto são substituídas pela ideia de que o professor constrói seu conhecimento sobre o ensino não somente na prática da sala de aula, mas também na análise coletiva sobre a mesma, constituindo-se um valioso espaço de formação docente porque segundo Moussatché, Dias, Brasil, Soares (2013, p. 133)

A análise e a reflexão a posteriori sobre a atividade pedagógica desenvolvida em classe permite que o professor em formação encare o ensino como espaço de investigação e experimentação e não como um espaço de aplicação de conhecimentos. Assim, é através do relato, da análise, da reflexão, e da intervenção que o professor vai se questionando e propondo novas alternativas e revendo constantemente o seu próprio modelo de ensino.

Tais relatos só podem ser feitos porque há o estímulo a uma prática nem sempre presente no cotidiano da sala de aula: o registro das aulas por meio dos cadernos de planejamento. Os cadernos nos dão um testemunho das práticas docentes, sejam os cadernos dos alunos, como estudados por Hébrard (2001) e Chartier (2007), sejam os cadernos dos

professores, como defendemos aqui. Esses escritos, registrando o que o professor havia planejado e também a realidade de sua execução, são um importante instrumento de análise, impedindo que a memória seja o único recurso docente durante as reuniões, além de possibilitar reflexões posteriores. O cotidiano dessas reuniões, entretanto, mostra-se complexo, sobretudo em função da dificuldade, natural aos seres humanos, em lidar com as críticas, ainda que construtivas, em um ambiente coletivo. Inicialmente, ao chegarem ao PROALFA, detentores de saberes específicos e geralmente filiados às práticas tradicionais de ensino, os bolsistas não se sentem à vontade ao fazer os relatos, tampouco costumam lidar bem com os possíveis questionamentos. Ao longo do tempo, tal postura muda e cede lugar à percepção de que a reunião pedagógica é um espaço de aprendizagem diferenciado: aprendemos a falar e a ouvir sobre nossa prática e, com isso, crescemos.

Os grupos de estudo, sem dúvida, contribuem sobremaneira para a aprendizagem, pois oferecem aos bolsistas a oportunidade de aprofundar a relação entre teoria e prática. Tal momento, de intenso diálogo com o saber acadêmico, ocorre às sextas-feiras, das 14hs às 18hs, e permite aos bolsistas o acesso aos referenciais teóricos que sustentam a atividade pedagógica do PROALFA, podendo, assim, constituir um significativo campo de formação teórico-prática. Além da leitura e da discussão de textos teóricos, recursos audiovisuais também fazem parte da metodologia dos Grupos de Estudo, que também podem se valer da análise de alguma situação pedagógica específica ou de alguma produção dos alunos.

O PROALFA, portanto, torna-se um espaço educativo de aprendizagem mútua, no qual se aprende a ensinar e se ensina a aprender. Assim, a demanda por ditados, cópias e continhas é, paulatinamente, substituída por uma aprendizagem significativa; igualmente, a ânsia pelos conteúdos e práticas tradicionais de ensino cede espaço a atividades reflexivas e de fato comprometidas com a construção do conhecimento. Mais do que produzir resultados quantificáveis em notas, o PROALFA concede a seus alunos e professores a possibilidade de serem ativos na construção de seu próprio conhecimento. Conforme já dizia Paulo Freire (1996, p. 25), referencial teórico essencial para o Programa, “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

4.1.2 “Asas de papel”: a Literatura pede passagem

Moussatché, Soares, Cagnin (2017) afirmam que em seus 23 anos existência o programa já passou por várias mudanças nos modelos e nas concepções teóricas que embasam a prática de sala de aula, ora influenciadas por questões relativas ao público alvo, por exemplo, ora promovidas a partir dos avanços dos estudos de linguagem. O marco dessas transformações, segundo a autora, seria o ano de 2015, quando sob a influência da leitura do já referido ensaio de Antonio Candido (2011) – *O direito à literatura* – desenvolveu-se o projeto *Asas de papel: o direito à literatura*, subdividido em dois módulos: *Um dedo de prosa* e *O re(verso) da vida*.

Em seu texto, Candido (2011, p. 193) defende a força humanizadora da palavra literária, que, segundo ele, seria um direito de todos os cidadãos: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável de todos os cidadãos”. Desde então, o trabalho com a Literatura vem se consolidando, e o texto literário se firmou como eixo-organizador dos projetos que conduzem as atividades, o *locus* a partir no qual a aprendizagem da leitura e da escrita se processam.

Por se ancorar em perspectivas não tradicionais, essa nova proposta de trabalho não se centra no alcance de resultados pragmáticos: a partir da palavra literária, o PROALFA se compromete com a formação humana em sentido amplo e com a formação do leitor literário. Conseqüentemente, a imagem projetada dos leitores formados no PROALFA também muda: ao invés do idoso que lê somente para os netos, surge o idoso leitor, que mesmo lendo apenas durante sua permanência na sala de aula, ou não, considera a Literatura como parte integrante de sua vida. Quanto ao jovem bolsista em formação, que apesar de cursar Letras pode ou não ser leitor, a leitura literária ganha novos sabores, pois além da fruição e do deleite, torna-se fonte de conhecimento, e não apenas um meio para aquisição de conteúdos diversos.

Candido (2011) defende que a Literatura não é apenas um conjunto de obras, mas algo maior, pois além de exprimir a humanidade também atua na sua formação. Seguindo essa perspectiva, e também por contar com um público tão particular, o PROALFA não se restringe ao cânone e tampouco se prende a abordagens históricas e/ou gramaticais do fenômeno literário. Na tentativa de ultrapassar as barreiras em oralidade e escrita e buscando contemplar as diferenças socioculturais características das Classes, a coordenação buscou na abordagem sociológica de Antonio Candido (2011, p. 176) a base teórica que vem sustentando o trabalho desenvolvido com os idosos e com os bolsistas:

Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma

sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Sob essa perspectiva, desde 2015, o PROALFA desenvolve projetos com autores consagrados e canônicos, brasileiros e estrangeiros, com a Literatura infantil e juvenil, além da tradição popular, como os cordéis, e as histórias da tradição oral, latina e africana, sem desprezar os causos e histórias que constituem o repertório dos próprios alunos. Listamos a seguir os projetos anuais e módulos semestrais desenvolvidos pelos regentes na turma UNATI II, desde 2015 até 2019. Até o momento da pesquisa, a turma foi conduzida por dois regentes diferentes – um nos anos de 2015 e 2016, e a outra a partir de 2017.

Quadro 1 - A Literatura no PROALFA – Turma UNATI II

Projeto Anual	Módulo 1	Módulo 2
2015 <i>Asas de papel: o direito à Literatura</i>	<i>Um dedo de prosa</i> A partir da leitura de <i>O alienista</i> , a turma produziu uma fotonovela. Embalados pelo tema da loucura, a Oficina de Escrita produziu quadrinhos a partir de <i>D. Quixote</i> .	<i>O (re)verso da vida</i> Contemplando a produção Poética, o produto final foi um documentário sobre Drummond e a produção de um caderno de poesias escritas pelos próprios alunos.
2016 Em função da greve, não foi definido um projeto anual ³⁵ .	Minha história de leitura Produção de um livro que versava sobre a presença da leitura em suas vidas. A Literatura infantil e juvenil foram fonte de inspiração para esse trabalho, com a leitura prévia de <i>Uma tarde na biblioteca</i> , <i>O olho de vidro do meu avô</i> , de Bartolomeu Campos de Queirós, e <i>Os fantásticos livros voadores do Sr. Modesto Máximo</i> , de William Joyce.	Eu e os lugares que vivem em mim Abordando a questão da migração, tema muito caro aos alunos uma vez que muitos deles, ou familiares, vieram de outros estados em busca de uma vida melhor, <i>Vidas secas</i> foi o livro lido. O produto final foi um cordel que recontava a narrativa de Graciliano Ramos
2017 <i>Histórias que o mundo conta</i>	“Histórias que o mundo conta I” O foco foi a cultura dos povos hispânicos, com a leitura de contos, mitos e lendas da tradição popular peruana e chilena. A produção final foi a produção de um folder e de esquetes ambientadas em uma empresa de turismo, a “PROALFA TUR”, que divulgava pacotes de viagem sobre os países estudados.	“Histórias que o mundo conta II” A turma estudou o continente africano, sobretudo Moçambique. Mia Couto foi o autor escolhido e “Histórias Abensonhadas” foi o livro lido pelos alunos. Ao final, produziram, quadros que representavam os contos lidos.
2018 “As mulheres de papel e o papel das	“Mulheres de papel” A leitura de “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, motivou a produção	“O papel das mulheres na sociedade” A partir da leitura dos quadros

³⁵ Como a greve gerou a evasão de um significativo número de alunos e também buscando contornar outros problemas que surgiram ao longo do caminho, as três turmas foram unificadas e o projeto desenvolvido coletivamente, sempre respeitando as características básicas de cada grupo.

mulheres na sociedade”	de uma autobiografia da personagem Macabéa, realizada em grupos pelos alunos.	(leitura rida) e das pinturas de Frida Kahlo, a turma produziu um caderno de poesias baseadas na pintura da artista.
2019 “É preciso estar atento e forte: repensando o Brasil através de movimentos artísticos e culturais”	“A geleia geral brasileira” As leituras literárias ficaram a cargo das oficinas de leitura e de escrita, e a regência ocupou-se de estudar a influência do continente africano no Brasil, sobretudo nos quesitos música, língua, alimentação, religião e Literatura. Ao final, produziram cartazes sobre essas influências.	“Costurando o presente com as linhas do passado” À época das observações e da coleta de dados, o planejamento da turma ainda estava em construção”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Informações cedidas pelo PROALFA.

Além dos aspectos relativos à formação do leitor a partir da fabulação e da experiência estética, Moussatché, Soares e Cagnin (2017, p. 32) também destacam que a Literatura propicia ampla formação discursiva em função da diversidade de gêneros do discurso abarcados por ela, oriundos de diferentes áreas da atividade humana, “dando-lhes uma nova intencionalidade discursiva, bem como atribuindo-lhes novas estruturas, estilos e funções sociais”. Se observamos a diversidade de produtos finais produzidos a partir de 2015, no quadro acima, constatamos que, de fato, o trabalho com diferentes gêneros discursivos se faz presente, obedecendo a dinâmica imposta pela leitura literária a partir da produção de registros escritos. Dissemina-se, assim, o conhecimento advindo da Literatura, alimentando a comunidade de leitores. Em outras palavras, o estudo do gênero não foi um fim em si mesmo, como é comum nas abordagens tradicionais, mas um dos conteúdos previstos na elaboração do projeto, cujos objetivos são mais amplos do que a mera aprendizagem de conteúdos. Assim, em 2016, por exemplo, o estudo do cordel fez-se necessário em função de ser o produto final produzido pela turma, e não porque “virou moda” estudar os gêneros e valorizar a cultura popular. Destacamos também se tratar de um processo que abarca análises linguísticas, estilísticas e discursivas, envolvendo atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001; DEL’ISOLLA, 2007), ou seja, a produção de um novo texto a partir de um texto base, incluindo, nesse caso, a mudança do gênero – os alunos leram um romance – *Vidas secas* – e produziram um cordel.

O trabalho com a Literatura demanda atenção especial na formação dos bolsistas, sobretudo aqueles oriundos das graduações de Letras e de Pedagogia, possibilitando questionamentos acerca da formação leitora dos graduandos e do espaço ocupado pela Literatura em sua formação. Conforme já tratamos no capítulo 1, apesar da Literatura fazer parte da rotina escolar, como disciplina ou não, ela não é um objeto de ensino privilegiado em nenhum segmento, de forma que destituídos de reflexões acerca de novas formas de

abordagem do fenômeno literário, os professores em geral – e também os bolsistas do PROALFA – tendem a reproduzir suas próprias experiências escolares. Sobre a experiência vivenciada com esses graduandos desde 2015, Moussatché, Soares e Cagnin (2017, p. 35) afirmam que:

Os graduandos, de maneira geral, não se sentem confiantes para realizar um trabalho com o texto literário em sala de aula. Nesse sentido, os entraves dizem respeito, principalmente, à seleção de textos adequados ao público de alunos do projeto. Os estudantes de Letras, embora tragam um repertório maior de leitura, normalmente entendem a Literatura enquanto sinônimo de cânone; apresentando um maior manejo de conceitos e teorias literárias do que do texto literário em si. Já os graduandos de Pedagogia, mesmo apresentando uma reflexão mais ampliada sobre os processos de ensino e de aprendizagem, buscam nas experiências escolares da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, as referências sobre Literatura.

A solução encontrada pela coordenação pedagógica do Programa foi promover a “convivência” (MOUSSATCHÉ, SOARES; CAGNIN, 2017, p. 36) dos bolsistas com a Literatura ao mesmo tempo em que fornecia os subsídios teóricos e práticos necessários à reflexão sobre seu ensino. Nesse sentido, os momentos de formação coletiva – Reuniões Pedagógicas e Grupos de Estudos – tornam-se ainda mais relevantes, pois ampliam os horizontes literários dos graduandos à medida que tomam a Literatura como objeto de ensino e fonte de conhecimento. Coroando esse processo, os projetos desenvolvidos semestralmente promovem o letramento literário de professores e de alunos que, juntos, (re) descobrem o texto literário. Trata-se um processo contínuo e complexo, que demanda, além dos esforços do Programa para oferecer semanalmente aos bolsistas encontros de formação, o entendimento, por parte deles, de que é preciso estar sempre em movimento, aliando teoria, prática e reflexão. Isso requer esforço pessoal e como pudemos observar em algumas de nossas visitas, nem sempre todo o grupo é coeso no sentido de querer e buscar essa formação contínua ofertada pelo PROALFA. Como resultado, há perceptíveis diferenças qualitativas nos projetos desenvolvidos com os alunos desde 2015, como fica evidente na descrição do quadro (pg.154)

Antes de prosseguirmos, é importante destacar uma coletânea publicada pelo PROALFA em 2004 – *Tempo de florescer: escritas que a escola não viu*”, antologia de contos, lendas e poesias escritas por alunos cuja faixa etária varia entre 54 e 90 anos, muitos alfabetizados no PROALFA. Embora a Literatura sempre tenha sido presença constante no Programa, perpassando todos os projetos desenvolvidos ao longo de sua história, desde sua formação, trata-se de publicação anterior a atual proposta de letramento literário se instituir no Programa, fruto de trabalho desenvolvido nas Classes de Alfabetização e Letramento pela

bolsista Maria Joana Rodrigues³⁶, na Oficina de Produção de Texto, em parceria com a equipe pedagógica e demais professores.³⁷ Sobre a importância desta obra para os alunos, Maria Luiza Tindó, professora da UERJ à época, afirma, na apresentação do livro, que o mesmo “institui a cidadania de seus autores, na medida que lhes dá voz, nessa narrativa maior, que é a própria vida” (p.10). O caminho estava aberto para, anos depois, o PROALFA continuar florescendo e produzindo escritas que a escola não viu.

4.2 A educação não formal: tempo e espaço a serviço do ensino

Ainda hoje, os termos “educação” e “escola” se confundem, como sinônimos perfeitos, como se o ambiente escolar – espaço formal de educação – fosse o único detentor dos saberes. Segundo Gohn (2009, p. 31), a mídia e o senso comum reforçam certa invisibilidade que acomete a educação não formal, pois não seriam “processo escolarizáveis”. A autora também destaca a carência de pesquisas científicas sobre o tema e a sua apropriação mercadológica:

Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas. (GOHN, 2009, p. 31-32)

Montesquieu, desde o século XVIII, conforme assinala Gohn (2010), já falava em três tipos de educação: a recebida pela família, a efetivada pela escola, e a proveniente do mundo exterior, que à luz dos conhecimentos atuais poderíamos relacionar à educação informal, à

³⁶ Maria Joana Rodrigues foi bolsista do PROALFA. Nascida no município de Itacoatiara, no Amazonas, formou-se em Administração, mas a paixão pela Literatura lhe arrebatou, levando-a a cursar Letras e a frequentar a Oficina Literária do Professor Ivan Proença. Tornou-se escritora, e participou de algumas coletâneas de contos e crônicas, como *Feitiço do boêmio: contos inspirados na vida e na obra de Noel Rosa*, 2010, *O Rio de Janeiro: nove cronistas e uma cidade em construção*, 2016 e *Marquesa de Santos: ficção em doze contos*, 2003, obra indicada pelo PNBE do Ensino Médio em 2003. Em abril de 2020, em meio à pandemia da COVID-19, Maria Joana nos deixou.

³⁷ Em 2004, Maria Joana Rodrigues não mais fazia parte do quadro de bolsistas do Programa. O livro é uma compilação dos textos produzidos pelos alunos, sob sua orientação, na Oficina de Produção de Texto, em período anterior.

educação formal e à educação não formal, respectivamente. Hoje, além de reconhecer a escola como espaço formal de disseminação de saberes, não podemos negar a importância da educação não formal no cenário educacional brasileiro, dada a amplitude de sua atuação. Em outro artigo, Gohn (2006, p. 28) corrobora essa importância e afirma que a educação não formal

[...] designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

A terminologia formal/não formal/informal remonta à década de 60, influenciada pelo fim da Segunda Guerra Mundial, quando os países de primeiro mundo não teriam conseguido suprir o aumento da demanda educacional. Tal demanda acarretou inúmeros questionamentos acerca da instituição escolar, dentre os quais destacamos a crítica de Althusser (2009), segundo o qual escola seria um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, reguladora e controladora das massas, preparando a mão de obra para as indústrias e mantendo a burguesia no domínio econômico e político. Iniciou-se também um movimento alardeando a crise na educação, que não estaria atendendo aos anseios das transformações industriais. Essa crise impulsionou o avanço da chamada educação permanente, não restrita ao ambiente escolar, que visava à formação profissional e à cultura em geral no sentido de atender aos novos imperativos da sociedade moderna. Gohn (2006) tece críticas a algumas propostas de educação social do século XX, que focavam, na maior parte das vezes, na inserção do excluídos no mercado de trabalho. Para ela, a educação não formal deve focar o “[...] ser humano, cidadão do mundo como um todo, homens e mulheres.” (GOHN, 2006, p. 32) Tantas crises e questionamentos levaram a Unesco a promover a Conferência sobre a Crise Mundial de Educação, e a partir de 1967, com os avanços promovidos por esse evento, a expressão educação não formal passou a ser utilizada e concebida como alternativa possível para a superação dos problemas educacionais do sistema formal nos países em desenvolvimento.

Sem dúvida, a educação libertária promovida por Paulo Freire, como um importante marco da educação não formal no Brasil, e talvez isso explique o fato de, por muito tempo, tal modalidade de ensino se vincular apenas à alfabetização de adultos pobres, situação que

perdurou até a década de 80. Após a cassação de Paulo Freire, sua proposta de educação libertadora e transformadora foi substituída por programas nacionalistas que visavam à integração das camadas populares ao mercado de trabalho, contribuindo para a caracterização da educação não formal como algo menor frente às iniciativas formais de ensino – tanto pelo público atendido quanto pelos objetivos. Os anos 90, após o governo federal abandonar a articulação da política nacional de EJA e deixá-la a cargo dos municípios, foram importantes para a educação não formal, pois permitiram que sindicatos, movimentos sociais, ONG'S, dentre outros, passassem a assumir papel ativo no cenário educacional dos jovens e adultos. Assim surgiram os Fóruns de EJA, que contavam com a participação e parcerias entre as três instâncias do poder público, as universidades, o sistema S (SESC, SESI, SENAC), os movimentos sociais, as ONG'S, os sindicatos, os grupos populares, os educadores e os educandos.

Desde os anos 2000 até hoje, a educação não formal segue alcançando maior visibilidade na Educação de Jovens e Adultos, e também nos contextos cuja tônica seja a valorização das diversidades – religiosa, cultural, étnica – promovendo a construção de saberes coletivamente. Assim, segundo Moussatché, Cagnin, Paiva e Araujo (2013, p. 113) a educação não formal possui caráter inclusivo, “[...] não-discriminativa, valorizando as vivências e expectativas dos educandos e o seu papel como protagonistas autônomos que refletem sobre o conhecimento e sobre a realidade em que vivem.” Alguns autores, como Afonso (2002) e Cortella (2007) defendem que a educação não formal também possa ser concebida como “educação não escolar”, podendo haver complementaridade entre os sistemas formal e não formal de educação, que poderia ser exemplificado com algumas experiências fora dos muros escolares, nas quais os alunos colocariam em prática os conhecimentos adquiridos nas salas de aula. Reconhecemos a validade dessa proposta, mas defendemos a autonomia da educação não formal, tal como o modelo desenvolvido no PROALFA, contrapondo-se a várias características da educação formal e abarcando indivíduos que foram alijados do sistema formal de educação.

Entretanto, a partir da observação do trabalho desenvolvido pelo PROALFA, concordamos com Gadotti (2005, p. 11) segundo o qual pode haver complementaridade entre os sistemas formal e não-formal de educação, “[...] inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem”, e por isso entendemos que a proposta de letramento literário realizada no PROALFA possa contribuir sobremaneira para alterações significativas no ensino de Literatura na Educação Básica e até mesmo na Superior. Desenvolvemos, então, um caminho diferente do tradicional, conforme a crítica tecida por

Castanho (2012): ao invés de a escola ocupar os dois polos de pesquisas que tratam da relação entre Literatura e ensino, colocamos a universidade no centro da questão por meio da análise do trabalho desenvolvido no PROALFA.

Gohn (2006) considera importante demarcar as diferenças entre a educação formal, a informal e a não formal, e a partir de algumas categorias, tais como o “campo de desenvolvimento”, ressaltando que a educação não formal é a que se aprende “[...] ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. (GOHN, 2006, p. 28) Mais adiante, quando trata do espaço territorial onde ocorre o processo educativo, a autora afirma que o mesmo se desenvolveria em “[...] territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora da escola, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]” (GOHN, 2006, p. 29) Reiteramos, então, a excepcionalidade do PROALFA, uma vez que o mesmo desenvolve suas atividades de ensino em um ambiente formal de educação – a universidade – e de forma alguma reflete a trajetória de vida da esmagadora maioria de seus alunos, que não frequentaram a escola e tampouco a universidade. Nesse sentido, é necessário considerar que a relação dos alunos com o PROALFA vai além do aprendizado, pois estar em uma universidade e estudar com “professores universitários” adquire um imenso significado afetivo, a sensação de que, a despeito dos percalços da vida, chegaram à universidade. Eu mesma, durante o tempo em que fui bolsista, ouvi de uma aluna a seguinte afirmação: “Olha menina, eu nem fui à escola e hoje estou aqui na UERJ”. Criada pela família na qual trabalhou desde a infância até a idade adulta, ela aprendeu a ler sozinha, reconhecendo as letras de seu nome a partir das letras dos nomes dos filhos de seus patrões e chegou ao PROALFA sedenta por aprender mais e continuar seu processo de alfabetização e letramento.

Outra particularidade do PROALFA é o educador, definido por Gohn (2006, p. 29) de forma bastante genérica como o “outro” aquele com quem interagimos ou nos integramos” em contraste com os professores da educação formal. As Classes de Alfabetização e Letramento contam com professores em formação, estudantes orientados pela coordenação pedagógica que desenvolvem projetos estruturados intencionalmente de acordo com os interesses dos alunos e com as propostas da equipe, coletivamente. A educação não formal praticada no PROALFA, sob a égide da extensão universitária, atua em duas frentes: a formação dos bolsistas e a alfabetização e letramento dos alunos idosos. Sobre a intencionalidade, vale destacar que se trata de um ponto comum com a educação formal, pois a despeito das diferenças quanto à normatização dos ambientes e às regras, ambas se caracterizam por ações educativas intencionais, que visam ao alcance de objetivos definidos previamente.

Naturalmente, haverá diferenças significativas quanto à natureza desses objetivos e à metodologia para alcançá-los, mas a espontaneidade não fará parte dessas modalidades, exclusiva da educação informal.

Em relação aos objetivos, é preciso destacar a amplitude da educação não formal, que não se preocupa com a aprendizagem de conteúdos formais, historicamente construídos, mas com a formação humana e cidadã dos indivíduos, daí surgindo os conteúdos, coletivamente, no processo educativo. No caso do PROALFA, em função do compromisso assumido com a alfabetização e com o letramento, os conteúdos são consequência das necessidades advindas dos projetos – cuja tônica é a formação humana e cidadã do alunado – e não um fim em si mesmo. Alguns atributos lhes são inerentes, como afirma Gohn (2006, p. 30):

[...] ela não é organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Quanto aos resultados esperados, destacamos, dentre os elencados por Gohn (2006), aqueles que julgamos mais relevantes para sintetizar a proposta do PROALFA: Primeiramente, a autora fala sobre “a construção e reconstrução de concepção(ções) de mundo e sobre o mundo”; concedendo aos alunos idosos a oportunidade de rever conceitos tão arraigados e muitas vezes cultivados ao longo da vida sem qualquer reflexão. Outro ponto destacado, é a formação do “[...] indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita para o mercado de trabalho) [...]” (GOHN, 2006, p. 30), o que é bem significativo no PROALFA se levarmos em conta que são idosos, já fora do mercado de trabalho, mas ainda dispostos a aprender e assim transformar suas vidas. Embora a autora não trate especificamente dos idosos, em “[...] quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, [...] resgata o sentimento de valorização de si próprio”, rejeitando preconceito que lhes são dirigidos [...]” (GOHN, 2006, p. 30), é notória a importância, para esse grupo, do resgate da subjetividade e da autoestima, um grande marco no processo de valorização da terceira idade, que vem, paulatinamente, reconfigurando seu papel na sociedade. Por fim, ao afirmar que “os “[...] indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca” (GOHN, 2006, p. 31), identificamos a própria essência do PROALFA, cujo objetivo é atuar na alfabetização e no letramento dos alunos.

Outro ponto importante destacado pela autora é a questão da metodologia, considerada por ela um dos pontos mais fracos da educação não formal, não por ser um aspecto negativo, mas sim devido à fragilidade de sua construção, pois não há modelos prévios a seguir – o método emerge, tal como os conteúdos, a partir da interação com os alunos e da identificação das suas necessidades. No caso do PROALFA, como existe a coordenação pedagógica e a equipe, coletivamente, participam da construção da metodologia, variável de acordo com o grupo de alunos e com o projeto desenvolvido. O papel dos professores e de toda a equipe, é fundamental, pois serão os mediadores responsáveis por estabelecer o diálogo que conduzirá o processo de ensino aprendizagem. Segundo Gohn (2006, p. 31-32),

[...] o método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa a formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas "falam ou fazem chamamentos" às pessoas e coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.

Gadotti (2005) tratando do direito universal à educação, reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma que não deve se circunscrever à idade própria, mas se ampliar ao longo da vida, com qualidade. Para o autor, a questão vai além da matrícula em uma escola e repousa sobre a aprendizagem, pois em tempos de “mercantilização da educação” (GADOTTI, 2005, p. 1) o Estado deixaria de assumir seu papel, e a este “serviço” só teria acesso aqueles que pudessem pagar. Assim, embora preocupado com a educação destinada às crianças, Gadotti concebe a educação de qualidade como um direito que se estende ao longo da vida, e acredita possível “conhecer melhor as potencialidades” da educação não formal e “harmonizá-las em benefício de todos”. (GADOTTI, 2005, p. 3)

Com base no que afirma a Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas, Gadotti (2005, p. 2) defende que a educação ultrapasse os limites do ensino escolar formal, e abarque “as experiências da vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia das crianças”. O autor busca, então, definir a educação não formal

a partir de suas características intrínsecas, e não pela oposição com a formal, afirmando que a educação não formal

[...] é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Ele reconhece, no entanto, que a intencionalidade é um fator que aproxima essas duas modalidades de educação, sendo as categorias “tempo” e “espaço” as responsáveis por diferenciá-las. O espaço escolar é essencialmente formal, ao passo que o “espaço da cidade”, nomenclatura genérica usada por Gadotti (2005, p. 2) para definir um dos cenários possíveis para a educação não formal, é caracterizado pela “descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade”. A liberdade na organização de conteúdos e definição de metodologias, no entanto, não significa que a educação não formal seja desprovida de organização, como assinala Gadotti (2005, p. 2):

A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal” [...]. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida a educação não formal), temos as Organizações Não-Governamentais [...] as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros etc.

Tal proposta reflete a estruturação do PROALFA, cujo espaço de desenvolvimento – a universidade – e a organização do trabalho pedagógico demonstram que a educação não formal é uma modalidade extremamente ordenada e planejada, guardando, portanto, algumas semelhanças com os processos formais de ensino. O diferencial, entretanto, é a liberdade com que o PROALFA conduz a prática pedagógica, pois liberto das amarras do sistema formal, o tempo se constitui, ao meu ver, seu grande trunfo. Recorro novamente às palavras de Gadotti (2005, p. 2) segundo o qual “o tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma”. Em se tratando do ensino de idosos, a categoria tempo assume ainda mais importância, uma vez que certas demandas decorrentes da idade são incompatíveis com a aceleração do processo de ensino. Da mesma forma, o respeito aos limites de cada um, sem pressa, adquire contornos simbólicos, pois ao passo que a sociedade atribui ao tempo conotação negativa – a velhice costuma ser relacionada à improdutividade e à proximidade do fim – o PROALFA lhes permite ressignificar a própria vida, valorizando as experiências pessoais e a individualidade do

processo de construção do conhecimento, em um movimento de recomeço. Isso pode durar pouco tempo, muito tempo ou a vida inteira, pois o importante é o processo e as conquistas ao longo do percurso.

4.3 Os idosos na sala de aula: tempo de florescer

Começo esta seção com as palavras escritas pela equipe do PROALFA, liderados pela coordenadora do Programa, professora Dra. Anna Helena Moussatché:

Olhar os alunos das *Classes de Alfabetização e Letramento* é encarar a história viva da educação de um país que cresceu e deixou um rastro de milhares de brasileiros sem acesso à escola ou que mesmo frequentando-a, não pôde terminá-la. No entanto, em muitos desses sujeitos permaneceu o desejo pulsante, através dos anos, de preencher a falta de algo que entenderam como vital para a completude. Possivelmente, ao criarem seus filhos, além dos afazeres domésticos, não puderam sentar-se ao seu lado para “fazer a lição”, gerando um misto de sentimentos como culpa, revolta, vergonha; mas, principalmente, coragem de exercer um direito que lhes foi subtraído. (MOUSSATCHÉ; DIAS; BRASIL; SOARES, 2013, p. 125)

Tais palavras me fazem lembrar episódio presenciado por mim nos idos de 2005, quando regente da turma UNATI II. Uma equipe do jornal *Extra*, com a devida autorização do PROALFA, foi até a nossa turma na intenção de produzir uma reportagem sobre o retorno dos idosos à sala de aula, destacando o papel da universidade nesse processo. Eles observaram um pouco a aula, conversaram com os alunos e conosco e, ao final, além de fotos gerais, quiseram enquadrar uma das alunas e seu caderno, como se a mesma estivesse escrevendo algo. Nesse momento, a repórter fez um pedido inusitado: a aluna, além do lápis em suas mãos e do caderno a sua frente, deveria pôr outro lápis atrás da orelha, para, segundo a jornalista, “dar um ar de escola”. A matéria *Prazer de conseguir passar as ideias para o papel*, publicada no jornal *Extra* em 01/05/2005 encontra-se no Anexo I.

Jamais me esqueci da cena nem das palavras. Estávamos na universidade, em uma sala de aula como outra qualquer, com professores e alunos, cadernos abertos, atividades sendo realizadas, e a repórter julgou necessário forjar um “ar de escola” por meio de um artifício extremamente questionável, como se um lápis atrás da orelha simbolizasse o ensino. Até hoje me questiono se tal artifício seria usado se os alunos não fossem idosos. Tendo cada vez mais a acreditar que não.

Por já não atenderem aos anseios da sociedade capitalista, considerados improdutivos e incapazes, os idosos têm ficado à margem dos processos educativos, situação que começa a se reverter com o aumento da expectativa de vida no Brasil e no mundo, levando-os de volta aos bancos escolares, ou fazendo-os frequentá-los pela primeira vez. Segundo dados do IBGE³⁸, em 2012, o contingente de pessoas com 60 anos ou mais era de 25,4 milhões, esse número vem crescendo consideravelmente e, em 2017, chegamos a marca de, 30,2 milhões de idosos, crescimento de 18%. As mulheres são maioria, correspondendo a 56% dos idosos, ou 16.9 milhões. Na mesma pesquisa, foi constatado que Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul são os estados brasileiros com o maior percentual de idosos, 18.6%, ao passo que o Amapá ocupa a última posição, com 7.2% da população. Os dados mostram ser necessário atender às demandas educacionais desse grupo que, envelhecendo de forma saudável, deseja apropriar-se da língua escrita e, de fato, inserir-se na sociedade grafocêntrica, oportunidade que lhes fora subtraída na época devida.

Sem dúvida, o envelhecimento populacional é uma de nossas grandes conquistas desde o século XX, demandando uma série de transformações sociais para acolher com dignidade as necessidades desse grupo, inclusive as educacionais. A LDB demorou para acompanhar a importância desse movimento e somente a partir de 2018, por meio da Lei nº 13.632, há menção a “educação e aprendizagem ao longo da vida” (Art 37), o que podemos interpretar como uma referência não específica ao idosos. Mesmo a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos não dá conta das especificidades desse grupo, que não deveria ser incluído em categoria tão ampla quanto a dos adultos – alguém de 25 anos teria as mesmas necessidades de outro, por exemplo, com 70 anos? Apesar de tais inconsistências, o Brasil conta com um importante dispositivo destinado à proteção e à manutenção dos direitos da terceira idade, o *Estatuto do idoso* (BRASIL. Ministério da Saúde, 2003), Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), que considera como idosos as pessoas com 60 anos ou mais. Em seu artigo terceiro, a lei garante ao idoso o direito à educação, dentre outros, evidenciando que essa parcela da população possui demandas para além dos aspectos físicos:

Art. 3º: É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

³⁸ Dados colhidos no site oficial de notícias do IBGE, disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 1 set. 2019.

O capítulo V, “Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer”, é reflexo das novas necessidades dessa parcela da população, que, em termos gerais, vive mais e melhor. Se antes a aposentadoria e/ou o avanço da idade garantiam aos idosos o afastamento de uma vida mais ativa, hoje, o aumento da expectativa de vida promovido pelo crescimento econômico do país, pelo acesso à água e ao esgoto tratados, pela diminuição da taxa de natalidade e por avanços na área da saúde, conferiram aos idosos muito mais do que anos de vida: eles desejam se manter ativos, inclusive em termos cognitivos, e buscam, na chamada “melhor idade” desfrutar dos bens culturais de que a sociedade dispõe, conquistando ou ampliando seu capital cultural. A educação é um desses bens, agora garantido por lei, como evidente no artigo 21: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”.

A lei também atua no sentido de integrá-los à tecnologia e a todos os avanços da vida moderna, prevendo a oferta de cursos especiais. Outro ponto de destaque é a valorização da experiência de vida dos idosos, aspecto muito ressaltado informalmente, por vezes até considerado clichê, que adquire força de lei e, de certa forma, impõe a sociedade o dever de reconhecê-los, também como fonte de saber. Assim prevê o parágrafo segundo do artigo 21: “Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.” Também no sentido de educar a sociedade para a valorização da terceira idade, o artigo 22 institui que os “currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.”. Por último, vale destacar o artigo 25:

O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. (BRASIL, 2003)

Sempre na vanguarda, universidades do Brasil e do Mundo se anteciparam na criação das universidades abertas. Cachioni (2012), no editorial da *Revista Kairós Gerontologia* destaca a criação do primeiro programa desse gênero, na Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, na França em 1973, a *Université du Troisième Âge (U3A)*, por Pierre Vellas. Segundo a autora, após a Segunda Guerra Mundial, a população idosa teria sofrido consequências drásticas, o que gerou, a partir de 1962, uma política de integração da velhice,

modificando a forma como as pessoas idosas eram vistas. Daí surgiu a nomenclatura “terceira idade”, “sinônimo de uma velhice ativa e independente” e que nomeava mais adequadamente esse novo grupo: “Os novos aposentados, com poder aquisitivo da camada média assalariada, tornaram-se sinônimos da arte do bem viver.” (CACHIONI, 2012, p. 2)

Tal avanço pode não ter sido capaz de garantir a equidade de oportunidades a todos os idosos, uma vez que os não pertencentes à classe média assalariada podem ter sido mantidos à margem desse processo. Cachioni (2012, p. 2) destaca que precedendo a criação de Vellas, em 1968, foram criadas as “Universidade do Tempo Livre”, iniciativa de políticos franceses para “[...] proporcionar alfabetização, informações sobre saúde, educação religiosa e educação para o trabalho a adultos de alguma forma desfavorecidos pelo sistema educacional.” Ampliando tal perspectiva e com preocupações sociais e humanistas, Vellas visitou vários países, instituições como asilos e hospícios, além de realizar amplas pesquisas sobre a velhice, chegando à conclusão de que as oportunidades oferecidas aos idosos eram praticamente nulas. A autora destaca os primeiros objetivos da Universidade da Terceira Idade de Toulouse;

Tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade, foram os objetivos desse primeiro programa. As estratégias que embasaram a definição das atividades foram traçadas a partir da história e dos dramas pessoais dos estudantes. Os problemas de alguns eram amostras de uma realidade generalizada: solidão, isolamento, depressão, problemas de saúde. (CACHIONI, 2012, p. 3)

A iniciativa de Vellas revelou-se um grande sucesso e seu modelo de universidade para a terceira idade influenciou iniciativas em outros países. Cachioni (2012, p. 3) descreve de maneira precisa como a intensa participação dos idosos foi crucial para a expansão da proposta inicial de Vellas:

A tremenda sede de aprender e conviver dos alunos idosos gerou uma série de desdobramentos na organização e princípios originais da Universidade da Terceira Idade. Em 1974, Vellas criou unidades-satélites da universidade em estações de verão (terapêuticas termais) e de inverno (esqui na neve). O início da década 1980 caracterizou-se pela elaboração de um programa educacional mais amplo, voltado a satisfazer uma população de aposentados cada vez mais nova e escolarizada. Nesse mesmo período, foi criado um centro de pesquisas gerontológicas, ligado ao programa. Já, no final da década de 1980, os idosos tornaram-se protagonistas, com maior participação, autonomia e integração. As pesquisas passaram a serem feitas para, com e pelos estudantes idosos.

Sem dúvida, a criação desse centro de pesquisas gerontológicas foi muito importante, ampliando as perspectivas de análise sobre os idosos, que antes se limitavam à geriatria, ramo da medicina dedicado aos cuidados físicos com a terceira idade. A gerontologia, por sua vez,

estuda os fenômenos fisiológicos, psicológicos e sociais relacionados ao envelhecimento do ser humano. O modelo proposto por Vellas se internacionalizou juntamente com a gerontologia, adequando-se à realidade de cada país e à universidade que lhe abrigava, pública ou particular. Segundo Cachioni (2012), no Brasil, alguns fatos importantes influenciaram positivamente a população idosa, criando condições para que as universidades abertas também fizessem parte da nossa realidade. Além da criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, gerando avanços no que diz respeito à aposentadoria, as décadas de 60 e 70 garantiram a criação de ações educativas para os mais velhos, lideradas pelo SESC. Nesse momento, passamos a utilizar a expressão “terceira idade”.

O primeiro programa brasileiro com características de universidade da terceira idade foi o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 1982, “[...] com ênfase na realização de estudos, na divulgação de conhecimentos gerontológicos, e na formação de recursos humanos [...]” (CACHIONI, 2012, p. 4) Nossa primeira Universidade da Terceira Idade, entretanto, inspirada no modelo francês, surgiu em 1990, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Curiosamente, Cachioni (2012, p. 4) detecta uma importante diferença entre o alunado francês, de Tolouse, e o brasileiro: “[...] o perfil dos alunos brasileiros não era de solidão e inatividade, de condições de vida precária e, sim, de pessoas ativas, saudáveis, e engajadas socialmente.” Atualmente, há mais de 200 iniciativas desse tipo funcionando em universidades, a grande parte como projetos de extensão, propiciando aprendizagem aos idosos e a superação de estereótipos criados pela sociedade ou por eles próprios. Na UERJ, o PROALFA e a UNATI são exemplos desse tipo de iniciativa e, de acordo com Cachioni (2012, p. 4-5),

Configuram-se, ainda, como uma modalidade de educação permanente de natureza não formal, uma vez que a intenção maior não é a de certificar ou profissionalizar os alunos idosos, mas, sim, abrir o mundo do conhecimento e da possibilidade de se aprender ao longo de toda a vida. O ambiente universitário, multidisciplinar e intergeracional, propicia aos mais velhos a troca de experiências, a sociabilidade, o resgate da cidadania.

Na UERJ, a UNATI iniciou suas atividades em 25 de agosto de 1993, visando “[...] contribuir para a melhoria dos níveis de saúde físico-mental e social das pessoas idosas, utilizando as possibilidades existentes na instituição universitária.” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 200-) Além das parcerias com as faculdades de medicina, enfermagem, nutrição, fisioterapia, psicologia e serviço social, a UNATI possui uma Coordenação de Projetos de Ensino, oferecendo cerca de 70 cursos e ou oficinas ao longo do

ano, além de atividades abertas ao público, como cafés literários, exposições, aulas abetas, etc, promovidos pela Coordenação de Eventos Educativos e Socioculturais. A parceria entre a UNATI e o PROALFA tem sido bastante profícua, evidenciando a visibilidade conquistada pelos idosos ao longo dos anos, com destaque para aspectos educacionais

Novaes (2000), remetendo aos estudos de Carré (1986)³⁹, define a gerontologia educacional como a área de conhecimento que “[...] implica a análise dos processos, necessidades, conteúdos e contextos de aprendizagem relacionados a pessoas de idade mais avançada.” (NOVAES, 2000, p. 139) A autora também destaca sua aproximação com a pedagogia, resultando em termos como “gerontagogia” ou “gerontopedagogia” e, segundo ela, mais importante do que a nomenclatura seria a identificação de metodologias adequadas ao público idoso, que respeitem suas limitações. Minhas observações no PROALFA me levaram a acreditar que tão importante quanto o respeito aos limites da pessoa idosa, geralmente de ordem física (visão comprometida, dificuldades de locomoção etc), a não-imposição de limites adquire importância vital. Nesse sentido, rememoro alguns questionamentos que me fizeram desenvolver a pesquisa: Por que ensinar Literatura a idosos? Por que não? No curso das investigações, tais questionamentos originaram outro, vital: por que não despertar esses alunos para os fatos da língua, tão expressivos na Literatura? Mais do que um desafio, trata-se de um trabalho ousado, que vai de encontro a ideias preconcebidas sobre a relação entre a Língua Portuguesa, leitura literária e idosos – “Ler Clarice? Acho que eles não vão entender nada.” – foi apenas uma das muitas frases do tipo que ouvi.

Os idosos têm direito à Literatura, como nos ensinou Antonio Candido, não apenas como fonte de prazer ou fruição, mas como fonte de conhecimento, e a compreensão não está vinculada à idade ou ao nível social, mas às oportunidades de contato com a Literatura que nos são oferecidas ao longo da vida. Se elas surgem apenas na terceira idade e o trabalho é desenvolvido no sentido de formar leitores literários, não há limites. Tal como Brito (2003), entendemos que o PROALFA, ao abrir as portas para esses alunos, cuja maioria provem das camadas populares, permitindo-lhes ocupar o espaço acadêmico, com acesso efetivo à Literatura – bem cultural da sociedade letrada – esteja, de fato, contribuindo para a promoção da leitura e formando leitores literários a partir do contato efetivo, e por que não dizer afetivo, com a língua materna.

Assim, chegar ao PROALFA e desfrutar a oportunidade de adentrar pelo universo da leitura e da escrita torna-se um grande prazer e um imenso desafio. Por isso a importância de

³⁹Trata-se da obra *Retraite el Formation des Universités du 3éme Age á l'Education Permanente*, 1986

uma proposta de ensino significativa, promovendo a articulação entre os conhecimentos que já trazem consigo e aqueles oriundos dos processos educativos. Nesse sentido, a interação social assume papel fundamental no processo de aprendizagem, e a linguagem, em uma perspectiva discursiva, torna-se o eixo condutor, o elemento simbólico, gerador de efeitos de sentido – “[...] o que é dito e escrito resulta de processos de significação e de ressignificação que marcam a subjetividade dos sujeitos, tornando-os autores da vida singular que está em constituição permanente.” (MASSI; TORQUATO; GUARINELLO; BERBERIAN, 2010, p. 61) Assim, a despeito da idade, os idosos são colocados constantemente à prova perante os desafios da escrita – produção de poemas, de fotonovelas, de cordel etc – em um processo contínuo de aprendizagem e de conquista da autoria, afinal, todo o processo é calcado no texto. Daí surgem o prazer e o desafio: ao invés de continhas, ditados, exercícios maçantes de gramática e de interpretação textual, a proposta de se tornarem autores, de produzirem algo significativo a partir da apropriação da linguagem, em uma perspectiva dialógica e social tal como proposto por Bakhtin (2009).

Em artigo, Cagnin, Costa e Paiva (2015) apresentam os resultados preliminares de pesquisa cujo objetivo é verificar a satisfação subjetiva de idosos participantes do PROALFA a partir do uso de escalas de avaliação de satisfação com a vida e com a produção escrita, de observações em sala de aula e de questionários sociodemográficos. Segundo os autores, o retorno dos idosos aos bancos escolares não formais, reconquistando o direito que lhes fora subtraído, pode

[...] corroborar o bem-estar subjetivo dos mesmos e, conseqüentemente, favorecer mudanças subjetivas que vão além da capacidade de ler e escrever, ou seja, mudanças subjetivas mais amplas que envolvem ressignificações de papéis sociais e familiares e ressignificações de si mesmo. (CAGNIN; COSTA; PAIVA, 2015, p. 165)

Cagnin, Costa, Silva e Oliveira (2017), dando continuidade ao estudo mencionado, investigam a satisfação subjetiva dos idosos do PROALFA decorrente do processo de alfabetização. Nos resultados prévios, os autores constataram que dentre o universo de 49 estudantes pesquisados, a maioria são mulheres, sendo maior o analfabetismo entre as negras e as pardas. Quanto à origem, há prevalência de alunos oriundos do Sudeste e do Nordeste, em ambos os casos, atualmente esses estudantes residem próximo à UERJ, facilitando a locomoção e driblando um dos problemas mais caros aos idosos – a dificuldade de locomoção. Talvez isso se explique menos pelos imperativos da idade do que pela falta de planejamento urbano, resultado da apatia do Poder Público para com os novos desafios impostos pelo aumento da expectativa de vida. Quanto à satisfação com a vida, a maioria dos

alunos se mostrou satisfeita, e os autores acreditam que a participação no PROALFA possa ter relação direta com esse resultado:

Os relatos de muitos participantes em conversas em sala de aula e no registro de suas histórias de vida também apontam para mudanças subjetivas de diversas naturezas após a inserção no PROALFA como o aumento da autoestima, a sensação de maior inclusão e participação social, a mudança de papéis na família, com a percepção de maior respeito e admiração pelos familiares. (CAGNIN; COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 50)

Vale destacar que no comparativo das turmas, a UNATI II, em uma escala de 1 a 5, onde os índices 4 e 5 indicam alta satisfação, obteve a média de 4,31. Nesse ponto, os autores relatam outro trabalho (CAGNIN; COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 51), cujo *corpus* era composto pelos bolsistas do PROALFA, que também relataram mudanças subjetivas a partir da experiência no Programa, como a importância da relação intergeracional para o crescimento profissional e pessoal, além do “[...] aumento do respeito pela história de vida de cada aluno, a superação de estereótipos em relação ao envelhecimento e a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de educação não formal.” Da mesma forma, na avaliação da produção escrita, a UNATI II também obteve o expressivo índice de 2,33(em uma escala de 1 a 3, na qual 3 indica muita satisfação), ratificando o fato de esta ser a turma mais avançada em termos de letramento e cujos alunos apresentam o maior grau de escolarização.

Tal pesquisa ratifica tudo que pude observar no PROALFA durante a realização da pesquisa e também ao longo do tempo em que fui bolsista. A satisfação pode ser medida não apenas por índices e gráficos, mas sobretudo pela maior de todas as comprovações: a permanência dos alunos no Programa, a perpetuação das Classes de Alfabetização de Letramento a despeito de todos os problemas enfrentados pela Universidade e, principalmente, as marcas que o PROALFA deixa em todos que passam por lá. Então, termino esta seção da mesma forma que comecei, relatando um episódio presenciado por mim, durante as observações, em uma aula de Literatura que não faz parte do projeto desenvolvido pelos professores regentes e oficinairos do Programa. Trata-se de um encontro semanal⁴⁰ ofertado exclusivamente a essa turma, ministrado pela professora-bolsista Milena do Nascimento, igualmente aluna da graduação, sob a coordenação da Professora Doutora

⁴⁰ As aulas no PROALFA são uma vertente do Projeto de Pesquisa “Ler, Refletir e Expressar: uma proposta de programa de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos”, coordenado pela Profª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira e desenvolvida no Curso Noturno do Colégio Santo Inácio. A professora Milena do Nascimento foi bolsista PIBIC/CNPQ à frente da Oficina de Leitura e Produção Textual.

Maria Teresa Gonçalves Pereira, orientadora desta Tese. Após lerem *Ler devia ser proibido*, de Guiomar de Gramont, a professora começou a esmiuçar para a turma algumas referências do texto e lhes perguntou se queriam saber mais sobre Dom Quixote. Os alunos, então, disseram não precisar, pois o conheciam muito bem e o achavam muito louco, comentando algumas das peripécias vividas pelo personagem. Nesse momento, comecei a refletir sobre o impacto da Literatura na vida desses idosos, sobre a intimidade com que falam sobre o personagem de um livro e sobre a autonomia e a coragem necessárias para, a essa altura da vida, dispensarem a explicação da professora porque já sabiam. Felizmente, o famoso “ar de escola” não se fez presente. Vivenciei idosos tomando as rédeas da própria vida e fazendo da Literatura parte integrante dessa vida, mesmo que somente nas tardes do PROALFA. Não foi necessário um lápis na orelha para a aprendizagem se tornar evidente.

5 NAS TRAMAS DO TEAR: O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Lüdke e André (1986) ressaltam que, durante muito tempo, as pesquisas em educação foram norteadas por paradigmas positivistas, resultando em estudos analíticos do fenômeno educacional, certamente insuficientes para abarcar a enorme gama de variáveis que o envolvem. Em seu livro, os autores apresentam a evolução das pesquisas em educação e destacam o surgimento das abordagens qualitativas, mais comprometidas com a dinâmica complexa das práticas educacionais, que levem em conta seu caráter histórico e dinâmico, a fim de contribuir de forma decisiva na questão do ensino:

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país. E aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 8)

Assim, visando contemplar a contribuição de que nos falam os autores, assumimos a abordagem qualitativa, tal como propôs Chizzotti (2006, p. 27-8):

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem

Nosso estudo, cujo objetivo é a análise de um contexto específico de aprendizagem – o ensino de Literatura para idosos na educação não formal, tendo em vista a possibilidade de contribuir para ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura na Educação Básica – insere-se na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, p. 312) de Ciências Humanas:

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.).

Bakhtin (2011, p. 307) compreende o texto como a realidade imediata sobre a qual os pesquisadores se debruçam e afirma que “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Tais textos, por expressarem pensamentos, sentidos e significados do homem, constituirão seu objeto de estudo. Para o autor, nas Ciências Humanas, o objeto é o “ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p. 395) cuja capacidade de produzir textos é a principal característica. Logo, o pesquisador não está diante de um objeto estático, mas de um sujeito que se exprime, que interage, instaurando-se, assim, a relação dialógica, elemento fundamental na sua teoria:

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2011, p. 319)

A busca pela interpretação dos significados, pela captação dos sentidos, demanda a análise de textos em sua forma concreta – o texto-enunciado – a partir de uma atitude responsiva. O pesquisador também é um ser ativo nesse processo, podendo discordar, concordar e complementar, pois não há rigidez nas posições de ouvinte e falante. Assim, não está fora da pesquisa, analisando friamente os dados coletados; ele é parte integrante e essencial, como afirma Bakhtin (2011, p. 332, grifos do autor):

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado.

Nesse sentido, o papel do pesquisador, ser social, avulta em importância, sendo impossível dissociá-lo dos sujeitos da pesquisa e do objeto de estudo. Ao se inserir em outro contexto, leva consigo todas as marcas que o constituíram como sujeito, e nessa outra realidade não é possível pensar em neutralidade. Da mesma forma, segundo Lüdke e André (1986, p. 4), o trabalho do pesquisador não se desvincula de seus princípios e peculiaridades, o que não significa dizer que suas análises sejam eminentemente pessoais. Ao contrário, o embasamento teórico e a utilização de diferentes fontes de dados tornam-se essenciais para validar a pesquisa:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, e a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele

conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRE, 1986 p. 4)

Bakhtin (1993, p. 329) nos fala sobre o “encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas”, ressaltando a possibilidade de aprendizado e reflexão envolvendo o pesquisador e o pesquisado, ambos sujeitos da pesquisa. O autor ressalta, entretanto, que a diferença entre eles se dá no nível de consciência, uma vez que o pesquisador, tendo em vista seus objetivos, controla melhor a cena enunciativa. A enunciação também se condiciona à relação sócio-hierárquica do auditório, envolvendo aspectos como a classe social dos interlocutores, as condições econômicas e intelectuais etc. Assim, pesquisador e pesquisado ocupam papéis sociais distintos, interferindo na relação sócio-hierárquica existente entre eles.

Se entre pesquisador e pesquisado opera-se uma relação dialógica, também o material de pesquisa é fruto dessa relação com o outro. Cabe ao pesquisador produzir os textos, interpretá-los, organizá-los, de modo a torná-los únicos, criando um novo elo na cadeia discursiva, como ressalta Bakhtin (2011). Por se vincular à realidade e ao sujeito, o texto se torna enunciado, imediatamente determinado pela situação social e produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Vale ressaltar que a produção de enunciados também não é neutra; sua elaboração está condicionada a um destinatário, fato que leva o enunciatador a organizar seus enunciados considerando a percepção do outro e a compreensão responsiva. Segundo Bakhtin (2011, p. 21), o pesquisador, após mergulhar no universo do outro e compreendê-lo responsivamente, (res) significa o que lhe fora dito a partir de seu “excedente de visão”, pois somente o outro possuiria visão completa do “eu”; igualmente, apenas o “eu” conseguiria dar acabamento ao outro. Na concepção bakhtiniana, isso ocorre pelo excedente de visão que cada um tem do outro e não possui de si mesmo.

Outro aspecto importante diz respeito à situação social na qual os enunciados são produzidos, sem a qual nos seria impossível compreender os discursos dos alunos e professores do PROALFA, sujeitos desta pesquisa. Então, é preciso considerar as condições que os engendram, o que inclui a experiência literária ao longo da vida – na escola ou não – e aquela obtida no espaço acadêmico, no PROALFA ou na graduação em Letras. Em contexto mais amplo, também a constituição histórica da Literatura como disciplina escolar e sua relação com a Língua Portuguesa, ainda ecoam no que se entende por Literatura e por aulas de Literatura nos dias de hoje.

Diante desse quadro, optamos pela **entrevista** como procedimento metodológico por possibilitar o diálogo entre pesquisador e pesquisado e o aprofundamento da questão investigada. (ZAGO, 2003) A entrevista permite a produção de enunciados de forma alternada

e dinâmica, de modo que pesquisador e pesquisado, na interação, são ativos na produção de sentidos. Em função do dialogismo e da compreensão responsiva, a entrevista não é a mera sucessão de perguntas e respostas, mas um espaço de interação em que a elaboração dos enunciados se alterna, produzindo sentidos em função da situação vivida e dos horizontes espaciais dos sujeitos envolvidos.

Na perspectiva de Zago (2003), consideramos importante a elaboração de um roteiro que norteará as entrevistas, mas ressaltamos não haver rigidez quanto à execução do mesmo. Diferencia-se, portanto, de um questionário, pois este não assegura o acesso às informações com a mesma profundidade que as entrevistas. Zago (2003, p. 298) também destaca a importância de apoiar a entrevista em outros recursos, e destaca a observação, instrumento metodológico também adotado nessa pesquisa, cuja função seria “complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a produção de dados”. As observações se iniciaram assim que decidimos transformar o PROALFA em nosso objeto de pesquisa e obtivemos a chancela da coordenadora. Durante esse período, ao longo do ano de 2018, pude participar de reuniões pedagógicas e grupos de estudo, além de assistir a algumas aulas, de modo que foi possível compreender amplamente a nova configuração do Programa.

Esse período foi necessário para que eu pudesse estruturar minha pesquisa em termos teóricos e metodológicos, pois embora estivesse convicta quanto à pertinência de meus propósitos, precisava revesti-lo da cientificidade necessária às pesquisas acadêmicas. Assim, paralelamente às observações no PROALFA, efetuei o levantamento bibliográfico. Em 2019, elaborei meu Projeto de Pesquisa nos termos definidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa e somente após o recebimento do Parecer Consubstanciado do CEP, em maio de 2019, retornei ao PROALFA para as entrevistas, realizadas no período de 15/06/2019 a 25/06/2019.

Dada a condição ímpar do PROALFA – um Programa não formal de educação dentro de um ambiente formal (UERJ), o fato de seus professores serem alunos da UERJ, além do compromisso assumido pelo PROALFA na formação de seus bolsistas – julgamos necessário buscar o auxílio de outros recursos. Na busca para contemplar essas variáveis, além da observação e das entrevistas, por meio das quais foi possível aprofundar nosso conhecimento sobre determinada realidade, a análise documental teve a função de complementar e de ampliar a produção de dados, tal como afirmam Lüdke e André (1986). Sempre que julgamos necessário, e quando possível⁴¹, ela incidiu sobre os documentos que concretizam o trabalho desenvolvido no PROALFA, tanto os referentes à sala de aula (registros dos professores,

⁴¹ Alguns documentos aos quais gostaríamos de ter acesso se encontram no Acervo do PROALFA, e a universidade, por conta da pandemia de Covid-19, está fechada.

como o planejamento da turma e das aulas, atividades, produtos finais produzido pelos alunos etc) quanto os documentos do próprio Programa (planejamento pedagógico, avaliações semestrais, relatórios etc), visando à captação de dados mais objetivos.

5.1 Campo de pesquisa

Nosso contexto de pesquisa é o PROALFA / UERJ, programa extensionista de educação não formal destinado a adultos e idosos que se desejem alfabetizar ou dar continuidade ao seu processo de letramento. O PROALFA está localizado na UERJ, campus Maracanã, 10º andar, bloco C, sala 10.014/4, e este ano completa 25 anos de existência. A coordenação geral é ocupada pela professora Anna Helena Moussatché, idealizadora do Programa, e a coordenação pedagógica, atualmente, está a cargo de *JORGE* e de *VICENTINA* (nomes fictícios), ambos sujeitos dessa pesquisa, mas em grupos distintos. Os alunos, em sua maioria idosos, são divididos em três turmas de acordo com o nível de amadurecimento da leitura e da escrita, pois como se trata de um programa de educação não formal não está organizado em séries e segmentos. Os docentes do PROALFA são alunos oriundos dos cursos de Letras, de Pedagogia e de Matemática da UERJ, professores-bolsistas que, em geral, chegam ao Programa buscando aliar teoria e prática. É extremamente relevante o fato de o PROALFA atuar na formação desses bolsistas, que, por meio das reuniões pedagógicas e dos grupos de estudo, têm a oportunidade de refletir sobre a teoria e sobre prática de sala de aula.

5.2 Sujeitos de pesquisa

O objetivo deste estudo – **compreender, tendo em vista a centralidade da Língua Portuguesa transmutada em palavra artística, como se efetiva o processo de letramento literário de idosos, inseridos na educação de jovens e adultos, em um ambiente não formal de educação, a partir do contraponto entre as perspectivas dos alunos, dos professores em formação e da coordenação pedagógica** – levou-nos a delimitar os três grupos de sujeitos de pesquisa já mencionados – alunos, professores-bolsistas e professora-coordenadora.

Optamos por entrevistar a coordenação para termos uma visão mais ampla e crítica do processo, a partir do profissional que trouxe a Literatura para o centro do processo de ensino-aprendizagem do PROALFA e o conduz, buscando melhor embasar nossa análise. A turma escolhida para integrar a pesquisa é a UNATI II, grupo de aproximadamente 15 alunos registrados, embora a frequência oscile devido a questões inerentes à faixa etária, fazendo com que tenhamos em torno de 10 a 12 alunos em sala. No que diz respeito à aprendizagem, a turma é a mais avançada em termos de habilidades de leitura e de escrita e, em sua maioria, frequentam o PROALFA há mais de seis anos.

Outra característica fundamental da UNATI II é a heterogeneidade de escolarização: alguns alunos nunca frequentaram a escola, outros têm pouca vivência escolar, há os que conseguiram chegar até o Científico (equivalente ao atual Ensino Médio) e também um aluno pós-graduado. Nosso *corpus*, predominantemente feminino (há apenas três homens no grupo e dois participaram da pesquisa), abarca essa diversidade e compõe uma amostra bastante significativa do grupo, que independente da escolarização, apresenta, segundo informações colhidas no Programa, bons índices de letramento.

A presença oscilante deve-se às peculiaridades típicas do público idoso, como a visão comprometida, os compromissos com filhos e com netos, a dificuldade de locomoção, as frequentes idas a médicos etc. Frente a essas limitações, conseguimos entrevistar 6 alunos, todos no espaço do PROALFA e, geralmente, antes das aulas começarem, visto que muitos deles costumam chegar bem antes do horário inicial das aulas. Quando não era possível dessa forma, solicitávamos à professora regente que nos liberasse os alunos durante o horário das aulas, um de cada vez.

Dentre os seis alunos entrevistados, a média de idade é de 72,3 anos, e a escolaridade assim categorizada: três alunos chegaram ao Ensino Médio⁴²; um é formado em Direito e possui pós-graduação; um cursou o antigo primário⁴³ mas não possui certificação e não o concluiu; um nunca frequentou a escola

Como são maiores de idade, os alunos, os professores e a coordenação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), autorizando a participação na mesma, o que inclui, além das entrevistas, a análise documental de todo o material produzido, conforme nossa necessidade, que envolva as atividades do PROALFA, tais como atividades, planejamentos de projetos, planejamento de aulas, relatórios, avaliações

⁴² Nesse momento, não fizemos distinção entre completo ou incompleto e consideramos também os cursos supletivos.

⁴³ Equivalente ao atual Fundamental I.

semestrais, fotografias, material audiovisual etc. Em caso de negativa de participação de qualquer um dos sujeitos da pesquisa, o pesquisador acataria a decisão e realizaria a coleta de dados apenas com aqueles que manifestassem desejo de colaboração na pesquisa. Em nosso caso, todos manifestaram desejo e alegria em participar.

Conforme orientações do CEP, todos os envolvidos tiveram suas identidades preservadas, de modo que os nomes a seguir apresentados são fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos de pesquisa. Antes das entrevistas propriamente ditas, a título de identificação dos participantes e da possibilidade de acesso a alguns dados importantes para a análise, havia um questionário a ser respondido oralmente cujas respostas eram anotadas por mim. A Ficha de Identificação dos Entrevistados encontra-se no Apêndice B.

Em um universo de seis professores-bolsistas no PROALFA (três professores regentes e três oficinairos), considerando o fato de que a pesquisa é sobre o ensino de Literatura, tarefa historicamente delegada aos docentes de Português, utilizamos o critério de formação acadêmica e optamos por entrevistar apenas os que cursavam Letras, independente do curso. Como o foco da pesquisa é apenas a turma UNATI II, realizamos um segundo recorte e selecionamos apenas os professores dessa turma e que estivessem diretamente relacionados à Literatura, resultando na professora regente e na professora responsável pela Oficina de Leitura⁴⁴. As entrevistas foram realizadas no espaço do PROALFA, após os professores-bolsistas cumprirem seu expediente nas turmas, ou antes.

A entrevista com a professora-coordenadora, responsável pela supervisão pedagógica, foi realizada fora do horário de expediente, único momento possível para se dedicar exclusivamente à pesquisa devido à enorme demanda com a qual lida cotidianamente. É importante esclarecer que há dois responsáveis pela supervisão: *JORGE* e *VICENTINA*. Ambos já foram bolsistas do PROALFA, formados pela UERJ, e hoje assumem a importante função de coordenar o Programa, atuando na formação docente dos bolsistas. Optamos por entrevistar apenas um deles – *VICENTINA* – que além de ocupar essa função há mais tempo, foi a responsável por introduzir no PROALFA o trabalho com a Literatura que vem acontecendo desde 2015. Em relação ao coordenador *JORGE*, por ter sido professor regente da turma UNATI II em 2015 e 2016, foi entrevistado na qualidade de professor-bolsista, garantindo-nos uma visão mais abrangente do processo de letramento literário da turma que

⁴⁴ A Oficina de Matemática, apesar de realizar um trabalho articulado com a regência e com as oficinas, como já demonstramos, não traria informações relevantes para o fim dessa pesquisa. Já a Oficina de Produção de Texto, embora essencial na proposta do letramento literário, passava por um delicado momento de transição durante o período da coleta de dados dessa pesquisa, com o ingresso de uma nova professora-bolsista que ainda se familiarizava com a forma de trabalho do PROALFA. Não conseguimos contato com a professora anterior, e nossa prioridade era entrevistar pessoas que ainda atuavam no programa.

estamos pesquisando. Vale frisar que *JORGE*, à época da entrevista, mantinha vínculo estudantil com a UERJ, pois ainda não havia terminado a Licenciatura. Em relação ao PROALFA, sua função na coordenação é voluntária.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, o interesse maior não reside no número de participantes, mas na sua capacidade de produzir informações novas de acordo com os objetivos propostos. Contamos, assim, com um universo total de dez sujeitos de pesquisa, os quais apresentaremos a seguir com os nomes fictícios, pseudônimos escolhidos por eles próprios.

a) Grupo 1: Alunos

BISA EVA, 76 anos, sexo feminino, é alfabetizada, mas não frequentou a escola regular. Chegou ao PROALFA em 2004, aos 61 anos.

MARIA FLOR, 69 anos, sexo feminino, cursou o ginásio no supletivo e o 2º grau é incompleto. Chegou ao PROALFA em 2010, aos 60 anos.

NANCY, 66 anos, sexo feminino, completou o 2º grau, mas não de forma contínua. Chegou ao PROALFA em 2017, aos 64 anos.

SEA, 76 anos, sexo masculino, advogado e pós-graduado em Processo Civil. Chegou ao PROALFA em 2014, aos 71 anos.

FRED, 75 anos, sexo masculino, cursou o primário, mas não se lembra da série e não possui o certificado. Chegou ao PROALFA em 2004, aos 60 anos.

JUJU, 72 anos, sexo feminino, estudou até o 1º científico. Chegou ao PROALFA em 2014, aos 67 anos.

b) Grupo 2: Professores-bolsistas

CECÍLIA, 23 anos, sexo feminino, cursa Português-Espanhol. Ingressou na UERJ em 2014/1 e a previsão de conclusão é 2020/1. É bolsista no PROALFA desde o primeiro semestre de 2017, onde assumiu a regência da UNATI II.

EDUARDA, 24 anos, sexo feminino, cursa Português-Literatura. Ingressou na UERJ em 2015/1, mas somente em 2016/1 conseguiu mudar de curso (inicialmente cursava Português-Espanhol). É bolsista no PROALFA desde o primeiro semestre de 2017, onde assumiu as oficinas de leitura.

JORGE, 27 anos, sexo masculino, cursou Português-Literatura na UERJ, formando-se em 2017. Atua no PROALFA desde 2014, primeiro como regente da turma UNATI II (até 2016), e desde então contribui com a parte pedagógica.

c) Grupo 3: Professora coordenadora

VICENTINA, 40 anos, sexo feminino, é formada em Letras (UFF) e Pedagogia (UERJ). Está no PROALFA desde 2002, primeiro como bolsista e, desde 2004, na coordenação pedagógica.

5.3 Percurso metodológico

Involuntariamente, o marco inicial da pesquisa foi a primeira ida ao PROALFA, com o modesto intuito de visitar um espaço importante em minha formação, do qual sentia saudades, dez anos após minha saída. A partir desse contato, tomei ciência das modificações pelas quais o Programa havia passado em função da centralidade da Literatura no desenvolvimento dos projetos, decidindo, então, torná-lo meu objeto de pesquisa. Com o aval da minha orientadora e da coordenadora do PROALFA, iniciei o levantamento bibliográfico, incluindo referências que me fizessem compreender as diferenças entre a proposta de ensino de Literatura do PROALFA e a realidade da tradição escolar, além de iniciar minhas observações no Programa. Dessa forma, constitui minha pergunta de pesquisa – **Como ressignificar o ensino de Literatura tendo em vista o Letramento Literário?** – e busquei traçar um percurso metodológico que me fizesse respondê-la, como demonstrado a seguir.

Durante as leituras sobre letramento literário e sobre a importância da Língua Portuguesa no desenvolvimento da proposta, chamaram-me atenção dois aspectos importantes: 1) o trabalho do professor de Literatura é balizado pela formação que lhe é concedida, ou não 2) as orientações dos documentos oficiais exercem papel fundamental na prática docente. Montei, assim, um painel histórico e legal da Literatura na Educação Básica, que me ajudou a compreender os porquês do estado atual do ensino de Literatura. Na

sequência, foi necessário aprofundar meus conhecimentos sobre a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tanto na leitura dos teóricos quanto nos dispositivos legais. A situação da Literatura na EJA também se tornou alvo de meu interesse. Finalizando essa primeira etapa, voltei-me para a compreensão mais madura do PROALFA, necessitando, para além de minhas memórias, voltar-me para os escritos que se dedicavam especificamente ao Programa e a seu público alvo, os idosos, e também à modalidade não formal de educação.

O aporte teórico me garantiu o embasamento e a visão crítica necessários à pesquisa, além de me permitirem pensar nas possíveis contribuições que a educação não formal possa trazer para o ensino de Literatura na Educação Básica. Somente as leituras, entretanto, não me garantiriam compreender como se efetiva essa contribuição, por isso optei pelo capital humano do PROALFA, ouvir alunos e professores, conhecer suas experiências com o letramento literário e com a Literatura, dar voz à subjetividade inerente ao trabalho com o texto literário por meio, sobretudo, das entrevistas. Confrontando entre si as falas de alunos e professores, sob o amparo da teoria, e esmiuçando o trabalho desenvolvido no PROALFA, estaremos aptas a comprovar nossa hipótese de pesquisa: **a experiência de ensino de Literatura em um ambiente de educação não formal pode contribuir para a ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura em todos os segmentos, inclusive possibilitando reflexões sobre o próprio processo de formação dos professores.**

Constituídos meus objetivos de pesquisa, tomei ciência da necessidade de submeter o projeto ao Comitê de Ética da UERJ, etapa na qual se tornou necessário dedicar-me mais atentamente ao referencial metodológico. Assim optei pela pesquisa qualitativa e por utilizar as entrevistas como instrumento de pesquisa, além da análise de documentos. As observações já realizadas também foram inseridas na proposta, deixando claro que foram uma etapa essencial para a elaboração do Projeto e para a constituição dos objetivos da pesquisa, embora anterior ao mesmo. Para conseguir a aprovação, foi preciso enviar ao comitê as perguntas que eu submeteria aos sujeitos da pesquisa. Como não se trata de um universo homogêneo – alunos, professores-bolsistas, professora-coordenadora– optei por elaborar três roteiros diferentes, um para cada grupo, visando adequá-los às diferentes realidades.

Além de perguntas concernentes à experiência literária individual (na família, na escola, na graduação, no PROALFA), buscávamos também compreender seus conhecimentos literários, aqui definidos como tudo aquilo que os sujeitos acreditam caracterizar o universo

da Literatura, e assim verificar o quanto a “escolarização”⁴⁵ da Literatura lhes tinha afetado. Experiência e Conhecimento foram as palavras-chave na elaboração desses roteiros. Ressaltamos ainda que o nível de profundidade dos questionamentos e também a linguagem usada em sua elaboração se adequaram aos interlocutores, bem como o número de perguntas. Os roteiros, aplicados aos três grupos de pesquisados, encontram-se no apêndice, conforme discriminado: Roteiro da Entrevista com os alunos (Apêndice C); Roteiro da Entrevista com os Professores-Bolsistas (Apêndice D); Roteiro da Entrevista com a Professora-Coordenadora (Apêndice E). Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização e, posteriormente, transcritas.

Em função da heterogeneidade entre os grupos de entrevistados, os eixos Experiência e Conhecimento, condutores da entrevista, foram adaptados ao público, subdividindo-se conforme necessário. Assim, para atender nossas demandas em relação aos professores-bolsistas e à professora-coordenadora, para os quais as questões relativas ao conhecimento abrangiam mais variáveis, criamos subcategorias, resultando na seguinte estruturação:

a) Grupo 1: Alunos

Experiência: questões de 1 a 6;

Conhecimento Literário: questões de 7 a 11.

b) Grupo 2: Professores-bolsistas

Experiência: questões 1 a 6; 9 e 10;

Conhecimento Literário: questões 7, 8, 12 e 16;

Conhecimento e avaliação das bases teórico- metodológicas do PROALFA: questões 11, 13, 14 e 15.

c) Grupo 3: Professora-coordenadora

Experiência: questões 1, 2 e 3

Conhecimento Literário: questões 10, 12, 13 e 14;

Conhecimento e avaliação da proposta do PROALFA: 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11.

⁴⁵ Tomamos esse termo emprestado de Magda Soares (1999) para nos referirmos ao ensino de Literatura promovido pelo PROALFA, direcionado aos alunos, bem como à formação dispensada aos professores. Também consideramos todo o percurso escolar em que se manteve o contato com a Literatura, inclusive a graduação.

A categoria Conhecimento Literário, comum a todos os grupos, busca verificar os conhecimentos literários em termos teóricos, advindos da escolarização, conforme já mencionado. Ao entrevistarmos os bolsistas, no entanto, além disso, precisávamos verificar de que forma o PROALFA e seu referencial teórico interferiram nas questões relativas ao ensino de Literatura, tanto no desenvolvimento do seu trabalho no Programa quanto na sua formação docente em geral, daí resultando na subcategoria Conhecimento e avaliação das bases teórico-metodológicas do PROALFA. Por fim, quanto à coordenação, quando falamos em Conhecimento e avaliação da proposta do PROALFA, referimo-nos a uma análise crítica em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido em relação ao letramento literário e à formação de alunos e de bolsistas. Tendo em vista essa pluralidade, adotaremos daqui em diante o termo Conhecimento(s).

Embora fosse possível organizar o roteiro apenas por eixos temáticos, em função dos objetivos da pesquisa e dos sujeitos, optamos por perguntas bem definidas, mas não fechadas, uma vez que na interação os professores e os alunos podem partir de uma realidade mais concreta e se permitirem ir além, extrapolando e produzindo novos enunciados, conforme se dão as interações. Além disso, acreditamos que perguntas registradas por escrito agregam maior segurança ao desenvolvimento das entrevistas, já que diante da liberdade com a qual conduziríamos o processo, poderíamos nos desvirtuar dos objetivos. Assim, registradas, as questões seriam uma espécie guia, e não um questionário fechado e limitador; por isso optamos por chamá-las de roteiro.

As entrevistas buscaram uma perspectiva diferenciada, que contemplasse a subjetividade dos sujeitos de pesquisa em sua relação com a Literatura, com o letramento literário e com o PROALFA. A última pergunta, comum aos três grupos, busca identificar a representação de Literatura que sustenta a relação de alunos e de professores com o texto literário, evidenciando o contraponto entre a função que ela adquire em suas vidas e a afinidade com importantes conceitos teóricos. Durante as interações, embora as perguntas fossem lidas, optamos, na entrevista com os alunos, por uma abordagem menos diretiva. Além de lê-las, fazíamos paráfrases a fim de torná-las mais palatáveis e nos aproximarmos ainda mais do grupo, inclusive afetivamente. Ao longo das entrevistas com os três grupos, elaborávamos intervenções no intuito de promover reflexões a partir das falas dos sujeitos de pesquisa e de ampliar nosso *corpus* de análise, tendo em vista as possibilidades oferecidas pelos discursos de alunos e de professores.

As entrevistas foram transcritas a partir das normas apresentadas por Marcuschi (1986, p. 10-13). Embora o foco da pesquisa não sejam as marcas da oralidade, optamos por seguir

tais normas em função de querermos evidenciar, em alguns momentos, a hesitação dos entrevistados em suas respostas, dados importantes em nossa análise.

Quadro 2 – Normas de Transcrição....

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplo
Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	EDUARDA: [o mundo de. PESQUISADORA: o mundo de
Pausas e silêncios	(+)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo	JORGE: Mais crítico. (+) Mais crítico.
Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	JORGE: Aí eu acho que:: só o futuro.
Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade. E também esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	PESQUISADORA: Então a/ o que a UERJ te oferece::u, agregou
Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba.	PESQUISADORA: Teoricamente a gente sai daqui ha-bi-li-ta-do.
Sinais de entonação	‘ ’ “ ”	Aspas simples para subida leve (algo como uma vírgula ou ponto e vírgula). Aspas duplas para subida rápida.	PESQUISADORA: ‘Por ano’?
Repetições	Própria letra	Própria letra Reduplicação de letra ou sílaba.	SEA: Aí o o Igor perguntou.
Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.	VICENTINA: Ah na escola...
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavra pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	SEA: PARÓ::DIA.

Fonte: MARCUSCHI, 1986, p. 10-13.

Após transcritas, a próxima etapa é a análise rigorosa das entrevistas dos sujeitos de cada grupo, destacando aquilo lhes é ou não comum para assim obter dados que reflitam não apenas a individualidade dos sujeitos, mas também a ação do PROALFA em suas vidas, pela via do ensino de Literatura. Temos, assim, dados suficientes para refletir sobre os eixos que conduziram a organização de nosso roteiro – Experiência e Conhecimento(s). Posteriormente, contrastando as análises dos grupos, poderemos verificar de que forma o PROALFA, por meio da atuação dos professores e da professora-coordenadora, tem conseguido produzir resultados efetivos em sua proposta de letramento literário, alcançando, assim, o objetivo dessa pesquisa: **compreender, tendo em vista a centralidade da Língua Portuguesa transmutada em palavra artística, como se efetiva o processo de letramento literário de**

idosos, inseridos na educação de jovens e adultos, em um ambiente não formal de educação, a partir do contraponto entre as perspectivas dos alunos, dos professores em formação e da coordenação pedagógica.

Como estratégia para não tornar a leitura cansativa, optamos por não transcrever as entrevistas na íntegra, e sim apresentar as falas dos sujeitos, e também as nossas, no curso do texto, sob a forma de discurso direto ou indireto, em itálico. Os excertos, dependendo da extensão, podem aparecer como citação no corpo do texto, se tiverem até quatro linhas, ou em destaque, centralizados, se ultrapassarem esse limite. As supressões serão marcadas por parênteses, e o espaçamento entre os excertos em destaque e o corpo do texto serão maiores que o recomendado a fim de facilitar a leitura. Os nomes fictícios dos entrevistados e também o da pesquisadora aparecem em caixa alta e itálico. Assim, construiremos nosso tecido com diferentes fios – nossas reflexões, o aporte teórico, os documentos aos quais tivemos acesso, as observações e os discursos dos sujeitos de pesquisa. Sigamos no tear.

6 TECENDO VIDAS: O SIGNIFICADO DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS IDOSOS E JOVENS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Chegamos ao fim do tear apresentando as análises tecidas a partir das falas dos sujeitos de pesquisa – alunos, professores-bolsistas e professora-coordenadora do PROALFA. Dividimos o capítulo em seções, de acordo com o grupo pesquisado.

6.1 “Literatura é bússola”

Com média de idade de 72,3 anos, portanto nascidos na década de 40, a escolarização inicial dos alunos entrevistados da UNATI II remete-nos ao final da “Era Pedro II”, instituição cujos Programas de Ensino ditaram, desde 1838, os rumos da educação brasileira, e sob a égide das Leis Orgânicas, série de reformas de ensino ocorridas sobretudo durante o Estado Novo. Dentre elas, destacamos a Reforma Capanema, decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) que mantém a divisão do curso secundário em duas partes: o 1º ciclo, intitulado "curso ginásial", composto de quatro séries, e o 2º ciclo, subdividido em "curso clássico" e "curso científico". Tal proposta refere-se ao que, hoje, chamamos de segundo segmento do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, faixas de escolarização que abrangem os alunos a partir de 12 anos, não incluindo o chamado ensino primário (primeiro segmento do fundamental) tampouco a Educação Infantil. Sobre a diferença entre primário e secundário quanto à essência e aos objetivos, assim nos fala a Exposição de Motivos da Reforma Capanema:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. [...] O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nêle o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria.[...] Por outro lado, seria de todo impraticável introduzir na educação primária e insinuar no espírito das crianças o difícil problema da significação do homem, êste problema crítico, de que depende o rumo de uma cultura e de uma civilização, o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social. Tal problema só poderá ser considerado quando a adolescência estiver adiantada, e é por isto que a formação da consciência

humanística, isto é, a formação da compreensão do valor e do destino do homem é finalidade de natureza específica do ensino secundário. (BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942)

No secundário, os Programas de Ensino do Pedro II incorporaram essas determinações, permanecendo, pois, o lustro da cultura clássica e humanística, acrescido da ideologia patriótica e nacionalista para os quais a Literatura era extremamente útil. Quanto ao primário, alijado do direito a um currículo voltado para as humanidades, cabia o aprendizado do amor à pátria. Já na década de 50, no governo democrático de Getúlio Vargas, revitalizando a influência do Colégio Pedro II, o Ministério da Educação e Saúde o incumbiu, segundo Razzini (2000, p. 106) de “elaborar "os programas das disciplinas" que lá fossem lecionadas, programas que seriam "adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país [...]". Ainda segundo a autora, salvo algumas alterações, esse período é maciçamente caracterizado pela manutenção das medidas impetradas pelas reformas do Estado Novo. Como já tratamos, somente a partir da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), de inspiração liberalista, foi concedida autonomia aos estados na definição de sua política educacional

A vida escolar de nossos entrevistados – desde a primeira infância até a adolescência – é fruto desse contexto, nos quais a ideologia nacionalista, embora presente, ainda não apagava a importância da Literatura como elemento essencial da cultura clássica e humanística, no entanto, a maior parte dos entrevistados não teve contato com a Literatura: *MARIA FLOR* e *JUJU* titubeiam e deixam em aberto a possibilidade de terem tido pouco contato com a Literatura, não são capazes de se recordar de muita coisa e também não tinham acesso à Literatura em casa; *NANCY* afirma categoricamente que não houve contato com a Literatura nem em casa nem na escola; *FRED* cursou apenas o primário, é mais um dos que ficou à margem desse conhecimento, tanto em casa quanto na escola; *BISA EVA* não frequentou a escola, mas contou com a mediação de leitura na infância; *SEA*, único aluno pós graduado do projeto de Classes de Alfabetização e Letramento do PROALFA, relata ter contado com a Literatura na escola e consegue falar sobre isso com certa desenvoltura, mas em casa não havia essa possibilidade, pois, segundo ele, viviam na lavoura, sem o hábito da leitura. Isso nos leva a pensar que mesmo produzindo programas de ensino e de disciplinas para serem aplicados em nível nacional, a educação de qualidade promovida pelo Colégio Pedro II e sua proposta de ensino de Literatura não abrangiam igualmente todas as instituições de ensino do país; da mesma forma, as sucessivas reformas educacionais também não alcançaram a todos igualmente.

SEA, 76 anos, advogado, relata a presença de poesias na escola, no ensino primário, por meio de exemplos retirados da cartilha. A partir de sua fala supomos não se tratar propriamente do gênero poesia, mas de uma espécie de simulacro da Literatura, versos rimados com intuito de alfabetização desprovidos do trabalho artístico caracterizador da linguagem literária. Embora ele lembre o pouco contato com a Literatura na escola, teve acesso a elementos caracterizadores da poesia como a disposição no papel e elementos de musicalidade, como as rimas. Chama-nos atenção, inclusive, a utilização do verbo “recitar”, evidenciando que o aluno reconhece a especificidade da “leitura” ritmada da poesia, certamente conhecimento adquirido na escola.

Inclusive recitei uma poesia na escola que, inclusive, eu gostaria de obter ela outra vez, mas está sendo difícil... que é da Cartilha da Infância, né? Aí, era mais ou menos assim: “O pássaro está na árvore? o pássaro está cantando? O pássaro está livre.” É que eu não me lembro. Mas era mais ou menos assim.

BISA EVA, 76 anos, não frequentou a escola e foi alfabetizada por uma conhecida da família, mas, curiosamente, é a única a relatar a presença da Literatura em sua vida familiar. O acesso ao texto literário era garantido pela mãe, que lhe contava histórias das quais se lembra até hoje. Trata-se da “voz amada” de que nos fala Yolanda Reyes (2017), a voz que nos insere no maravilhoso mundo da Literatura e nos marca eternamente, tornemo-nos ou não leitores: “Muitas vezes ela [a mãe] ganhava livros. Eu me lembro do primeiro livro que ela, que ela leu pra mim. Eu ainda não sabia ler. Mas ela lia pra mim foi O velho e o mar. (...) E depois veio O menino do dedo verde.”

O mediador de leitura é figura central no processo de formação de leitores literários (SILVA, 2009), antes de aprendermos a ler sozinhos, ele pode já despertar em nós o fascínio pela Literatura. Eu mesma, em dissertação de Mestrado, relato minha experiência de encantamento com a Literatura a partir dessa “voz amada”, personificada pela minha mãe e por uma vizinha de minha avó. Silva (2013, p. 54), refletindo sobre o lugar ocupado pela Literatura na formação das memórias a partir da narrativa de *Infância*, de Graciliano Ramos, afirma que “[...] as primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo.” Assim aconteceu com BISA EVA, que desde as histórias contadas pela mãe, além do fascínio, desenvolveu a autonomia necessária para, dentro dos limites impostos pela condição financeira, buscar suas próprias leituras:

SIMONE: E depois que você aprendeu a ler, você pegava livros de Literatura pra ler?

BISA EVA: Lia. Lia sim. Na casa das patroas que elas tinham alguma coisa. Que eu era babá, né. Aí no momento que as vezes as crianças tava dormi::ndo e tu::do, ai eu gostava de pegar algumas coisa delas lá. Dá uma olhada. Mas não dava tempo de ler minha filha (...) Aí depois quando eu casei, com os filhos, ai eu fu::i lendo os livros deles, da escola, né. A Literatura. Machado de Assis.

SIMONE: Ah! Então antes de você chegar aqui no Proalfa, cê já li/, já tinha lido Machado de Assis, por exemplo?

BISA EVA: Já. Algumas coisas dele, né.

SEA e BISA EVA. Ele pós-graduado, advogado; ela, dona de casa, não frequentou a escola. Duas faces de uma mesma moeda, não fosse o PROALFA talvez jamais se encontrassem na condição de alunos, dividindo a sala de aula e partilhando leituras literárias, e mesmo em condições tão díspares, são os que mais contato tiveram com a Literatura antes do PROALFA, desde a infância. Esse contato, aliado a características inerentes à Literatura, conforme destacado por Silva (2013, p. 56) são fatores fundamentais na formação de leitores:

De outra parte, convém atentar para os elementos próprios da Literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de imaginar aventuras por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda não adquiriu a experiência necessária. Essas dimensões, quando levadas em consideração, costumam favorecer uma aproximação da leitura literária, indicando abertura para espaços de formação promissores.

Se *BISA EVA* conheceu a Literatura pela vida do afeto, *SEA* superou as “poesias” da cartilha e tornou-se leitor a partir de sua busca por textos do universo da oratória. Segundo ele, por conta do trabalho em multinacionais, por volta de 1968, interessou-se pela oratória, que o teria levado à leitura dos clássicos. Definida como um conjunto de regras que constituem a arte do bem dizer, a arte da eloquência, o vínculo entre Literatura e oratória é imanente e tem sido historicamente explorado no ensino, em muitos momentos reduzindo os textos literários a exemplares do uso modelar da língua, como aconteceu sob a égide da LDB 4024/61 (BRASIL, 1961). De vertente mais utilitarista, essa lei destaca a adequada expressão oral e escrita como objetivo do ensino de Língua Portuguesa, do qual a Literatura faz parte, como conteúdo do segundo ciclo colegial (correspondendo ao Ensino Médio atual). Assim, a persistência de *SEA* na importância da oratória, mencionada inúmeras vezes ao longo da entrevista, embora motivada por necessidades individuais, projeta de forma incontestante a imagem da Literatura à época, institucionalizada legalmente, e seus consequentes desdobramentos no ensino.

SEA: De poesia eu vi mesmo mais agora depois de 2007 pra cá, é que eu li muito. Já lia clássicos, né? Machado de Assis, Jorge Amado, José de Alencar, Graciliano.

SIMONE: Então, esses clássicos aí o senhor começou a ler quando?

SEA: Ah, esses eu comecei ver por volta de, vamos dizer, 70 e poucos, né? 1970 e poucos, né? Agora só que eu intensifiquei mesmo de 2007 pra cá.

SIMONE: Aí em 2007 começou a ler poesia?

SEA: Aí ler poesia. Muita poesia. Drummond, né?

SIMONE: E o que aconteceu na década de 70 que o senhor começou a ler esses clássicos aí?

SEA: Foi por causa do trabalho que eu ti::nha. E por causa da oratória, né? Então a oratória me levava a ler os clássicos, né?

NANCY, MARIA FLOR e JUJU chegaram ao Ensino Médio, mas isso não lhes garantiu o contato com o texto literário, tal como preconizado nas leis vigentes. Suas trajetórias são bastante diferentes apesar de estarem na mesma faixa de escolaridade. *JUJU*, 72 anos, cursou apenas o 1º ano científico e segundo ela, não tinha noção nenhuma de Literatura, estudavam apenas História, Geografia, Gramática etc. Lembra-se de parques comentários sobre algumas poesias, mas não é capaz de desenvolvê-los. Mesmo em casa, a Literatura não se fazia presente – a mãe era analfabeta e o pai, “embora tivesse estudo”, viajava bastante. Na ausência de um mediador que lhe apresentasse e/ou incentivasse as leituras literárias, não lia, ficando restrita às matérias da escola. *NANCY*, 66 anos, a mais nova dos entrevistados, completou o Ensino Médio, não de forma contínua, sem contato com a Literatura, nem em casa nem na escola: “*Não. ‘Aquele tempo eu não tinha, assim, muito visão assim, pra leitura. Ia pra escola pelo simples fato de:::.’ Não tinha:: assim, aquela::: aquele incentivo, aquela coisa não. Tive uma:::, vida bem conturbada.*”.

A despeito de sua vida conturbada, órfã de mãe desde os 9 anos e pai alcoólatra, o fato de ter frequentado a escola deveria garantir a ela o acesso ao texto literário nos moldes propostos pelas leis então vigentes, o que não ocorreu. Outro aspecto importante ressaltado por ela, de forma inconsciente, é a afirmativa de que “*Não tinha:: assim, aquela::: aquele incentivo, aquela coisa não*”, destacando a falta que lhe fez um mediador de leitura.

MARIA FLOR, 69 anos, sobre a sua experiência com a Literatura, em casa e na escola, afirma:

Mu::ito pouco. Em casa nada. Primeiro eu estudei em colégio de freira, internato. Então era só me::sno, na hora da a::ula me::sno. E:::::: minha adolescência também foi muito po::uca

literatu::ra. Como parei de estudar lo::go. Que e::u eu eu tive filho logo muito cedo. Engravidei com quinze anos. Entã::o, minha vida mudou completamente, né. Ai foi mesmo, cuidar de ca::sa. Fi::lho. Entã::o, Literatura na infância e na adolescência foi muito pouca.

Seu pouco contato com a Literatura pode-se explicar em função da gravidez precoce, que a afastou da escola, entretanto, vale ressaltar, até os 15 anos ela já cursara pelo menos dois ou três anos do curso secundário e nesse pouco talvez pudesse ter havido um trabalho mais consistente com o texto literário, que lhe fizesse formar memórias, ao menos afetivas. Ressalto que o fato de não se lembrar, o que também ocorre com outros alunos, ou de ter poucas recordações, não se pode atribuir indiscriminadamente às falhas de memória, tão comuns na terceira idade, mas, antes, pode ser vinculado à ausência de experiências significativas, como revelam os relatos mais detalhados, acima transcritos, de *SEA* e *BISA EVA*, alunos mais velhos do grupo, ambos com 76 anos, e capazes de descrever suas experiências com entusiasmo e clareza. Também são eles os únicos a relatar o envolvimento com a Literatura antes de chegar ao PROALFA e, coincidência ou não, podemos supor que a semente literária plantada na infância foi germinada ao longo da vida conforme as possibilidades de cada um.

MARIA FLOR relata ter cursado o ginásio e parte do segundo grau na modalidade de ensino supletivo e, quando perguntada sobre seu contato com a Literatura nessa modalidade, ela responde: “*Não. Só mesmo da aula. Os te::xtos da aula. E::: não teve assim, li::vros. Fazia dita::dos. Faz mu::ito tempo, né. Fiz supletivo já fez an/ dé:: cadas. ((risos)) Né. Deve ter o que? Isso foi quando eu tinha::, vinte anos. Vinte e poucos anos. Depo::is, parei completamente.*”

À época, vigorava a LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) que em seu artigo 25 assim define as necessidades a serem atendidas no ensino supletivo conforme o público: “[...] iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.” Preconizado em lei, o “estudo intensivo das disciplinas do ensino regular” aponta para a igualdade dos conteúdos entre ambas as modalidades de ensino, ainda que no supletivo a dinâmica imposta pelo tempo demande esforço intenso e contínuo. A fala de *MARIA FLOR*, entretanto, traz reflexões importantes acerca do descompasso entre a realidade e as determinações legais: a aluna cursou as duas modalidades de ensino – regular e supletivo – e em ambas seu contato com o texto literário leva a crer que não atendia aos parâmetros legais vigentes. Mesmo que o ensino da disciplina Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira tenha assumido fins utilitaristas na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) a relação instrumental

entre língua e cultura parece não aparecer no supletivo, que segundo o relato da aluna priorizou os ditados, remetendo-nos à Teoria da Comunicação e a valorização da língua como código. Por isso os ditados: o domínio da escrita como elemento essencial na formação para o trabalho.

A trajetória literária desses alunos, em âmbito escolar, pode ser vista como uma espécie de microcosmos da realidade brasileira de ontem e de hoje sob dois aspectos. O espaço concedido à Literatura nas escolas em geral é proporcional a sua importância, que está atrelada ao contexto histórico vigente, como nos mostraram os diferentes Programas de Ensino do Pedro II, as Leis Orgânicas, as LDB's e todos os demais dispositivos legais que de alguma forma se propuseram a legislar sobre o ensino de Literatura – sua presença, ou não, na grade curricular e a formatação de seus conteúdos. Outro ponto fundamental, a desigualdade social brasileira impede que a Literatura – na qualidade de bem cultural – alcance a todos igualmente, ficando os mais pobres à margem do direito de desfrutar das Artes em geral e da Literatura em particular, pois em sociedades estratificadas como a nossa o acesso aos bens culturais custa caro, e a escola, que deveria equalizar essa situação, não o faz.

Nesse ponto é fundamental recorrer a Antonio Candido (2011, p. 177) e tomar a Literatura como um dos direitos humanos inalienáveis, “[...] fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” Mesmo tardiamente, usufruir do direito à Literatura na terceira idade, em sala de aula, apropriando-se da palavra literária na construção de sentidos, é uma conquista cidadã, um direito negado a muitos em sociedades como a nossa, nas quais a fruição da arte e da Literatura, por não serem consideradas necessidades de primeira ordem, restringem-se às classes dominantes, econômica e culturalmente. A questão que se coloca não é a incapacidade de compreender a obra literária, seja em função da idade seja devido à baixa escolaridade; o ponto crucial é o acesso a esses bens culturais, e o PROALFA garante a esses alunos a oportunidade de acessar a Literatura e a partir dela produzir conhecimento. Mais ainda, o Programa torna possível que seus alunos se apropriem da Literatura, tomando-a como um direito: *BISA EVA*, por exemplo, que antes lia os livros das patroas e depois os dos filhos, tornou-se dona de suas próprias leituras.

Além de inviabilizada como bem cultural e vista apenas como disciplina escolar, em muitos contextos, sobre a Literatura também há o peso da sacralidade: vista como algo hermético e restrito, muitos, além de não se sentirem pertencentes a esse universo, não se julgam capazes de acessá-lo, tamanha a distância entre eles. Essa sensação de não pertencimento talvez explique a atitude de *FRED*, transcrita a seguir:

SIMONE: Você tinha:: Literatura em ca::sa. Lia na esco::la. Seus pais li::am. Como era isso?

FRED: Não, não li::am pra mim. Meus pais não liam nem me incentivavam a ler. Eu lia muito, assim, textos de jornais. Sabe. Não todo. Eu lia assim, cabeçalho. (...). É:::, fulano de ta::l matou sicrano. Sabe. Fula::no pulou da po::nte. Esses lances assim. Eu lia só:: esse::s. (...). E isso me deixou muito instigado a ler alguma coisa. Agora, quando a minha filha nasceu, eu dei uma olhada. Eu via todo mundo falando do Pequeno Príncipe. Foi o primeiro livro que eu dei a ela. Hoje ela está na faculdade. Tá fazendo faculdade. Ela deve tá quase terminando (...)

SIMONE: Ai você leu o Pequeno Príncipe ou só deu pra ela?

FRED: Não. Não li. Eu dei pra ela de presente. Eu ouvia assim dos outros falar do Pequeno Príncipe. Sabe que dava pra criança. ‘Eram meus amigos, né’. Meu primeiro livro vai ser pra:: pra minha filha vai ser o Pequeno Príncipe. Aí e:::u peguei i::sso pra mim e presenteei.

SIMONE: Quem sabe ainda não vai ler um dia.

Na ausência de mediadores que o incentivassem a ler Literatura, as leituras de *FRED*, 75 anos, eram do domínio jornalístico, detendo-se, possivelmente, apenas às manchetes em moldes similares as destacadas por ele. Embora relate ter-se sentido instigado a ler outras coisas, foi somente o nascimento da filha – momento marcado pela afetividade – que ele encontrou a Literatura, ainda que de forma distanciada. Dentre todos os presentes possíveis, ele escolheu um livro, e isso não é apenas um detalhe se levarmos em conta que, mesmo a Literatura não tendo feito parte de sua vida, ele preocupou-se em assegurar, ao menos simbolicamente, que a filha teria destino diferente. Assim, mesmo não lendo *O pequeno príncipe*, e balizado sua escolha pelo discurso de terceiros, *FRED*, de certa forma, atuou como mediador de leitura, fazendo a ponte entre o livro e o leitor, abrindo as portas da Literatura para sua filha ainda bebê. Outro ponto de destaque é a aparente correlação entre Literatura e sucesso pessoal e profissional, como parece haver no trecho em que ele afirma: “*Eu via todo mundo falando do Pequeno Príncipe. Foi o primeiro livro que eu dei a ela. Hoje ela está na faculdade. Tá fazendo faculdade. Ela deve tá quase terminando (...)*”

Mesmo com a bagagem literária que vem sendo formada no PROALFA, até hoje *FRED* não leu o livro com o qual presenteou sua filha, e talvez isso se explique pelo fato de ser taxado como um livro para crianças, como ele mesmo ressalta em sua fala, mas também pode ser exemplo desse não pertencimento, a falsa sensação de que a Literatura “não foi feita para ele”. *FRED* é um dos alunos cujas leituras literárias restringem-se ao PROALFA, ainda não tendo a autonomia necessária para escolher suas leituras, inclusive fora do Programa. Mesmo não se considerando leitor de Literatura, *FRED* é autor:

Eu fa/ eu fiz pra ela, no primeiro ano de aniversário dela, eu fiz u::m u::m eu escrevi u::m um convite. Coloquei o nome dela em pé, não sabia o que era isso. E escrevi os versos ao lado, de cada letra, entendeu? O nome dela é Luciana. Botei assim. Um L eu escrevi um U no outro. Aí aqui:: foi até no seu tempo. Você me ensinou que aquilo era acróstico.

Ao chegar ao PROALFA em 2004, *FRED* foi meu aluno. Constantemente, nós, professoras, éramos presenteadas com acrósticos, mas ele, além de ignorar a existência desse gênero, desconhecia a potência da sua escrita e nem sequer imaginava o valor literário de suas produções. À época, embora o Programa ainda não trabalhasse na perspectiva atual, a concepção de Literatura a partir da qual nos embasávamos para elaborar as atividades e projetos que porventura a envolvessem, não preconizava a chamada “alta Literatura”. Assim, recorrendo a definição de Literatura proposta por Antonio Candido (1911, p. 176), que abrange desde as criações mais simples até as mais complexas, todas caracterizadas sobretudo pelo “toque ficcional ou poético ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]”, elaboramos uma aula de Literatura sobre acrósticos e *FRED* finalmente tomou ciência de que seus escritos eram exemplares literários. Ele segue produzindo acrósticos até hoje.

A maior parte dos alunos entrevistados afirma que a Literatura começou a fazer parte de suas vidas no PROALFA, ratificando, assim, uma concepção de Literatura vinculada à escrita e aos grandes nomes. Na verdade, ela faz parte de nossas vidas antes da escolarização, e independente desta. Cosson (2016) afirma que as cantigas de ninar são manifestações literárias e, extremamente democráticas por pertencerem à tradição oral, circulam em todos os níveis sociais. Além disso, Antonio Candido (2011, p. 176), ratificando o direito humano universal à Literatura, ressalta também que nossas existências estariam condicionadas à necessidade humana de fabular e afirma que, por se apropriar da linguagem:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [Literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da Literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Essa “função psicológica” da Literatura apontada por Antonio Candido (1999, p. 82) contrasta com a sensação de não pertencimento que aparenta acometer boa parte do grupo, impedindo que eles vejam a Literatura em suas vidas, da mesma forma como ainda não se sentem plenamente capazes no manejo da linguagem. Será que *FRED*, além de presentear a filha com um livro, nunca cantou para ela uma cantiga de ninar? *MARIA FLOR*, jovem mãe de 15 anos, nunca teria criado uma história para seu bebê? *NANCY*, que tanto sofreu com a perda precoce da mãe e o alcoolismo do pai, nunca se imaginou em outra condição, em um lar feliz ou sendo princesa? *SEA*, *BISA EVA* e *JUJU* jamais teriam ficcionalizado a própria vida, sonhado com um futuro melhor, constado histórias para os filhos e netos?

O desejo de aprender moveu nossos entrevistados, que em geral chegaram ao PROALFA motivados pelo título do cartaz que anuncia as inscrições para o Programa: “O prazer de ler e escrever na terceira idade”. Dentre as histórias narradas, chamou-nos atenção a fala de *FRED*, cujo tio, psicólogo, teria prescrito a UNATI e, após inscrito em diversas atividades como aulas de danças, teria chegado, por acaso, a sala onde estavam sendo feitas as inscrições para o PROALFA. Assim, *FRED* chegou a turma UNATI II, em 2004, onde estávamos eu e a outra professora regente, Michele. De lá para cá, 16 anos depois, *FRED* permanece no PROALFA, segundo ele, buscando aprendizagem e troca de experiências, por isso teria se desligado de todas as atividades da UNATI e focado apenas no PROALFA. Sobre a aprendizagem da Literatura no PROALFA, ele afirma ser ótima e ressalta ter aprendido muito, destacando a leitura de que mais gostou: “*Le::mos’. Li. Eu li ta::nta coisa aqui. Os professores ensinaram tanta coisa pra gente. Aquele Capitães de Areia batia muito com a minha adolescência. Com a minha infância, né. Eu era um tipo daqueles garotos, sabe. Que vivia, pela rua, sabe.*”

NANCY, após o falecimento da irmã, recebeu no posto de saúde a indicação da UNATI e lá tomou conhecimento do PROALFA, devido a parceria entre ambos. Ela, que ainda trabalha como cuidadora de idosos, credita a importância do Programa em sua vida à necessidade de se aperfeiçoar constantemente: “*É o PROALFA que eu quero. Preciso aprender um pouco mais.*”. Quando questionada se a experiência com a Literatura tem sido positiva, ela diz, enfaticamente: “*Mu::ito, mu::ito, mu::ito. Tem aberto assi::m o le::que, uma visã::o assi::m, muito boa.*”

Embora *FRED* e *NANCY* sigam firmes em busca do aprendizado constante, esse processo se iniciou por recomendações médicas que indicavam a UNATI, e ambos chegaram ao Programa, posteriormente, por iniciativa própria em busca do conhecimento que desejavam. É sabido que a UNATI dispõe de inúmeras atividades de aquisição e atualização

de conhecimentos relativos à linguagem, como o curso firmado em parceria com o PROALFA – “Leituras e partilhas: um convite à Literatura” – e os de língua estrangeira. Analisando, entretanto, a programação de cursos que seriam ofertados em 2020, nota-se a primazia de atividades relacionadas à saúde e a questões típicas de terceira idade, além de entretenimento, confirmando a tendência geral de restringir os idosos a esse universo.⁴⁶ Diante disso, pensamos que tais indicações se justifiquem pelo reconhecimento da UNATI com um espaço bastante significativo para ampliação da rede de relações, o que, sem dúvida, gera inúmeros benefícios à saúde física e à mental, entretanto, a idade avançada não pode ser considerada um impeditivo para a aprendizagem.

MARIA FLOR, que antes do PROALFA lia apenas autoajuda e espiritismo, qualifica sua experiência no PROALFA como enriquecedora, pois além das leituras há troca de ideias, “*não fica só lendo*”, diz ela. O mesmo aspecto é ressaltado por *BISA EVA*, com maior precisão, ao refletir sobre o ponto fundamental da leitura literária no PROALFA: “*Porque tem uma explicação mais ampla. Às vezes você não entende certas coisas que você lê, e num/ você fica assim, voa::ndo, né. Sem ter explicação. Já com o professor é outra coisa, né.*”

Frente às colocações da aluna, propus outros questionamentos que não estavam previstos no roteiro inicial, mas que poderiam ser feitos devido à flexibilidade do instrumento metodológico. Assim, indaguei-lhe acerca da importância do professor e sobre a diferença entre ler sozinha e ler com a orientação do professor. Eis a resposta de *BISA EVA*: “*Toda formação começa com o professor mesmo, né. Tudo tem que passar pela mão dele. É:: Hoje eu já tenho mais facilidade::de. Quando eu vou ler algum li:vro porque eu já te::nho explicação de outros que eu já li que as professoras já::: explana/ fizeram a explanação, né.*”

A mediação é identificada pela aluna como um ponto fundamental, mesmo sem leituras teóricas sobre o assunto. A figura do mediador, comumente limitada ao campo do lúdico, é essencial à formação dos leitores literários desde que haja compromisso com a produção de conhecimento, como destaca Cosson (2015, p. 169), não se restringindo a uma espécie de “[...] animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica.” Nesse sentido vem sendo feita a formação dos bolsistas do PROALFA, a fim de que se tornem professores mediadores, que busquem fazer da experiência da leitura literária um mar de aprendizagens, contribuindo

⁴⁶ Na introdução deste trabalho mencionamos a pesquisa realizada no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, em 28/12/2018, cujos resultados apontam a proeminência de pesquisas que relacionam idosos e linguagem em termos patológicos.

para a formação de leitores autônomos, como ressaltou *BISA EVA* ao afirmar que tem mais facilidade nas leituras que realiza sozinha devido às explanações anteriores, nas atividades realizadas no PROALFA. Dessa forma, como propõe Cosson (2015, p. 169-170), a dicotomia ensinar e mediar deve ser superada em favor de

[...] um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.

Sobre sua chegada ao PROALFA, *JUJU* afirma: “*É. Foi justamente a vontade, de, de: aprender e tomar conhecimento. Dos autores, da Literatura. Porque eu nunca sabia nada. De Machado de Assis, de Lima Barreto*”.

Essa resposta contempla dois momentos da vida de *JUJU*, o primeiro, anterior ao PROALFA, evidenciado pelo desejo de aprender, e o segundo, após seu ingresso no Programa, quando exemplifica sua suposta ignorância com autores canônicos. Questionada se já conhecia o trabalho do PROALFA a partir da Literatura, responde: “*Não. Eu não sabia. Eu só vim porque eu li o título, né, O prazer de ler/ O prazer de escrever. Ai foi o que me chamou atenção*”.

Se antes mesmo de conhecer o trabalho desenvolvido, os alunos se sentiram atraídos pela possibilidade de associação entre leitura, escrita e prazer, durante a entrevista, tendo a oportunidade de refletir sobre isso, associaram tal prazer à Literatura e ao conhecimento produzido a partir dos textos literários. De acordo com Cosson (2016), a Literatura não deve ser tomada apenas como objeto de prazer ou fruição, mas como fonte de conhecimento, e mesmo intuitivamente, a resposta de *JUJU* parece alinhá-la a um dos pressupostos básicos do letramento literário, tornando a linguagem (leitura e escrita) o elemento central a partir do qual os sentidos e a aprendizagem se processam. Na sequência, entretanto, justificando sua permanência no PROALFA, entram em cena categorias mais subjetivas e afetivas:

“*A: h, porque: isso aqui fez/ me fez muito bem. Tanto na parte: de aprendizagem. Na amizade. E: assim, como se diz assim. O: o: assim, um bem estar. Um bem estar. Uma coisa assim. Doente, mudar a gente. Como que eu vou me expressar. Além do aprendido. Uma maneira. É uma maneira de preencher a cabeça da gente. Nos leva: (+), nos leva: Ah, o conhecimento, em tudo, né.*”

“*É. Pra esquecer os problemas do dia a dia.*”

“*A gente fica envolvida. Com a literatura/ fica envolvida com a Literatura. Com os trabalhos. Você: deixa, os problemas de lado.*”

“*É como se fosse também uma terapia.*”

Não apenas *JUJU*, muitos alunos do PROALFA relatam em seus discursos essa possibilidade de “utilização” da Literatura, e também do PROALFA, como uma válvula de escape. Isso explica também a importância do Programa na vida de pessoas como *JUJU*, cujo Programa é o único espaço possível de leitura: *“Vou ser sincera pra você, Simone. Só leio o que é aqui porque meu tempo ainda é:: em casa. Me dedico a netos, tudo, entendeu. Ai quase não me sobra, assim, tempo. Por isso que o PROALFA, num/ tem/ eu tenho que tá aqui porque a maneira, o pouco que eu leio tem que ser aqui. Porque em casa, infelizmente...”*

Além do conhecimento, o texto literário proporcionaria satisfação pessoal por contribuir para o esquecimento dos problemas; além de fruição, a Literatura seria uma espécie de remédio para alguns males psicológicos, o que é reforçado pela associação com “terapia”. Ao tomar a Literatura como fonte de conhecimento e defender sua escolarização nos moldes do letramento literário, tais visões são rechaçadas, pois em nada referendam a formação do leitor literário. É preciso levar em conta, entretanto, a necessidade de não tomar a teoria com rigidez: lidar com pessoas requer a capacidade de pensar a teoria em função do grupo analisado, e não ao contrário. Por isso, em se tratando de idosos inseridos em um contexto de educação não formal, não é possível negligenciar o bem-estar psicológico propiciado pela Literatura e pelo ambiente NO qual estão inseridos, quase um amálgama. Não obstante ao processo de formação de leitores literários, o “bem-estar subjetivo”, conforme estudos de Cagnin, Costa e Paiva (2015) e Cagnin e Rocha (2015), é tão importante quanto o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao invés de considerarmos tal aspecto como algo que foge ao escopo do letramento literário, entendemos ser uma importante variável no processo de ensino de Literatura de alunos idosos, que após anos de uma vida dedicada aos cuidados com outros, tornam-se, eles próprios, o centro de suas atenções. Nesse sentido, os livros passam a ter significado pela identificação dos leitores com a obra, como *FRED* já relatou, e como *JUJU* nos diz:

“Todos esses livros que a gente leu, é muita coisa fe/, parece que fa/ fez parte da minha vida. Eu me vejo em todos os livros que eu li, eu me refleti muito neles. Parecia que eu tava::, assim, como se eu ti/ fosse a personagem também desses livros.”

“Até nesses contos agora que a gente tá lendo de Lima Barreto. Eu tava falando com a profossera: Po::xa, eu me sinto. Eu, eu. Parece que tá tão próximo de mim, entendeu. Aquel/ quando ele fala daquelas/ daquelas casas com quinta::is lá no subú::rbio. Do cinema que::: deixava filha ir no Méier. Tá muito próximo de mim, entendeu. Porque eu sou. Eu vivi né, em casas com quintais. Pessoal joga::ndo, final de tarde de domingo jogando::, não era, igual eles faziam, modinha, mas meu/ meus parentes jogava truque, né. Que eram de Minas. Então era/ era era assim muito, muito parecido com o conto de Lima Barreto”.

A catarse, da qual nos fala Aristóteles, pode se aproximar da terapia proposta por *JUJU*: ambas permitiriam esse olhar para dentro, o autoconhecimento que, para nós, é um dos pilares da Literatura. A ativação de memórias afetivas, igualmente um processo catártico, evidencia a existência dessa intimidade com a obra, a construção dos sentidos a partir da relação entre texto, leitor, obra e contexto. Assim, quando questionada sobre como tem sido sua experiência com a Literatura no PROALFA, *JUJU* diz:

JUJU: “Ah! Tá sendo maravilhosa, professora. Tenho aprendido ‘mu::ito’, entendeu. Já::: (+) Eu chego em casa. Ligo pro meu filho que mora em Salvador. Eu falo com ele do/ sobre o que eu li::: Sobre o que eu to aprendendo. Sobre os assu::ntos. Aí ele::: me deu até os parabéns. Poxa mamãe, que bacana! Eles acham que até assim, é até puxado, entendeu?”

SIMONE: “Por que? Você fala dos autores que você leu?”

JUJU: “É. Falo os autores. Os trabalhos. Que se faz sobre os autores.”

A formação da comunidade de leitores de que nos fala Cosson (2016, 2018), como forma de compartilhar os conhecimentos adquiridos a partir do texto literário pode extrapolar o ambiente escolar. Para além das atividades propostas pelos professores, em seu círculo familiar, *JUJU*, ao narrar para o filho os autores lidos e os trabalhos realizados, está formando sua rede de conhecimentos, disseminando o que aprendeu, trocando experiências, trazendo a Literatura para seu convívio íntimo, tornando-a objeto de conversas das quais antes certamente não fariam parte. Essa comunidade de leitores também é destacada por *SEA* como fator diferencial na sua experiência com a leitura literária:

SEA: Ah, mai::s. Não, aí:: eu tive contato com a Literatura e com as pessoas, né? Que é isso que é muito importante, né? Porque só ficar com a Literatura, fica pelo te::mpo... Aqui não. Aqui eu tenho as pessoas, né? O contato com as pessoas.

SIMONE: Pra compartilhar, né?

SEA: Compartilhar. Exatamente.

SIMONE: E por que que o senhor permanece aqui ainda? O senhor chegou aqui por esse motivo. Por que o senhor permanecesse? Por esse contato?

SEA: Eu permaneço aqui porque eu não consigo ficar parado. É aqui que eu tô sempre recebendo alguma coisa nova, né?

SIMONE: Unrun. Sempre vem algo novo?

*SEA: Vem. Sempre vem algo novo.
SIMONE: E o contato com as pessoas.*

SEA: E o contato é::: Esse é importantíssimo, né.

De forma unânime, todos produzem narrativas de contentamento ao falar sobre a Literatura, mesmo aqueles que já possuíam alguma experiência anterior reconhecem o diferencial da proposta do PROALFA e são capazes de falar com propriedade dos estudos e leituras que já realizaram. *MARIA FLOR* cita algumas leituras de Machado de Assis, e as obras *Dom Quixote*, *Romeu e Julieta*, dentre as já realizadas no Programa, mas elege Carlos Drummond de Andrade como seu autor favorito. Ela relembra com carinho dos trabalhos desenvolvidos, ambos com o professor *JORGE* – a paródia do “Poema de sete faces” e a atividade prática do “Assalto poético”⁴⁷. O estudo da vida e da obra de Drummond foi realizado pela UNATI II em 2015, no segundo módulo do projeto *Asas de papel: o direito à Literatura*, intitulado *O (re) verso da vida*, cujo produto final foi a produção de um documentário. O projeto é descrito por Gonçalves e Castro (2017, p. 84), afirmando que os “[...] alunos estiveram, a todo momento, inseridos em situações que lhes proporcionavam condições de adquirirem autonomia nos processos de leitura e escrita, sobretudo do texto poético”. Sobre isso, diz *MARIA FLOR*:

Marcou mu::ito o semestre que a gente estudou Carlos Drummond de Andrade. Por quê? Nós aprende::mos a faze::r poesia. Então eu ‘jama::is achei que eu era capaz’ de:: fazer alguma poesia. E eu tenho o caderninho das poesias que eu fiz aqui. Que eu/ as vezes eu olho assim e fal ‘agora eu sei que foi eu que fiz’ mas na ho::ra, que eu fazi::a, eu ficava tão encanta::da. Primeiro quando o me/ quando o Igor falava: Ah vamo fazer isso e assim assim. Ai eu falava mais CO::MO? Eu não vou consegui::r fazer i::sso. Os primeiros dez minutos eu ficava ali, matutando. Como é que eu vou começar a fazer isso? E aí comecei. Aí eu fiquei tão encantada. E depo:::is eles traziam as poesia dele, do Carlos Drummond pra gente lê. E o que marcou muito também foi um assalto poético que a gente fez aqui dentro da UERJ.(...)

Eu assalte::i. Eu fiz dois assa::ltos. Entrei dentro de uma sala. Não. ‘Dois não. Eu fiz três’. Um no corredo::r. Então foi muito bacana. Que eu també::m, fiquei assim ‘gente eu nunca me vi falando poesia.

⁴⁷ Segundo nos esclareceu o professor *JORGE*, um de nossos entrevistados, o assalto poético se caracterizou pela declamação inesperada, por parte dos alunos, de alguma poesia de Drummond, no espaço da UERJ. De posse de um número determinado de poesias, anotadas em um papel, e previamente lidas e analisadas em sala, os alunos aproximavam-se de alguma pessoa de forma aleatória, sem pedir permissão, e recitavam, retirando-se em seguida como se nada tivesse acontecido. A atividade foi filmada e está no acervo do Programa.

Vale destacar o quanto tais atividades contribuíram para o fortalecimento da autoestima da aluna, que se julgava incapaz de escrever e recitar poesias, e ressalta a ideia de que o letramento literário, conforme proposto por Cosson (2016, 2018), tem na escrita uma importante contrapartida uma vez que está em jogo a apropriação da Literatura enquanto linguagem –abrangendo, portanto, leitura e escrita. Frente ao contentamento por se reconhecer capaz de produzir seus próprios poemas e recitar os de Drummond, *MARIA FLOR* assim define o significado das leituras literárias em sua vida:

Significa pra mim recuperar o meu tempo de menina, de moça, que eu:::: não alcancei, né. De ter informações do do::: do que era Literatura. Do/ dos auto::res brasile::iros. E outros autores também que a gente leu coisas do Mia Co::uto. E o::utros. Conhecer o::utros também, né. Mas eu não ‘tinha’ nada aprofundado de nenhum autor. Nenhum. Nem o brasileiro. Então agora eu me:::: me interessa. Quando eu tenho feira de livro lá na Sans Peña, que eu moro por lá, então eu passo lá por perto, aí eu me interessa de chegar naquela banca pra vê o que te::m de Literatura brasileira. Tenho/ vo/ vou tomar nota de todos que eu tenho e vou trazer pra você.

É bastante significativo o fato de a aluna frequentar sebos, indicando que a Literatura passou a fazer parte de sua vida. Ainda que seu ritmo de leitura seja lento e não garanta a leitura integral de todos os livros comprados, *MARIA FLOR* superou a já mencionada sensação de não pertencimento e tem autonomia para procurar os livros que deseja, usando os critérios que lhe convier. Assim, talvez por influência da série televisiva, ela tenha chegado a *Grande sertão: veredas*, e não podemos deixar de frisar o quão significativa é essa escolha para uma senhora que ao longo da vida foi privada, como tantos outros até hoje são, de um contato íntimo com a leitura literária. Se vai ler, não sabemos; mas lhe foi dada a possibilidade de acessar à Literatura e de se sentir capaz de torná-la parte de sua vida: “*Grande Sertão Veredas. Eu to com esse livro lá que eu ainda não abri. Que é eno:::rme. ‘Quero’ ler aquele livro. Tenho també:::m.*”

Os alunos destacam as atividades de escrita, ao lado da leitura integral das obras, mediadas pelos professores, como fundamentais em suas aprendizagens. *SEA*, além dos já mencionados por *MARIA FLOR*, inclui *Vidas secas* e *A hora da estrela* na lista, mas também elege a paródia do poema de Drummond como seu favorito. Não consegue escolher, no entanto, um livro preferido, para ele, todos os livros foram muito bons. Além do constante aprendizado promovido a partir das leituras literárias, elas também são significativas à medida que possibilitam o crescimento em sentido amplo, muito além do conhecimento:

SIMONE: O que essas leituras desses livros aqui e de outros que o senhor não le::mbra, o que que essas leituras significam assim, pra você?

SEA: Ah! Significa um crescimento, né? Eu acho que eu tenho melhorado muito e recomendo a Literatura, a leitura para todo mundo porque eu acho que a pessoa melhora mu::ito.

SIMONE: Melhora em que sentido?

SEA: Melhora no aspecto de pessoa, de convívio, né? De:: sociabilidade. E::: é::: solidariedade, né? Enfim::: É::: muito importante né, o relacionamento, né? O relacionamento das pessoas.

Ainda sobre sua permanência no PROALFA e sua experiência com a Literatura, destaca o fato de estar no meio estudantil e o prazer que isso lhe proporciona: *“Isso é uma curtição. Estar no meio estudantil, né? Ideias novas que surgem, né?”*. O fato de os professores serem estudantes também é visto positivamente, já que o aprendizado é concebido por ele como um movimento constante que abarca os professores-coordenadores, os professores-bolsistas e os alunos, captando de forma precisa a essência do Programa: *“Porque aqui tem professores que estão com outros futuros professores, né? Então, e:: são estudantes, né?”*. Sobre o saber, uma engrenagem em constante movimento, ele diz: *“É::: Todo mundo [aprende]. E tem que estar aberto para aprender que eu to sempre aberto. Porque::: eu acho que o saber ele não para nunca”*. Essa consciência da constância do saber, aliada ao seu gosto particular pela Literatura, movimentam-no no sentido das leituras literárias constantes, para além dos limites do PROALFA:

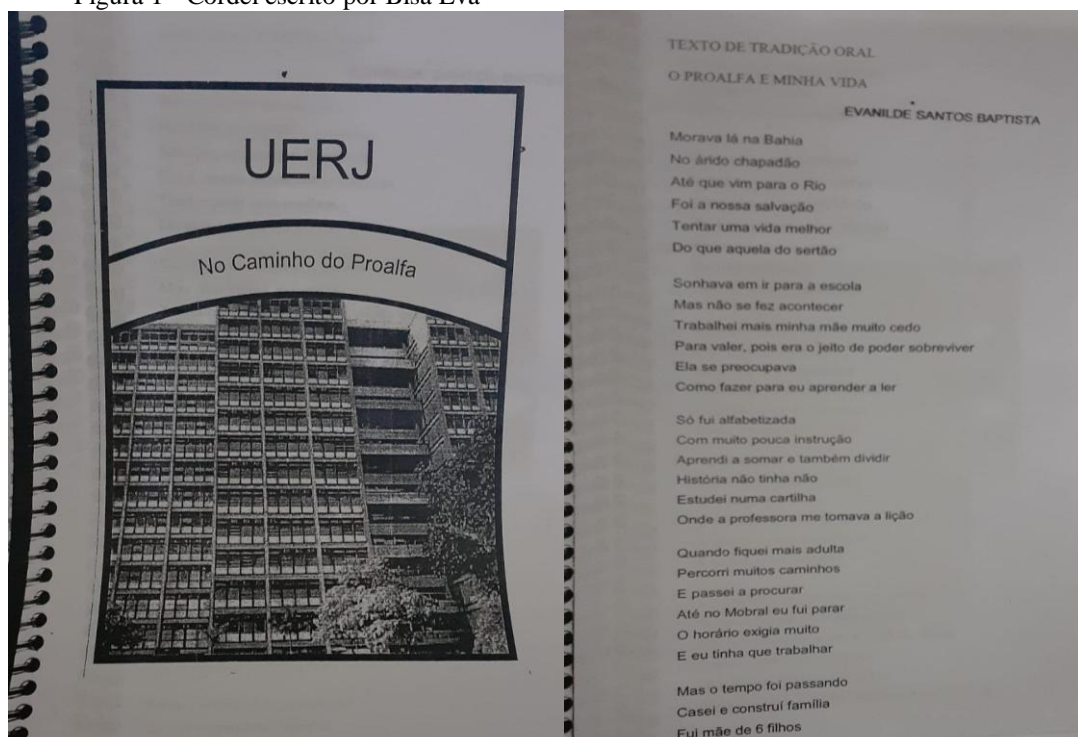
“Eu leio tudo de Literatura. Eu leio a Literatura nossa, principalmente, brasileira, se eu for enumerar aqui, os clássicos. A grande maioria dos clássicos eu já li. Não digo que li todos. Já li muitos clássicos, né? Que eu li, tenho lido de 2007 pra cá, cerca de 70 livros por ano. (...) Tenho lido bastante os nossos clássicos. E da Literatura internacional também: francesa, italiana, inglesa, né? Shakespeare. É::: portuguesa, aaah::: colombiana. (...) France:::sa. Já mencionei, não? A espanhola. ‘A:::h, fizemos o trabalho aqui com Cervantes. Dulcinea’. Excelente”.

BISA EVA destaca os textos autobiográficos estudados no PROALFA, fundamentais para que ela própria tomasse a iniciativa de escrever um cordel⁴⁸ sobre sua vida, revelando que a Literatura lhe permitiu lançar um olhar mais íntimo e atento para si mesmo, por meio da escrita, em um processo que envolve autoestima e autoconfiança. Além disso, ela fala com orgulho sobre ter ganho alguns concursos de escrita literária dos quais já participou. No trecho

⁴⁸ Esse cordel foi uma atividade de tema livre, e *BISA EVA* escolheu falar sobre sua vida. No esteio da perspectiva do Programa, essa tarefa fazia parte do projeto desenvolvido e sua execução demandou leitura e análise prévia de vários cordéis, visando a compreensão das características discursivas, estruturais e linguísticas do gênero.

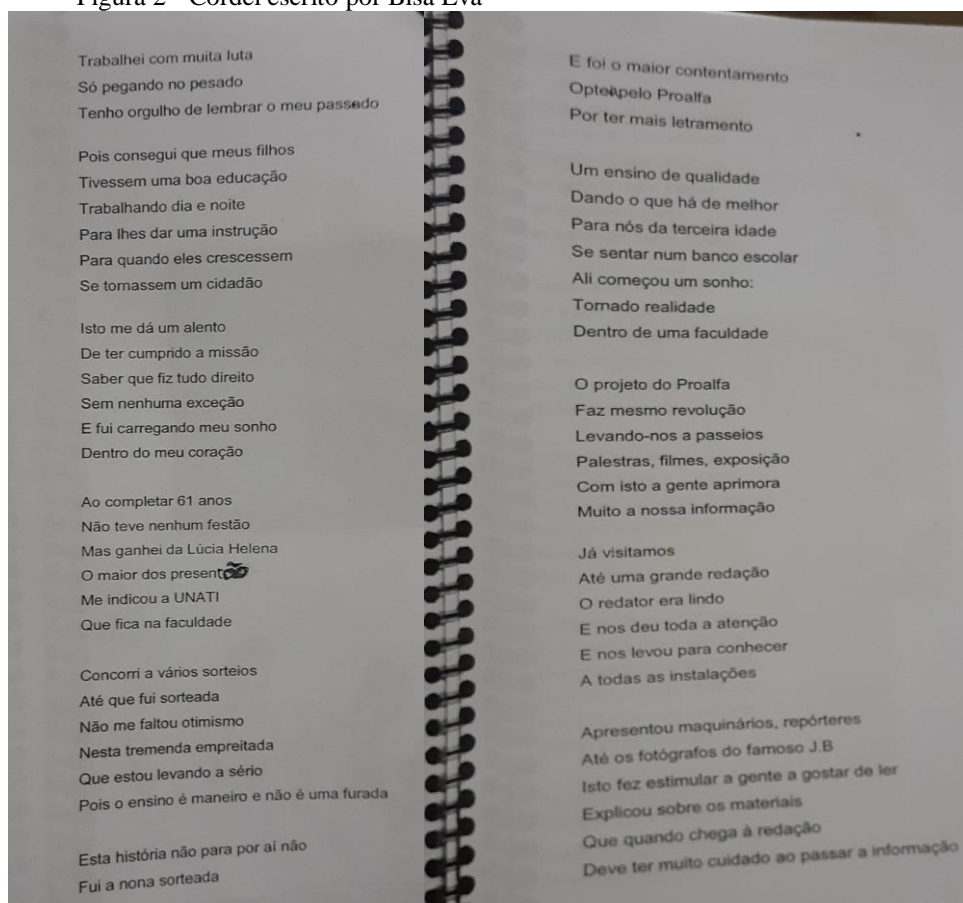
do cordel transcrito a seguir, ela relata como chegou ao Proalfa, juntamente com FRED, no ano de 2004, a partir de um sorteio. Ambos relembram essa história com muito carinho e destacam como um momento decisivo em suas vidas, a partir do qual surgiram grandes mudanças:

Figura 1 - Cordel escrito por Bisa Eva



Fonte: Acervo da aluna, 2019.

Figura 2 - Cordel escrito por Bisa Eva



Fonte: Acervo da aluna, 2019.

Fui professora de *BISA EVA* por dois anos e, ao reencontrá-la, atestei sua evolução em termos de letramento, além da intimidade com a Literatura; segundo ela, graças ao PROALFA, tem “*vasto conhecimento de muitos autores*”. Dentre os destacados, há os que leu no Programa, como Machado de Assis, Graciliano Ramos, Drummond, Mia Couto, Clarice Lispector e Frida, e aqueles que buscou por conta própria, na Biblioteca Comunitária da UERJ, como Balzac e Vitor Hugo. Também cita autores brasileiros que costuma ler em casa: Veríssimo, João Ubaldo Ribeiro e Ferreira Gullar. Dentre as obras lidas no PROALFA, destaca algumas, como *Vidas secas*, “*devido à segura, à falta de conhecimento, à falta de tudo, por isso é vidas secas né*”. Os estudos machadianos também a marcaram muito, e ressalta a leitura de *Dom Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e crônicas do autor para a produção de uma revista literária. Além dos romances clássicos, a leitura das crônicas é bastante significativa, pois não sendo o gênero que popularizou o Bruxo do Cosme Velho, não costumam ser lidas na escola, de modo que não se tornam conhecidas do grande público. Em uma análise bastante lúcida, ela detecta a atualidade das crônicas machadianas, ainda que não sejam leituras contemporâneas: “*Macha::do::, não tem co::mo::, a gente:: é:: ler qualquer*

coisa assim e não lembrar lembrar do Machado. Até mesmo num jornal. Porque só as crônicas dele, que ele que ele:: retrata, que parece que a gente tá vivendo isso hoje. E:: Tá:: Né? Tudo dele do passa::do é::: refle::te hoje no presente.”

Tal como defendido por Cosson (2016, 2018), para ela, a Literatura é fonte de conhecimento, esse é o significado das leituras literárias em sua vida:

Olha, elas significam pra mim, uma forma de:: de você poder se expressar. Conversar qualquer coisa com outras pessoas. Né. É:: ele dá:: dá esse:: esse:: respaldo pra gente, né. A Literatura, né? Você ter o conhecimento. Poder debater com algué::m, que as vezes, ainda não le::u. Ou:: ou:: se le::u, não interpretou lega::l. Achou uma coisa difere::nte. A gente já va::i já:: já já diz o como/ o que que a gente entendeu daquele, né? Entã::o::: É maravilha::so. A Literatura pra mim foi isso aí.

Além do cordel, a aluna prepara sua autobiografia e, durante a entrevista, afirmou-me que decidiu não falar sobre seus filhos e netos, afinal, a história e a vida são dela: “*Po::is é::: Aí eu digo, Nã::O, eu já fiz a minha parte. Eu vou falar ne::les só:: nu::m tre:cho do que eu fi::z, mas a minha vida é mi::nha, né?*”. O tempo que passei no PROALFA observando algumas aulas aliada à possibilidade de entrevistar os alunos me fizeram subverter a clássica imagem do “vovô que lê para o neto” para a do “vovô que lê para si mesmo”, uma conquista bastante significativa em termos individuais e também para o Programa, que se dedica ao letramento literário de um grupo cujo desejo e possibilidade de aprender são invisíveis para grande parte da sociedade. Nesse sentido, o “bem-estar subjetivo” (CAGNIN; ROCHA, 2015b) manifesta-se não apenas pelos conhecimentos adquiridos ou pelo aumento da autoestima, mas também pelo fato desse conhecimento não ser corriqueiro, de modo que além do saber propriamente dito, o que está em jogo é a especialidade desse saber:

Já posso ter essa:: essa:: confiança em mim, de conversar com meu neto. Né. Sobre a física. Essas co::isa com ele. A gente troca figurinha. Aí ele fica assim: e vó,tu aprendeu, ein. Eu digo ‘Ah meu filho Proalfa não é brinquedo não. (...) Pois é. Entã::o, já posso conversar com meus ne::tos, com meus fi::lhos. Às vezes eu puxo determinados assunto com e::les, aí eles fica assim ‘e eu não estudei, não lembro de ter estudado isso nã::o’. Aí eu digo ‘quem ma::nda. ((risos)) Eu tô no Proalfa meu filho. ((risos))

Mesmo não mencionando nenhuma atividade escrita específica, NANCY cria uma metáfora bastante interessante para explicar o aproveitamento que faz da leitura e da escrita em sua vida. Em casa, segundo ela, relê tudo que estudou no PROALFA, “*eu rumino*”, afirma, “*peguei mania de escrever*”. As leituras literárias, entretanto, restringem-se ao Programa, e em casa lê livros de autoajuda, “*tô me descobrindo*”, ela diz.

NANCY, cuja religiosidade permeia boa parte de suas reflexões, afirma que o significado das leituras literárias em sua vida é a salvação. Sua justificativa, porém, é de ordem literária, uma análise do estilo de Machado de Assis e de Lima Barreto que só pode ser efetuada a partir da leitura atenta de suas obras:

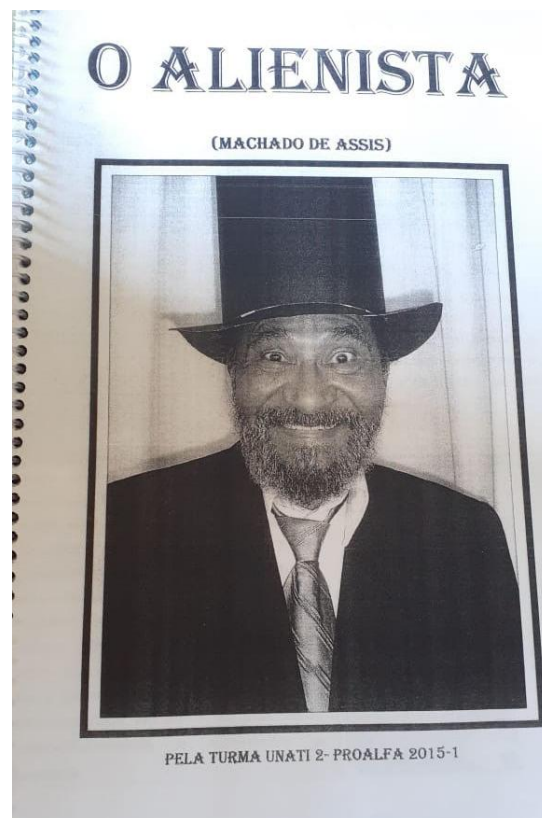
É. Lima Barreto. Né? Lutava por ta::ntos, né, por todo mundo. Queria abraçar o mundo e não conseguiu salvar a ele mesmo. Já Massa/ Machado de Assis ‘já teve outra visão né’? Ele queri::a o lugar dele. Tanto é que ele chegou, né. E::, Dom Casmurro, que né, a lição dele. Tanto é que eu comprei o livro ali no sebo e deixei lá pra nas ‘férias eu ter o tempo de ler’. Ma:::s, aí tirei essa conclusão, né. Por isso é que eu disse, né. Eu tava quase entrando nesse/ quando eu cheguei aqui. Eu queria salvar o mu:::ndo. Aí quando eu cheguei aqui, cheguei/ eu tirei a conclusão que eu tinha que salvar a mim mesma. E graças a Deus que eu consegui chegar aqui no Proalfa.

Embora simples, a análise de NANCY capta um ponto importante da obra desses autores, inclusive destacando o descompromisso de Machado de Assis com as causas populares, fator contemplado por alguns segmentos da crítica especializada, que também costuma questionar o fato dele não se posicionar criticamente quanto ao preconceito racial, uma vez que era negro. A aluna trata também das diferenças quanto ao público retratado a partir da oposição “povão x elitista” (*JUJU* também relata sua predileção por Lima Barreto ressaltando o mesmo aspecto, “povão”), que pode assumir contornos linguísticos, afinal, a linguagem e o estilo de ambos acompanham o público alvo retratado em suas obras e até mesmo os possíveis leitores:

Eu gostei do::: Lima Barreto porque Lima Barreto, a leitura do Lima Barreto eu goste::i. Que ele é muito::: muito huma::no. Muito::: POVÃO. Eu acho ele. Eu acho ele ma::is povão. Machado de Assis eu já acho um homem assim, be:::m elitista. Assim, be:::m, bem elitista. Não, Lima Barreto é povão assim. Me identifiquei mais com ele.

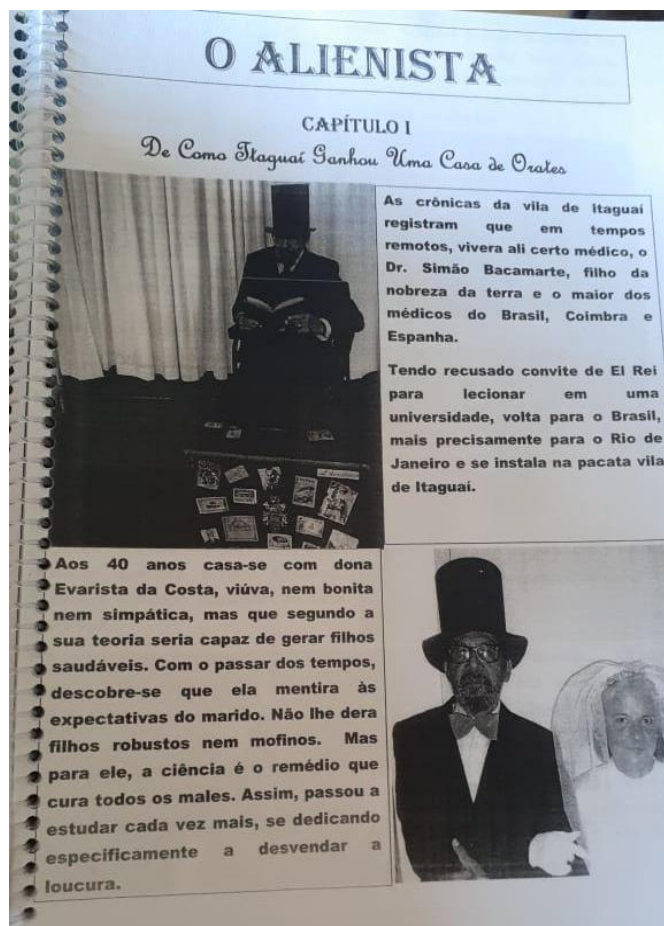
De todos os entrevistados, *FRED* é o que mais tem lapsos de memória, talvez em função de sérios problemas pessoais ao longo da vida e das válvulas de escape que buscou. Em função disso, embora já tenha lidos muitos livros no PROALFA, não consegue constituir um raciocínio linear, frequentemente confunde os nomes dos autores e de obras. É dele, no entanto, uma das mais pujantes definições de Literatura: “*A maneira de observar a vi:::da. O mu:::ndo. Com os o::lhos de outros escritores, né. De escritores famosos ‘ou’ não, né.*”. E foi assim, olhando o mundo com os olhos dos outros, que a leitura de *O alienista* lhe permitiu mergulhar no universo da loucura vivenciando Simão Bacamarte, personagem interpretado por ele na fotonovela produzida pela turma, como mostramos nas imagens a seguir.

Figura 3 - Capa da fotonovela



Fonte: Acervo do PROALFA, 2018.

Figura 4 - Início do primeiro capítulo da fotonovela



Fonte: Acervo do PROALFA, 2018.

Gonçalves, Soares e Castro (2017) descrevem esse projeto desenvolvido pela UNATI II no primeiro semestre de 2015, no módulo de estudos nomeado “Um dedo de prosa”, tematizando a loucura⁴⁹. O produto final foi a elaboração de uma fotonovela a partir da retextualização (MARCUSCHI, 2001; DEL’ISOLLA, 2007) da novela machadiana, lida na íntegra em sala de aula. A fotonovela foi o gênero escolhido em função, segundo informam os autores, da possibilidade de aprendizado mútuo – os alunos tinham vivência nesse gênero ao passo que os professores detinham, apenas o saber enciclopédico – e da faixa etária dos alunos. Sob a perspectiva das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWY, 2004), além das rodas de leitura semanais, nas quais a obra foi lida na íntegra, realizaram-se estudos estruturais e discursivos da fotonovela, etapa na qual as contribuições dos alunos

⁴⁹ Mantendo a uniformidade e integração no trabalho desenvolvido por oficinairos e regentes, na Oficina de Produção Textual, os alunos leram *Dom Quixote* e produziram quadrinhos. Como já mencionado, nem sempre foi possível contactar todos os ex-bolsistas do Programa, e por isso optamos por focar nossa pesquisa apenas naqueles que ainda se encontravam no PROALFA durante nossa coleta de dados.

mostraram-se fundamentais uma vez que esse gênero faz parte da história de leitura de muitos, e mesmo aqueles que não o liam eram capazes de contribuir com informações importantes.

Paralelamente à leitura da obra, os alunos produziram seus “Diários de leitura” (GONÇALVES, SOARES, CASTRO, 2017, p. 59), atividade escrita que consistia em impressões pessoais sobre o capítulo lido seguida do resumo do mesmo. Esse material, posteriormente, segundo os autores, foi a base para elaboração dos roteiros da fotonovela. O gênero roteiro também foi estudado, e a elaboração dos mesmos, em duplas. As cenas foram escritas e interpretadas pelos próprios alunos, que também participaram da diagramação e da seleção dos figurinos; as fotos, realizadas na UERJ. Quanto aos resultados obtidos, os autores sinalizam:

[...] o desenvolvimento, não só da leitura e da escrita, mas também uma maior proximidade com o texto literário, como fonte de reflexão de temas delicados, como a loucura; em seguida, salientamos o aprimoramento da capacidade de leitura e da escrita por meio da produção textual, sobretudo da retextualização da obra de Machado de Assis, visto que esse movimento exigiu uma leitura mais aprofundada do livro. (GONÇALVES, SOARES; CASTRO, 2017, p. 66)

A retextualização também foi a estratégia utilizada para a elaboração do produto final do projeto “Eu e os lugares que vivem em mim”, no segundo semestre de 2016, que segundo Gonçalves (2018) buscava discutir a questão da migração – muito cara a boa parte dos alunos, oriundos, sobretudo, do Nordeste – a partir do ponto de vista literário. Para isso, a obra escolhida foi *Vidas secas*, retextualizada em poemas de cordel.⁵⁰ Sobre esse gênero, é preciso salientar que embora possam ser materializados em folhetos escritos, são exemplares da linguagem oral, fator que se deve considerar nas sequências didáticas que o tematizem, sob pena de torná-los meros simulacros. Além da análise estrutural, discursiva e linguística do gênero cordel, os alunos também estudaram as sinopses. O autor destaca que eram escritas de forma individual, após a leitura dos capítulos, e depois discutidas em duplas ou trios, a partir das quais extrairiam os tópicos mais relevantes para a produção dos cordéis. Segundo Gonçalves (2018), os cordéis relativos aos treze capítulos da obra foram escritos em duplas ou trios, os mesmos das sinopses; a abertura e o fechamento, elementos típicos da Literatura de cordel, feitos coletivamente:

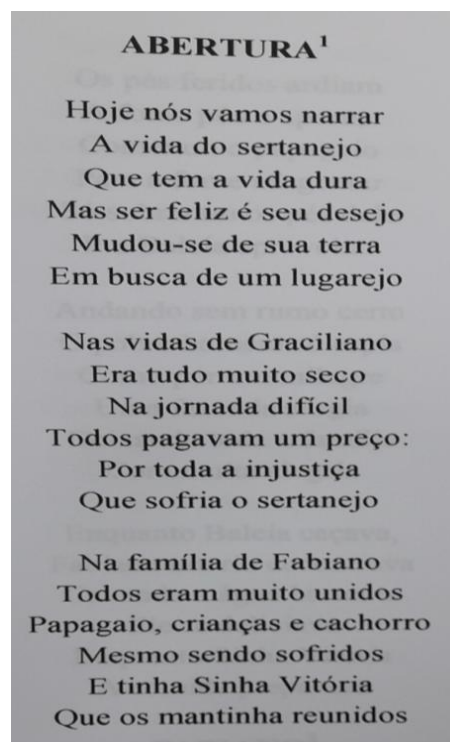
⁵⁰ Embora na Academia a Literatura de cordel ainda não tenha consolidado sua importância, talvez em função de seu caráter popular, o Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) concedeu a ela o título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em 2018. Alves (2013) faz um breve, porém interessante, apanhado acerca da presença, ou não, da Literatura oral e dos cordéis em nossos principais manuais literários, didáticos e históricos, evidenciando certo desprestígio dessas produções.

Figura 5 - Capa do cordel produzido pela turma



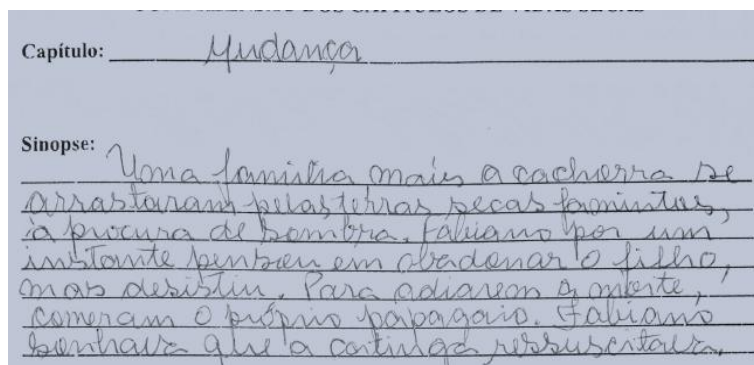
Fonte: Acervo do PROALFA, 2018.

Figura 6 - Abertura (texto coletivo)



Fonte: Acervo do PROALFA, 2018.

Figura 7 - Sinopse produzida em grupo sobre o capítulo "Mudança"



Fonte: Acervo do professor, 2018.

Figura 8 - Sinopse produzida em grupo sobre o capítulo "Fabiano"

Capítulo: Fabiano.

Sinopse: Fabiano reacendeu o cigarro. Não pro-
batelmente não peria um bom, viveria um
beuto
Se o merresse de fome deixaria para trás
mulher e filhos.
Tudo pelo ao redor. Um dia quando
as coisas melhoraram.
seu tomor da baleeira é que deveria
ter sido isso.
Sinha Vitória estava na cozinha pre-
parando o jantar
Depois do jantar falava sobre a educa-
ção dos filhos.

Fonte: Acervo do professor, 2018.

Figura 9 - Trechos dos capítulos *Mudança* e *Fabiano*

MUDANÇA ²	FABIANO ³
<p>Fugindo da terra seca Fabiano e a família Com fome e muita sede Procurando moradia Na beira do rio seco Na catinga o sol fervia</p>	<p>Fabiano era vaqueiro Às vezes se sentia bicho Trabalhava o dia inteiro Sonhava a todo instante Correr pelos juazeiros Como um forte retirante</p>
<p>Os pés feridos ardiam A fome pôs a apertar Comeram o papagaio Para a fome afugentar Só sobraram os pés dele Pra Baleia aproveitar</p>	<p>Fabiano curou a novilha Era homem de muita fé Fumava cigarro de palha Carregava aió e espingarda Um cabra que pouco falha Mesmo com a vida amargada</p>
<p>Andando sem rumo certo O pobre homem só espia Como por um milagre Uma fazenda surgia Deixando toda a família Com muita alegria</p>	
<p>Enquanto Baleia caçava, Fabiano um rio encontrava Cavando a água barrenta Ele se deliciava Enquanto Sinha Vitória A comida preparava</p>	

Fonte: Acervo do PROALFA, 2018.

Figura 10 - Fechamento (texto coletivo)

FECHAMENTO¹⁵

Fugindo de tudo isso
A família buscou outros sonhos
De ir morar na cidade
E conseguir alguns ganhos
Escola para os meninos

Deixando todos risonhos

No final dessa história
Aprendemos muitos valores
A questão da seca e da fome
A desigualdade e seus horrores
Que hoje ainda existem
Com todos seus dissabores

Só o Proalfa mesmo
Pra nos levar à reflexão
Deixando toda a Unati II
Tocada no coração
Agradecemos aos professores
Toda essa dedicação

Fonte: Acervo do PROALFA, 2018.

Em nossa análise, entendemos que, muito além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, inclusive literárias, esse projeto foi bastante interessante, pois permitiu aos alunos questionarem os limites entre ficção e realidade, *lato sensu*, concebido como polos opostos, refletindo sobre sua própria condição humana – de forma mais ampla – e também sobre suas realidades enquanto brasileiros, geralmente oriundos de classes menos favorecidas da população. Amparados pela perspectiva de Vigotsky (2009), entendemos que a arte torna a fantasia – ficção – uma nova forma de abordar o real.

O trabalho com a Literatura de cordel, gênero tradicionalmente não pertencente ao cânone escolar, como frisado por Alves (2013), é um dos grandes destaques do PROALFA, que nesse projeto empreendeu uma associação bastante produtiva, em termos de letramento literário, entre a Literatura popular e a Literatura canônica. Tendo em vista uma concepção de

Literatura ampla e não elitista, em uma perspectiva metodológica que valoriza o leitor e também a cultura popular e a oralidade, a Literatura de cordel tornou-se elemento central do projeto, nos moldes propostos por Alves (2013, p. 36): “[...] toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar no mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor* ou menos universal, mas como diferente.” Na Culminância – evento em que os projetos são apresentados à comunidade do Programa – os cordéis foram recitados pelos alunos, evidenciando que, além da oralidade, a musicalidade, expressa em voz e ritmos bastante peculiares, características proeminentes do cordel, também foi um fator considerado no estudo realizado por alunos e professores.

A primeira parte de nosso roteiro – o eixo Experiência – revela que, mesmo as diferenças em termos de escolarização, não foram capazes de delinear caminhos tão distintos para os alunos em termos de leitura literária. À exceção de *SEA* e *BISA EVA*, leitores ávidos para os quais o PROALFA é o espaço adequado para dar continuidade e aprofundar sua formação leitora, os demais encontraram somente no Programa a ambientação necessária para se iniciarem nas leituras literárias. Como ambientação não caracterizo apenas os livros e os leitores, pois essa relação não se faz assim de forma tão linear, é preciso o estímulo, são necessárias a condução e a análise realizadas por leitores experientes que possam orientar os estudantes na leitura do texto a partir de três pilares fundamentais: o texto, o contexto e o intertexto. (COSSON, 2016, 2018)

Equalizadas as diferenças de acesso à Literatura, em um processo de escolarização da leitura literária pautado pelo objetivo de formar leitores, todos os alunos foram capazes de narrar vivências positivas em relação à proposta do PROALFA, evidenciando diferenças significativas entre o antes e o depois: se nunca tinham lido Literatura, o PROALFA garantiu essa oportunidade; se já tinham lido, o Programa contribuiu para que a leitura literária passasse de fruição à fonte de conhecimento; se liam sozinhos, agora formam um comunidade de leitores. Tudo isso, aliado à riqueza dos projetos desenvolvidos, contribuindo para o avanço das habilidades em termos de leitura e de escrita, e sobretudo a empolgação dos alunos ao realizá-los, atestam que o PROALFA, de fato, subverteu a lógica comum no ensino de Literatura – ao invés de essencialmente pretexto para aquisição de diversos conhecimentos, ela se tornou o próprio conhecimento. A partir dos textos que compõem o vasto e plural universo literário, o conhecimento se processa e se ramifica, oportunizando aprendizagens em diversas áreas do conhecimento e de diversos conteúdos, como nos ensina Barthes (1979) acerca da essencialidade, e até mesmo da superioridade da Literatura em relação as outras disciplinas:

A Literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a Literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saber possíveis – insuspeitos, irrealizados: a Literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a Literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a Literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 1979, p. 18-19)

Além da experiência com a Literatura, alguns conhecimentos literários também foram alvo de nosso interesse. Chamamos dessa forma os tópicos teóricos que perpassam a escolarização da Literatura e embora não se devam transformar em conteúdos, como o foco das aulas, são conceitos importantes e devem ser abordados tendo em vista a especificidade da linguagem literária. Não seguiremos, aqui, a ordem das perguntas do roteiro, pois nos chamou atenção, frente aos trabalhos realizados desde 2015 – uma pequena parte aqui apresentada – e também considerando as reflexões dos alunos quanto à sua experiência literária, a resposta deles quanto a se considerarem, ou não, leitores literários. Somente *SEA* e *BISA EVA* se reconheceram leitores, ambos justificando, sobretudo, pela quantidade de livros lidos; o mesmo critério foi usado pelos demais, para os quais a pouca quantidade e o fato de apenas lerem no PROALFA não lhes permitem se considerar leitores. Segundo *SEA*, o fato de se identificar com os autores também o torna leitor, pois para ele a quantidade está atrelada ao conhecimento mais aprofundado do escritor, provavelmente referindo-se ao seu estilo. *BISA EVA* sinaliza a releitura com um importante critério na identificação dos leitores, o que faz sentido se considerarmos que cada leitura de um mesmo livro é única, trazendo consigo novos olhares e novos sentidos. Transcrevemos a seguir a resposta de dois alunos – *FRED* e *JUJU* – quanto a serem ou não leitores:

FRED: Mas, por exemplo, se alguém me perguntar se eu já li um livro que eu li aqui, eu falo, eu discuto com ele. Faço do assunto.”

JUJU: “Ainda não.” “Justamente por e/. Porque eu leio pouco. Ainda não posso considerar”. Mas esse pouco que leio, ‘no:ssa’, eu aprendo muito”.

O que é essencial para qualificar alguém como leitor, mais ainda, como leitor literário? *JUJU*, como a maioria dos alunos, não estudou Literatura na escola, não possui um nível

elevado de escolarização, chegou ao PROALFA aos 67 anos e hoje fala com desenvoltura sobre os livros que leu no PROALFA, tematiza a Literatura em diálogo com os filhos. *FRED* nem mesmo terminou o curso primário, produz acrósticos, lê Literatura Brasileira e universal no Programa, é capaz de conversar sobre os livros lidos e, como todos os alunos, participa ativamente de todos os projetos do PROALFA. Paulino (2010, p. 161-162), afirma que “[...] a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.”

A sua proposta ressalta a presença da Literatura no cotidiano, o que implicaria, necessariamente, a leitura para além do PROALFA. Se pensarmos em termos de Educação Básica regular, de fato, a formação do leitor literário deve ser um processo contínuo, desde as séries iniciais, na Educação Infantil, até o fim do Ensino Médio, de modo a tornar a Literatura parte integrante de suas vidas, e não apenas uma matéria escolar. A realidade de *JUJU* e seus companheiros, entretanto, é bastante particular – ainda cuidam dos netos, têm afazeres, contam com algumas limitações de ordem física – e o PROALFA, além de espaço de aprendizagem, é o local de regozijo. Pensamos que, nesse caso, os “afazeres e prazeres” a que se referem a autora possam adquirir nova conotação e se referir, também, às leituras realizadas em ambiente escolar, formal ou não, desde que proveitosas e de fato compromissadas com a produção de conhecimento a partir do texto literário. Mais democrático, esse adendo permite englobar as diferentes realidades que cercam a formação de leitores literários na Educação Básica, regular ou não. Brito (2003, p. 204) traz-nos uma importante reflexão:

A educação de jovens e adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual.

É preciso reconhecer, pois, a particularidade dos idosos cujas habilidades necessárias não são demandas de trabalho, mas do prazer de ler, de escrever e de (re) encontrar a Literatura. Mesmo não abordando o caso específico dos idosos, a proposta de Brito (2003) aplica-se com perfeição ao nosso estudo, reconfigurando a imagem do leitor literário, definido em função do público alvo e de seus objetivos. O que está em jogo não é quantidade de livros lidos tampouco se a leitura literária se faz presente além do PROALFA. Em se tratando de

alunos idosos, “ser leitor” pode significar a leitura do texto literário exclusivamente no ambiente “escolar”, atendendo demandas bastante pontuais, como o desejo de aprender Literatura, a necessidade de escapar dos problemas do dia a dia ou, como na metáfora de NANCY, tomar a Literatura como bússola. JUJU, apesar de não se considerar leitora, o que também envolve aspectos relativos à autoestima, elenca com orgulho as obras lidas, na íntegra, em sala de aula, com a mediação do professor (fator essencial destacado pela aluna, “*isso estimula muito*”), tal como preconizado na proposta do letramento literário: *O alienista, Dom Quixote, Vidas secas, A hora da estrela*, poemas de Frida Khalo, *Clara dos Anjos* e contos de Mia Couto. A centralidade da Literatura em sua vida é indiscutível, como se verifica na justificativa dada sobre a importância do PROALFA: “*Porque é justamente aqui que eu posso me dedicar. Ao meu aprendizado. E o conhecimento dos escritores, tanto brasileiro como os estrangeiros, né. Que é o caso do Mia Couto, né*”.

Quando questionados acerca dos critérios usados na categorização de um texto literário, a aluna NANCY disse não ser capaz de responder, o que se pode explicar em função de ela estar há menos tempo no Programa, aproximadamente um ano e meio, tendo, portanto, bem menos bagagem literária que os demais, uma vez que a própria relatou que a Literatura lhe foi apresentada no PROALFA. No decorrer da entrevista, entretanto, enquanto refletia sobre a importância da Literatura em sua vida, lembrei-me de que havia me dito que seu pai lia muito jornal. Então, perguntei-lhe se achava diferente ler um jornal e ler um livro literário:

A:::h, completa/. São leituras completamente diferentes. Porque aquela leitura do jornal é uma leitura assim, muito:::, embrulhada, né. Ele tem que vender aquilo. Cada dia ele tem que jogar aquilo. Não, a::: a::: a Literatura não. São fa:::tos. Tá te::: te mostra:::ndo. Você tá abrindo sua visã:::o. E você vai vendo até que ponto você tem sua:::, sua capacidade vai, ‘pra você entender aquilo que ele tá falando’. Graças a Deus, não sei se foi por causa desse livro. ‘Até a Clarice’ também consegui pegar bem. Domingo eu tava no posto de saúde eu fale:::i Meu Deus não precisa nem muita coisa. Quando a Clarice Lispector fala lá essa gente que parece capim, que sai pelo cano, como gra:::ma. Ai eu vi o posto de saúde, aquela misé:::ria, aí eu disse ‘no:::ssa, se Clarice por a Hora das Estrela/ ((risos))... Que ela falava dessa miséria com tanta::: cla:::sse. Com tanta clare:::za. Você tem que entender o que ela quer passar, né.

Em uma análise primorosa, NANCY consegue diferenciá-los com uma metáfora muito interessante – o jornal como leitura embrulhada. Fechado em si, comprometido com a referencialidade e com as vendas, o jornal não exige muito do leitor, não “abre sua visão”, ou seja, não produz conhecimento. Ao contrário, a Literatura testaria nossa capacidade e exigiria nosso envolvimento para sua compreensão. Para exemplificar, ela traz uma fala de Clarice Lispector, autora recentemente estudada, relacionando-a a uma situação observada no posto

de saúde em que estava. A Literatura mostra-se, então, presente em seu cotidiano a partir de suas reflexões sobre a realidade que a cerca.

Os demais, embora com certa dificuldade, conseguiram apresentar suas explicações para minha indagação: *“Hoje, diante de tudo que vem aprendendo, ao ler um texto, quais critérios você usa para dizer se o texto é literário ou não?”* Credito essa dificuldade, em parte, a minha forma de abordagem, uma vez que, ainda muito presos ao concreto, para eles foi extremamente difícil imaginar-se diante de dois textos – um literário e outro não – e elencar os possíveis critérios utilizados na diferenciação. *FRED*, por exemplo, ao ser questionado, disse: *“Claro. Eu vou ler primeiro o texto, né.”* Por outro lado, como minha intenção desde o início era uma conversa em tom mais informal, buscando mostrar como o PROALFA ressignificou suas experiências e os guiou na produção de conhecimentos, captando as marcas da subjetividade, a apresentação de textos impressos poderia passar a falsa imagem de que os estava testando e de certa forma tolhê-los em suas respostas.

Diante desse impasse e como detectei essa dificuldade logo no início das entrevistas, imediatamente procurei esmiuçar ao máximo a pergunta, buscando levá-los comigo para esse lugar hipotético que a resposta exigia:

Vamos imaginar o seguinte. Vamos pensar, que eu pego um texto escrito numa folha, não te digo o que que é. Aí te entrego e falo assim, lê esse texto aí pra mim e me diz. Esse texto é literário ou não é literário?” Como que você fari::a pra::, dizer pra mim. É literário. Não é literário. Quais critérios você usaria pra classificar? Que que você observa no texto que::: hum::: isso aqui. Tem isso aqui. É texto literário. Como você faria?”

Durante a interação, conforme a necessidade, poderia esmiuçar ainda mais. Mesmo com esse detalhamento maior, *FRED* não conseguiu explicar, e em sua resposta abordou biografias e romances de forma confusa, e ao final afirmou que não conseguiria, pois “deu branco”. Creio que de posse do texto, sua análise poderia ter sido diferente. Os demais alunos, entretanto, após a paráfrase, conseguiram verbalizar explicações que caminharam, todas, no mesmo sentido, com algumas variações: a linguagem seria o grande diferencial da Literatura.

Segundo Candido (2011, p. 179), a maneira pela qual a mensagem é constituída, ou seja, a linguagem, “[...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.” Sendo a Literatura, então, um “objeto construído”, seu poder humanizador seria advém dessa “construção” organizada:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A

organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 2011, p. 179)

A interação com os alunos revelou essa percepção quanto ao diferencial da linguagem. Começamos pela interação com *JUJU*:

JUJU: Ah, não sei professora. É::: De repente a maneira. De de::: expor.

SIMONE: “Escrever.”

JUJU: É:

SIMONE: Mais o que por exemplo? Tem mais alguma coisa? Que que você acha que tem de diferente na maneira de expor? De um texto literário para um texto que não seria literário. Você já leu bastante, oh.

JUJU: Porque tem contos assim que é mais popular. Tem livros que é mais popular. Já tem livros que é mais sofisticado. Aí:

SIMONE: Você acha que a Literatura é mais sofisticada?

JUJU: Depende de autores, é:::. Por exemplo, Machado de Assis acho que ele é mais sofisticado que Lima Barreto. Tanto que é que eu falei com a professora, eu me identifico mais com Lima Barreto.”

A negativa inicial é substituída pelo titubeante “maneira de expor”, revelando que a aluna, mesmo sem conseguir aprofundar a questão, percebe na linguagem literária a especificidade que a caracteriza. Mais adiante, aponta as diferenças de linguagem inerentes à própria Literatura, destacando para a tradição escolar canônica – livros populares e livros mais sofisticados. Sua experiência leitora no PROALFA pode explicar essa percepção, já que além dos clássicos mencionados, também foram lidas obras não canônicas, como os cordéis, por ocasião do projeto desenvolvido a partir de *Vidas secas*. Na sequência, demonstrando certa intimidade com as obras e autores, analisa, tendo em vista o critério da sofisticação da linguagem, o estilo de Machado de Assis e de Lima Barreto. A diferença apontada por *JUJU* é fruto das leituras desses autores, efetivadas no PROALFA, e não a partir de um quadro fixo com características de autores, de obras e de estilos de época. Assim, a produção de conhecimentos e de sentidos é um processo que emana do texto a partir da participação ativa do leitor.

SEA, inicialmente, credita à caracterização do texto como literário a partir do cruzamento entre duas instâncias: gênero x domínio discursivo: “*Po:::xa, eu vou identificar se for um texto de entrevista, né? Aí eu vou pro lado do jornalismo, né? Se for uma crônica, eu*

vejo, mas a crônica e a poesia tá tudo dentro da Literatura, né? Ou não?'. Quando confrontado a respeito das crônicas, cuja caracterização como literária ou jornalística é problemática, ele muda o gênero, e cita os contos. Com esse gênero, ele parte para o segundo critério de diferenciação, e nosso diálogo foi bastante produtivo:

SEA: vou classificar pela:: pelo assunto.

SIMONE: Se tiver falando de amor é Literatura?

SEA: Aí é Romance. Mas é Literatura.

SIMONE: Mas não pode ser uma notícia falando de amor, por exemplo?

SEA: Aí sim. Mas geralmente o Romance, né? (...) Mas tem a separação técnica. Eu não tô conseguindo trazer ela à memória. Mas tem umas três etapas. Se você me ajudasse aí::: eu saberia. (...)

Ao falar dos contos, apresenta o “assunto” como um elemento importante na caracterização do universo literário; porém, como a matéria da Literatura é a humanidade, ela pode abordar todo e qualquer assunto. Quando instigado a refletir sobre isso, surge um novo critério – a separação técnica. Embora não consiga explicar e peça minha ajuda, entendemos que o aluno também esteja se referindo à linguagem ao mencionar a separação técnica, pois na lógica de seu raciocínio, trouxe elementos que, vistos em conjunto e nunca isoladamente, são de fato significativos na caracterização dos textos literários – domínio discursivo, gênero, assunto, linguagem (separação técnica).

BISA EVA fala em “formatação” ao diferenciar o literário do não literário e, quando questionada sobre o significado de sua resposta, ela afirma que seria a maneira de escrever, o fato de o texto literário se propor a chamar atenção. Sem dúvida, a função poética, o trabalho estético com a mensagem, permeiam a resposta da aluna, que mesmo sem se aprofundar no assunto e na ausência de nomenclaturas técnicas, é capaz de perceber de forma apurada a especificidade da linguagem literária. *MARIA FLOR* segue o mesmo caminho, porém o trabalho estético é identificado por ela como rebuscamento, o que geraria dificuldade na leitura. Esse fator, no entanto, seria justamente o responsável pela grandeza dos textos literários frente aos demais, qualificados por ela como “textozinhos”, diminutivo em tom depreciativo:

É::: eu tenho uma dificuldade di:::sso, aí:::nda. Mas, é::: é mais assim. Num ve:::m. É:::. Eu acho mais difícil de entender. Mais difícil pra ler. Do que um textozinho assim comum que a gente/, que é prático, né. Que você. As pala:::vras são mais rebusca:::das da Literatura, né?

Eu acho que é assim. Às vezes, eu quando pego esses textos, principalmente desse ano, eu leio, aí eu to cá já no terceiro, quarto parágrafo, eu vo::lto pra ler o anterior pra eu entender melhor, entendeu? Eu faço a lit/ a leitura assim. Não vou direto não.

Como vimos, à exceção de *FRED*, todos os entrevistados – mesmo com realidades distintas no que diz respeito à experiência com o texto literário – demonstraram um conhecimento mais especializado sobre a percepção da linguagem como elemento essencial – o manejo estético-expressivo dos elementos da língua, que transforma a palavra em arte. Não apenas pelas suas respostas percebemos isso. Os exemplos de trabalhos realizados por eles denotam a capacidade, mediante a mediação e o estímulo, de produzir textos que evidenciam o domínio da Língua Portuguesa de forma especializada, responsável por construir a expressão e impressionar o espírito, como ensina Candido (2011, p. 180):

A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito. Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma obra literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais, o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. 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 uma proposta de sentido.

Essa associação entre conteúdo e forma da qual nos fala Candido (2011) foi alvo de meu interesse e lhes questionei acerca da origem do encantamento deles com a Literatura, se proveniente da linguagem, do assunto ou de ambos. Dentre os seis entrevistados, quatro perceberam essa associação, um escolheu o assunto e outro, a linguagem. *MARIA FLOR*, que já havia assinalado a potência da linguagem literária em função de seu aprimoramento, elege a linguagem, e descreve um movimento de leitura bem particular: muitas vezes, ela lê as obras com um dicionário ao lado, a que recorre a cada palavra desconhecida. Embora reconheça ser possível deduzir significados contextuais, e muitas vezes o faça, o apego ao dicionário denota que, mesmo lendo Literatura, ainda está presa aos significados referenciais, necessitando desse conhecimento para seguir em frente. Talvez pela insegurança provocada pelo contato com uma linguagem tão rebuscada, como ela mesma frisou, o dicionário lhe garanta, como um placebo, a autoconfiança para construir sentidos a partir de sua própria leitura. *BISA EVA* elegeu o assunto como a causa de seu encantamento, apontando a mimetização da vida

operada pela Literatura: “O assunto. Porque às vezes, é:: é:: ele fala dum te::ma que a gente::: ou tá vivendo ago::ra ou já viveu. “

NANCY, FRED, JUJU E SEA, por sua vez, captaram a indissolubilidade entre forma e conteúdo na construção do texto literário, com justificativas bastante interessantes. NANCY diz: “Eu gosto quando e::u entendo. Porque quando eu entendo, aí parece que eu to a/ que eu to::: associando. Aquilo ali eu tenho conhecimento. Aquilo ali eu vivo. Aí eu participo.”. De maneira catártica, ela relaciona o assunto à vida real e, mais ainda, a sua própria vida. Além de contemplar o assunto, também menciona a sua possibilidade de entendimento, que podemos vincular tanto à linguagem, mais cuidada ou não, quanto à familiaridade com o assunto tratado. FRED, cuja forma de abordagem escolhida por mim pode ter dificultado sua reflexão sobre a caracterização do texto literário, agora consegue construir um raciocínio linear e, inclusive, exemplificar com um de seus autores preferidos.

FRED: O que me co::nta/ me/ me enca::nta são os acontecimentos, sabe. Digamos assim, começo, meio e ápice. Não é isso?

SIMONE: Unrun. Tá. E além do acontecimento assim, em relação ao que tá escrito. O assunto, a linguagem, os dois?

FRED: É. Os do::is. O linguajar, como é o do Mia Couto, né, que é completame::nte difere::nte. Mas é parecido com um escritor nosso, também. Que ele disse que adora:::va.

Embora inicialmente tenha escolhido o assunto, instigui-o a refletir também sobre a linguagem. Apesar de seus lapsos de memória, o aluno atendeu as minhas expectativas e trouxe uma reflexão interessante, ainda que no nível da seleção vocabular, exemplificando com dois grandes autores: Mia Couto, apontado por ele como um de seus preferidos, e Guimarães Rosa. JUJU, justificando sua preferência Lima Barreto, assim explica a origem de seu encantamento com o texto literário: “Ah. Um puxa o outro. A linguagem, que tem que ser interessante pra gente. E o assunto, que prende também”. SEA afirma que ambos são importantes e desenvolve um raciocínio bem mais próximo ao proposto por Candido (2011):

SEA: Ambos. Porque o assunto é o tema. E a narração é a graça do:::

SIMONE: E a narração é a graça?

SEA: É a graça.

SIMONE: Narração aí seria o que? A maneira como.

SEA: Que o autor desenvolve o texto. O assunto.

SIMONE: Seria a linguagem?

SEA: A linguagem, né?

Após inquiri-los sobre a Literatura em termos constitutivos, explorei suas relações contextuais – o eu e o mundo – e fiz a seguinte pergunta: *Você consegue perceber algum tipo de relação entre os textos literários que já leu e o mundo? Ou entre os textos e a sua própria vida? Fale um pouco sobre isso.* De forma unânime, todos responderam sim, evidenciando a simbiose entre realidade e fantasia, com ensina Candido (1999, p. 83): a fantasia “quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, [...]. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade [...].”

Para NANCY, a Literatura é como um espelho: *“A Literatura retrata a vida. É por isso é que eu disse. Você tem que ter compreensão, né. Porque cada leitura ela tá te mostrando uma coisa. Mas a leitura ‘é o dia a dia, né’? ‘A leitu::ra, englo::ba.”* A possibilidade de aprender é algo muito importante para esta aluna, a todo momento ressalta sua vontade de aprender, e o quanto a Literatura lhe permite isso. Nessa pergunta, entretanto, a possibilidade de autoconhecimento a partir do texto literário é exaltada por ela, quando da realização da leitura do conto *O espelho*, de Machado de Assis, na Oficina de Leitura:

O Espelho foi uma experiê::ncia muito grande. Por quê? (...) A cada dia assim eu to descobrindo, assim, que eu sou. Eu po::sso, me sentir melhor. E até eu falo pra mim mesma. Eu quero ser melhor hoje do que eu fui ontem. Então eu to descobrindo esse Ser. Quando você descobre esse Ser, você coloca seu pé no chão, né. E hoje eu to colocando esse:: pé no chão, assi::m, com muita:::, segurança. E justamente assi::m. Tá. Tá dando resultado. To::: to aprendendo aqui.

MARIA FLOR, levando em conta a verossimilhança – interna e externa – importante categoria de análise do texto literário, afirma: *“Totalmente. Claro que tem histórias que é meio assi::m, é:::, umas histórias mais inventa:::das. Mas assim. Que num. ‘Mas sempre tem’ alguma coisa que parece com os dias de hoje.”* A mimetização da vida é lembrada por BISA EVA: *“A Literatura ela: ela mostra::: a vida real, como ela é do ser humano. ‘Eu’ acho”.* JUJU detecta essa relação, e, mais ainda, aponta a afinidade entre a Literatura e acontecimentos pontuais, como se os escritores tivessem o compromisso de fazer da palavra literária um instrumento de análise do real. *“A Literatura é::: tem muita realidade com a vida sim, com o mu::ndo. Porque normalmente, né professora, os escritores, eles escrevem sobre os acontecimentos, sobre:::... Eu acho. Tem muita coisa com a realidade, sim.*

Essa função social da Literatura é analisada por Candido (2011, p. 182): “[...] há na Literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor [...] é neles que o

autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença [...]”. O autor ressalta que embora tais produções possam existir, com obras empenhadas em assumir posições críticas em face dos problemas, não se pode exigir que toda obra literária tenha esse compromisso, uma vez que é o plano estético o elemento decisivo na constituição da Literatura.

JUJU segue sua explanação e aborda as poesias, aliás, é a única a propor essa reflexão. Embora já tenham contato com esse gênero, para os alunos em geral, não apenas no PROALFA, há maior dificuldade, talvez porque os poemas exijam mais abstração, um mergulho maior na subjetividade do que os textos em prosa.

JUJU: A não ser quando é poesia, né. Mas mesmo assim, até quando é poesia também, te::m.

SIMONE: E, mais por que a poesia seria diferente? Por que você acha? Ou não?

JUJU: Porque a poesia é assim mais româ::ntica. Fala muito de amo::r. De sofrime::nto.

SIMONE: Não tem poesia engraçada, não? Tem né?

JUJU: Pior é que tem mesmo.

SIMONE: Mas eu acho que eu já entendi o que você quer dizer. Porque a poesia, a his/ uma/ um texto narrativo, como esses livros que você tá apontando aqui que você leu, eles contam uma história. E aí a história te leva de imediato a lembrar, ou a relacionar com o mundo, né? Com a realidade. E a poesia ela não é tão clara. Ela fala/ essa coisa/ do româ::ntico, que você tá falando aí, eu acho que é uma coisa ma::is, que vem de dentro. Então assim, a relação com a realidade pode não ser tão clara quanto um livro.

JUJU: Unrun. É:::. É que a gente não sabe se expressar. Mas é isso.

Confrontada com a possibilidade de a poesia não se restringir apenas a temáticas amorosas, a aluna reconsidera e, a partir da minha fala e também levando em conta sua experiência de leitura, destaca as diferenças em termos estruturais, pois a poesia, apesar de não ser uma leitura linear quanto os textos em prosa, como manifestação artística, também está comprometida com questões humanas. *SEA*, de forma enfática, defende a relação da Literatura com o eu e com o mundo, e ainda traz a questão da contemporaneidade e da atualidade da obra literária.

NÃO! O texto literário está diretamente inserido no mundo. E têm textos antigos, né, que são atuais. Que são muito atuais. Por exemplo, agora que eu acabei de ler o::s do Jorge Amado. Capitães de Areia, que foi escrito em 37, me parece, o primeiro. E é totalmente atual. Machado de Assis, a Literatura dele, é atual. E assi::m muitos, né? Por exemplo, agora nós estamos dando aqui, Machado de Assis e:: do::: Lima Barreto, né? Atual eles. Tanto um quanto o outro, né?

FRED assim traduz sua experiência literária: “*Eu faço altas viagens com a Literatura, sabe. É uma coisa. Ela leva pra gente pra mu::ndos, dista::ntes, que eu nunca. Que nunca a gente imaginava ir, sabe. Ela nos transporta, né. Faz a gente viajar. A gente via::ja.*” Embora considerada um clichê, sua resposta contempla, além da relação entre Literatura e viagem, os benefícios que ela lhe traz, traduzidos na possibilidade de vivenciar experiências jamais vivenciadas por um homem que não completou o primário, um homem que presenteou a filha com um clássico da Literatura universal, mas não o leu, um homem cujos problemas psicológicos lhe fizeram chegar ao PROALFA por acaso. Essa viagem, então, longe de ser um clichê, adquire contornos simbólicos e pode remeter às transformações positivas em sua vida operadas desde então, como várias vezes frisou, mas especialmente a partir de 2015, com as *Asas de papel*.

Em meu último questionamento – Para você, a Literatura tem uma função mais utilitária ou estética? – fui surpreendida pelas respostas. Presa a minhas hipóteses de pesquisadora e buscando confirmá-las sob pena de prejudicar a pesquisa, estava certa de que eles responderiam “estética”, uma vez que praticamente todos perceberam a especificidade da linguagem literária e até mesmo produziram textos desse universo. À medida que respondiam, entretanto, o utilitarismo se mostrava forte e presente. Por mais que refizesse a pergunta, parafraseando-a na tentativa de torná-la mais palatável, a situação não mudava. A todos, refiz o questionamento com uma paráfrase:

Pensando assim, na Literatura, você acha que a Literatura, ela vai mais pro lado, do utilitarismo, então assim, você lê manual pra aprender a montar alguma coisa. Então você lê a Literatura pra aprender a fazer alguma coisa, né, pra alguma coisa. Ou a Literatura ela tá ma::is pra cá, pro lado mesmo esté::tico, como obra de arte, sem necessariamente ter que, é:: ensinar algo a alguém?.

Apenas *FRED* não conseguiu responder; *NANCY* e *MARIA FLOR* qualificaram-no como utilitário; *SEA*, *BISA EVA* e *JUJU* escolheram as duas opções.

NANCY: A Literatura você vai precisar dela se::mpre, né. O por quê? A Literatura é como se fosse uma/ uma/ uma uma mo::la, assim, que te/ que te/ que te move,(...) Porque quando você tem contato com a leitura você ente::nde. Você/ você:: percebe::be o que você tá vendo. ‘Você já percebe já’. (...)A leitura tá sempre te::: te enriquecendo. Sempre::: sempre soma. Abre. Abre o seu horizonte.

SIMONE: Entã:::o, abre o horizonte. Então seria mais algo utilitário, então?

NANCY: Utilitário. Claro.

MARIA FLOR: *Nã::o. Eu acho que é enriquecedora mesmo. É de aprendiza::do. De você:: ler pra pode::r é::: ter conhecimento. Mesmo sendo um texto literário.*

SIMONE: *Mais utilitário?*

MARIA FLOR: *Utilitá::rio. É:: Se bem que muitos a gente viaja junto com o autor, né.*

SEA: *Oh. Através da Literatura, eu viajo pelo mundo. Conheço povos, costumes, maneiras de eles viverem, e, o conhecimento através da leitura me traz conhecimento de geografia, de história, que ela tá muito ligada a história, né, e ai::, ou também para a evolução social, para a interação, né?*

SIMONE: *Então seria mais utilitária, ou mais estética? Como obra de arte?*

SEA: *Ela te::m tu::do, né? Mas, ela entra como muita utilidade, né?*

SIMONE: *Mas é uma obra de arte? O senhor acha que é?*

SEA: *Também arte e estética também.*

BISA EVA: *As duas coisas. Que o Machado ele já:: é detalhista, né, quando ele escreve. Ele fa/ bota o detalhe do lugar, do ambie::nte, da luz, da rua, né. O Machado tem isso, né. Mas nem to::dos tem esse hábito de escrever da fo::rma que ele escreve, né. Descrevendo. ‘Ele descreveu o Rio de Janeiro todo’ nos livros dele, né. Falando do/ da rua, disso, daquilo, iluminação, calçamento. ‘Tudo ele:: ele:: é muito detalhista.*

SIMONE: *Então/ é utilitá::ria e ao mesmo te::mpo, uma obra de arte.*

BISA EVA: *Uma obra de arte. Com certe/*

SIMONE: *Tem as duas coisas.*

BISA EVA: *Tem. Tem.*

JUJU: *Ah, eu acho essa primeira. Como uma coisa assim do belo. D’uma arte. Porque quando nós fizemos Vidas Secas, teve até o qua::dro, né, que nós pinta::mos, de Vidas Secas, né. Aquele:: aquele pessoal nordestino saindo assim. Aquele quadro, aquilo é uma coisa. Ali a gente lê, vê aquela o::bra, mas a gente logo identifica que é sobre aquele livro que a gente leu. As vezes você pra montar um armário você não precisa de ler um manual.*

SIMONE: *E a Literatura, não. Ela precisa ser lida, digamos assim?*

JUJU: *Ah preci/. ‘Mu::ito’. A Literatura é justamente pra gente aprender alguma coisa tem que se::r, por meio da Literatura. Do conhecime::nto.*

Uma breve busca pela internet nos fornece dois significados bem simples para o termo “utilitário”: a) relativo a ou que tem por objetivo a utilidade; b) que se preocupa apenas com

interesses materiais. Do alto de nosso conhecimento acadêmico e todas as teorias estudadas, a palavra “utilitário” não seria um adjetivo adequado à caracterização da Literatura uma vez que poderia reduzir a obra a pretextos não condizentes com sua dimensão humana e estética. Os alunos do PROALFA, entretanto, apresentaram-me outra possibilidade de sentido, conferindo ao termo “utilitário” uma conotação mais significativa – a Literatura é utilitária à medida que é fonte de conhecimento. Na visão deles, a utilidade está ligada à possibilidade de aprender, algo que lhes é caro e que buscam de forma incessante. À exceção de *BISA EVA*, que se prende à descrição do estilo de Machado de Assis, destacando, portanto, o aspecto artístico, todos mencionam o conhecimento ou o aprendizado em suas respostas. Não se trata, pois, de desconsiderar que a Literatura é manifestação artística, mas de exaltar a característica que mais lhes satisfaz em suas necessidades – aprender.

Tal como preconizado na proposta de letramento literário, é preciso reconhecer a Literatura como fonte de conhecimento, porém não se pode perder de vista, sob pena de desfigurá-la, de que se está diante de uma obra de arte cuja matéria é a língua. Embora reconheça o aspecto utilitário como essencial, *JUJU* recorre ao belo – categoria literária que remonta à Antiguidade Clássica – para defender a primazia do estético. Ela demonstra compreender a Literatura como objeto artístico a partir do manejo expressivo da língua – indispensável – o que não ocorre em um manual, por isso mesmo dispensável.

Com desenvoltura, os alunos conseguem pensar a Literatura em termos teóricos a partir dos conhecimentos oriundos das próprias leituras literárias, pois não há, no PROALFA, aulas nas quais conteúdos sejam meramente ofertados como um fim em si mesmo, o compromisso do Programa é com a formação de leitores literários. É a partir da leitura integral das obras e das discussões e análises mediadas pelos professores que os conhecimentos teóricos são construídos e sistematizados. A concretização do trabalho desenvolvido se dá pelo desenvolvimento dos projetos, nos quais é possível vivenciar a experiência da leitura literária, produzir sentidos, pensar o mundo, pensar o outro, pensar em si mesmo. Os alunos, melhor dizendo, os leitores, são paulatinamente estimulados a tornarem a Literatura parte integrante de suas vidas, ainda que isso se resuma ao espaço do PROALFA, ou não.

Tratando do leitor literário, Paulino (2010, p. 162) diz-nos que se trata de um tipo de leitor elitizado que se “restringe a um grupo capaz de se locomover com desenvoltura num universo textual sofisticado, o tal que une beleza e estranheza.”. Ao democratizar o acesso à Literatura e torná-la fonte de conhecimento, o PROALFA faz desse universo sofisticado um *habitat* natural para seus alunos, e ao invés de leitores elitizados temos leitores literários,

forjados a partir de um incessante trabalho de mediação de leitura com foco na produção de sentidos a partir da expressividade da palavra literária, a “sofisticação” da qual nos fala Paulino. Assim, fechamos esta seção com as definições de Literatura propostas por nossos leitores – e digo *nossos* porque depois da transformadora experiência de ouvi-los e por compartilharmos o PROALFA como um importante espaço de formação em nossas vidas, creio que também são meus.

Literatura é o meio pelo qual, uma pessoa viaja sem sair do lugar. SEA

Literatura é a bússola. NANCY

É uma maneira muito bonita de se comunicar. Quem estuda Literatura. Quem dá aula de Literatura., meu Deus, eu acho que é uma sumidade. MARIA FLOR

A maneira de observar a vida, o mundo, com os olhos de outros escritores, né. De escritores famosos ou não, né. FRED

Pra mim Literatura é essencial na minha vida. É onde que eu me alimento. É onde que eu tiro o meu alimento do conhecimento. JUJU

Literatura é o clássico da vida. BISA EVA

6.2 “O PROALFA indica. Acho que o PROALFA é uma grande estrela”

JORGE sempre estudou em escola pública. Em casa, tal como *BISA EVA*, as histórias de leitura de *JORGE* são formadas tendo em vista os aspectos sociais que envolvem o acesso aos bens culturais – boa parte dos livros provenientes da casa dos patrões e, posteriormente, comprados por valores acessíveis em um bazar. No Ensino Fundamental, como de praxe, a Literatura assumia contornos lúdicos, na Hora da Historinha, quando a professora lia para turma, geralmente ao final da aula, se sobrasse tempo, e foi assim que conheceu as histórias de Monteiro Lobato, graças à professora da Classe de Alfabetização. Mesmo de forma não sistemática, há, na primeira infância, o contato com o texto literário, com a fantasia para a qual as crianças estão abertas e sedentas. A mediação da professora, ainda que com o objetivo apenas de fruição, marcou o menino *JORGE*, que lembra até hoje com carinho dessas leituras.

Além disso, havia também horários específicos para a sala de leitura, uma vez na semana, quando Tia Fátima fazia uma série de atividades com as crianças – vídeos, leitura de

livros, concursos para premiar os alunos com mais empréstimos – evidenciando que nesse segmento há certo compromisso com o texto literário. Esse trabalho, entretanto, talvez se justifique mais pela necessidade de desenvolver a habilidade de leitura dos alunos em processo de alfabetização, do que propriamente pelo objetivo de formar leitores literários, uma vez que pelo relato de *JORGE* parece não haver um projeto único e organizado, mas iniciativas particulares de professores e setores diferentes da escola – os professores regentes leem quando dá tempo e a professora da sala de leitura realiza atividades e incentiva o empréstimo de livros. Se objetivo maior é que as crianças leiam, nessa faixa etária, qual texto seria apropriado se não o literário? Em todo caso, esse primeiro contato é essencial, mas nem todas as crianças desfrutam dessa possibilidade.

Crescendo, entretanto, a escola parece não cultivar esse hábito, e a Literatura, geralmente, toma dois rumos distintos no segundo segmento do Ensino Fundamental – ou desaparece ou se resume à leitura de paradidáticos, seguida de avaliações. No caso de *JORGE*, ela teria desaparecido não fosse sua iniciativa pessoal de frequentar a sala de leitura, que agora se tornou um espaço bem menos acolhedor – apenas serviço de empréstimo de livros. Apenas um professor de Língua Portuguesa lia muitos poemas em sala: *“Ele lia, ele lia muito com a gente’. Mas no final era se::mpre pra:: pra fazer alguma ativida::de sobre a gramá::tica e tal. Mas ele se::mpre gostava de explorar essa questão da construção literá::ria do texto. Ele num mo/ ele num matava o texto naquele momento, assim. Ele matava depois.”*

A reflexão de *JORGE* me fez lembrar dos livros didáticos com os quais já trabalhei e estudei, muitos aparentemente abordando o texto literário em uma concepção mais voltada para a construção estética dos sentidos, mas, na realidade, ainda extremamente comprometidos com o que há de mais tradicional, e limitador, na leitura literária: pretexto para análises gramaticais, interpretação de texto, estudo dos gêneros discursivos e abordagens estruturalistas e historiográficas. Por não haver metodologias condizentes com a especificidade do texto literário, abordagens produtivas estão vinculadas a atitudes individuais dos professores, que podem ou não ser leitores, que podem ou não gostar de Literatura. *JORGE*, a despeito do “assassinato” cometido pelo professor, já era leitor, já gostava de Literatura, e ainda jovem conseguia uma leitura mais crítica, e não dependeu da escola para essa formação, como ele mesmo ressalta. Seus pais, mesmo com pouco estudo, foram seus grandes incentivadores no universo literário, pois, educando sobretudo pelo exemplo, eram ávidos leitores. É possível, então, pensar a mediação de leitura sob outra perspectiva, que não envolva necessariamente a interação entre o leitor e o(s) ouvinte(s), mas a mediação pelo

exemplo, um tipo específico cujo seio familiar é exemplar único e concreto. Onde mais, se não em casa, teríamos a oportunidade de crescer em meio a livros, de conviver com adultos leitores para os quais a leitura literária faz parte da rotina dos dias?

Ah sim. Muito. Foi muito mais presente. A questão de vê-los lendo, né. A questão de vê-los lendo, essa questão do exemplo enquanto mediadores de leitura foi muito mais forte, porque eu via as professoras lendo pra gente, tem a questão do tempo na sala de aula. Das professoras ficarem assobradadas e tal. Mas essa coisa deles lendo, muito presente no. Principalmente no domingo.

A questão do tempo – muito bem lembrada por JORGE – somada a burocracias do espaço escolar, de fato se colocam como grandes impeditivos para um trabalho diferenciado com a Literatura na escola. Afinal, é preciso transmitir e aferir os conteúdos em curto espaço de tempo visando uma aprendizagem padronizada – todos aprenderiam os mesmos conteúdos em bimestres ou trimestres, tornando-se aptos a passar para a série seguinte. Assim, falta tempo para ler, falta tempo para o óbvio: tornar o texto literário o centro das aulas de Literatura. Em casa, movidos pela genuína vontade de tornar o texto objeto de interesse, a mediação de leitura dispensa a leitura em voz alta, as paradas para comentários e ao mesmo tempo subverte o relógio – o tempo quem faz somos nós. JORGE cresceu assistindo às leituras dos pais, como prazer e não dever, e assim se formou leitor. A escola acrescentou informações que ele não tinha e apresentou novas leituras, ampliando essa formação. E os demais colegas de JORGE, será que tiveram a mesma sorte? Atualmente, todos têm essa sorte?

A palavra “sorte” tem-se mostrado fundamental para analisar a relação entre Literatura e escola, o que é problemático uma vez que o trabalho eficiente com o texto literário deveria ser prerrogativa da escola, e não dependente do maior envolvimento, e até mesmo conhecimento, de cada professor. JORGE cursou o Ensino Médio de Formação de Professores, organizado da seguinte forma: nos três primeiros anos a grade era composta por todas as matérias de formação geral e, no quarto ano, entravam as disciplinas voltadas especificamente para a formação docente. Ele relata experiências fantásticas, na sua turma, nos três primeiros anos, com professores comprometidos com o texto literário e com sua apreciação estética a partir da centralidade da linguagem literária, ao passo que no Fundamental o foco era, segundo ele, a mediação de leitura, e não mediação de Literatura, trabalhos essencialmente distintos dada a complexidade do universo literário, como já discutido.

Não tinha professor no início. Ai depois uma professora chama 'Do:ra' ela: ela fo/. Começou dar aula pra gente. Já era uma senho:ra já. Mas as aulas dela eram fantásticas. Ela sempre falava de poesia. Qualquer coisa era poesia. Ela não sistematizou essa coisa das escolas literárias pra gente no 1 ano. (...) No 2º e no 3º ano. Acho que foi fantástico.

Ela::, ela falava de forma muito apaixonada pela Literatura. Também tivemos uma professora Gisele também. Chamava Gise::le. Também de Literatura que eu acho que no meio do. Essas confusões que no meio do ano não pode ma::is, o outro continua. Mas, foi uma experiência be::m legal. Nós lemos Dom Casmurro em sala de aula. Nós lemos A dama das came/foi A dama das camélias? Foi A dama das camélias. Nós lemos Clarice Lispector. Tudo em sala de aula. (...) Tinha. Teve essa divisão, mas, elas se preocupa/ se preocupava muito mais com o:: com o texto literário. Elas falavam Ah, o Dom Casmurro é de tal estilo. Tal escola literária. Mas elas não ficavam muito nessas coisas das características da escola literária. Elas se preocupavam em le::r o texto. Em discutir o texto. Foi be::m legal. E também tive uma professora, Zélia, que foi minha professora nos três an/. Não, no 2º e no 3º ano foi de Língua Portuguesa. Que também se::mpre ela falava de: Literatura. Tudo pra ela era Literatura. As pesquisas, os traba::lhos.

Segundo *JORGE*, não se pode garantir que todos as turmas do CIEP tenham tido a mesma experiência positiva uma vez que os professores eram diferentes. Eu mesma, mais de dez anos antes, mas também sob a égide da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), não tive a mesma sorte e, apesar de gostar bastante da professora, que também se mostrava apaixonada pela Literatura, não li livros literários em sala de aula, estudei em detalhes os estilos de época e tampouco discutimos nossas impressões coletivamente. Nas escolas em que lecionei, e leciono, também vejo professores seguindo seu próprio caminho metodológico, eu inclusive, pois pouco ou nada pode lhes ter sido oferecido em termos de formação diante da “desimportância” da Literatura em nossa sociedade. Além disso, a questão do tempo também é limitadora de nosso trabalho, de modo que ir na contramão da tendência geral e fazer algo diferente, muitas vezes sozinho, pode não ser uma atitude tão fácil como se imagina. Assim a Literatura permanece como algo menor em muitos contextos; em outros, os alunos, e a Literatura, têm tido sorte.

Quanto ao último ano do Ensino Médio, dedicado exclusivamente à docência, ele relata não haver qualquer disciplina que tematizasse o ensino de Literatura, ainda que o curso os tivesse preparando para receber os alunos das séries iniciais, quando deveria começar a formação do leitor literário. O mesmo ocorreu em sua avaliação da sua experiência na Universidade. *JORGE* afirma que a Literatura era mais abordada como campo teórico, pouco sobre sala de aula e percebia que as maiores reflexões recaíam sobre o ensino de Língua Portuguesa. Mesmo no CAp, segundo ele, a Literatura parecia ocupar um lugar subalterno, de modo que, ao final da graduação, estariam mais aptos a exercer o papel de críticos literários do que de professores de Literatura.

Eu tive ‘ó::timos’ professores de Literatura, mas eu a::cho, que eles não foram assim, formado::res de professores. Eu acho que:: acho que:: é a questão da da/ da própria formaçã::o acadê::mica de::lês, da preocupação deles aqui, na Universidade, né. Que: acho que a questão ‘da Literatura’. Da Literatura propriamente di::ta e::: sem muita preocupação do que você vai fazer com essa literatu::ra lá.

Quanto à abordagem da especificidade da linguagem literária e sua centralidade na constituição do texto, *JORGE* ressalta aspectos positivos e cita uma professora em particular, o que nos traz de novo a reflexão sobre sorte. Em todo caso, aponta-nos uma visão positiva acerca do trabalho desenvolvido pela professora, extremamente benéfico em sua formação docente, ainda que de forma indireta.

Tinha muito di::sso. Nós lí::amos o te::xto, Ana Chiara, tive aula com a Ana Chiara, fantástica. Eu também. E:: ((risos)) num é. E tinha muito disso, de nós analisa::rmos. De nó::s podermos dar a nossa opinião. A nossa contribuição. Aí também se tivesse muito distante aí ela trazia: Nã::o, não é bem assim. Pode ser por outro la::do e tal. Mas nós também líamos a:: a as aná::lises, as teorias.

A experiência de *JORGE* com a Literatura forjou-o leitor; antes da escola e depois dela, os livros já faziam parte de sua vida, devorava-os. Como o mesmo afirma, sua experiência leitora não traduz pela realidade que o cercava, e seu comportamento – a prática leitora – era estranho aos demais: “*Sempre gostei de ler. Eu lembro que quando minhas tias iam em lá em casa, minhas tias, é:::, irmãs da minha mãe, sempre falava ‘esse garoto vai ficar cego’.* Aquelas coisas, né. *Quem lê muito fica malu::co. Se você ler muito a noite você fi::ca cego.*”. Abreu (2005) no texto *O perigo dos livros* aborda a difusão de ideias negativas sobre o livro e sobre a leitura após o desenvolvimento das técnicas de impressão popularizarem e difundirem a leitura. Além do temor causado pela possibilidade do povo se instruir, e assim se tornar crítico em relação ao *status quo*, ela apresenta os possíveis riscos à saúde causados pela leitura, fruto de estudos da época:

Na segunda metade do século XVIII, o médico suíço Samuel-Auguste Tissot escreveu um livro intitulado *A Saúde dos Homens de Letras* em que apresentava os perigos que a leitura oferecia para a saúde. Ele explicava que o contínuo esforço realizado para compreensão de um texto prejudicava os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. [...] Essa idéia não era uma excentricidade de Tissot. Na mesma época, J. G. Heinzemann, em um folheto de 1795, descrevia os perigos da leitura excessiva: “susceptibilidade a resfriados, dores de cabeça, enfraquecimento dos olhos, ondas de calor, gota, artrite, hemorróidas, asma, apoplexia, doença pulmonar, indigestão, obstipação intestinal, distúrbio nervoso, enxaqueca, epilepsia, hipocondria e melancolia. [...] Outros eruditos da época, como o filósofo Johann Adam Bergk, concordavam com o perigo, mas buscavam encontrar soluções que

permitted to continue to read: it was necessary to wash the face with cold water and to take walks in the open air; never to read after eating; never to read on foot.

Ainda hoje, mesmo após a ciência desmentir tais considerações, ainda é possível verificar esses posicionamentos no imaginário popular, como ilustra o comentário da tia de *JORGE*. Considerar a Literatura uma atividade prazerosa, em meio às maravilhas tecnológicas e às paisagens naturais, pode soar estranho e até mesmo insalubre, afinal, nossa sociedade avança em um ritmo frenético, apegada a valores materiais e valorizando apenas o que se reverte em benefícios concretos. A Literatura freia esse movimento e exige calma para a contemplação estética da palavra, a partir do que é possível compreender melhor a si mesmo, ao outro e ao mundo.

EDUARDA cursou desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II em escola particular, somente a partir do 9^a ano, e durante todo o Ensino Médio, frequentou instituições públicas. Filha de mãe professora e leitora – vale ressaltar quem nem sempre as duas características andam juntas – os livros sempre fizeram parte de sua vida, e também na escola as experiências iniciais foram positivas. Suas lembranças da Literatura na escola começam no Ensino Fundamental, no Programa de Literatura – mais sistematizado no segundo segmento do que no primeiro. Ela relata ler dois livros por ano para realizar trabalhos e avaliações e, a despeito dessa cobrança por notas, julga positiva essa estratégia, pois a Literatura estava presente em todas as turmas, com foco na apreensão da linguagem literária. Na passagem para a escola pública, a situação muda e a Literatura não mais se faz presente:

Tinha biblioteca mas a gente não, não era incentivado a:: a ir à biblioteca. A gente não tinha nenhum trabalho co:::m com Literatura dentro da sala, assim. Que estimulasse a gente a: a ler alguma coisa. Só no 3º ano quando a gente lia aqui:::lo. Não, na verdade não lia a obra, né? Você li:::a:: os resumos e os comentários, as críticas/ pro vestibular. Era isso.

A despeito de sua experiência do Ensino Médio e sobretudo devido ao incentivo que tinha em casa, *EDURDA* considera-se leitora e, curiosamente, destaca o fato de na infância e na adolescência ter lido uma quantidade maior de livros do que atualmente, cursando a graduação em Letras. Ela cultiva inúmeras memórias afetivas das leituras que fez – leu a maioria dos clássicos em casa, tomando emprestado os livros da mãe – e acha que causaram impacto na profissão que escolheu. Sua trajetória acadêmica é marcada, inclusive, por uma grande mudança motivada pelo seu gosto pela leitura literária – de Português/Espanhol, seu curso inicial, mudou para Português/Literatura. Sobre essa mudança, afirma: “*Mas Literatura*

menos, menos ensino. É. A gente tem mais contato com a Literatura. Muito mais do que quem faz língua. Mas de preparação pra você sair daqui como docente você não tem.”

Apesar de experiências diferentes na escola, tal como *JORGE*, aponta falhas na formação dispensada ao futuro professor de Literatura, que sairia da universidade mais crítico literário do que professor de Literatura. Em relação à abordagem da linguagem literária, considera ter sido tratada de forma rasa em algumas disciplinas; alguns professores se dedicavam à leitura da obra em sala, mas para a maioria essa era uma tarefa domiciliar. De acordo com *EDUARDA*, as aulas eram preenchidas em sua maior parte por análises críticas e textos teóricos. Mesmo nas disciplinas metodológicas, o problema persistiria, diz ela: “*A gente lê, tipo assim, nessa disciplina: O direito à Literatura, do Antônio Cândido, e alguns outros textos. É sobre Literatura, mas não sobre ensino de Literatura.* De fato, para repensarmos o ensino de Literatura não bastam apenas os textos teóricos; embora eles sustentem essa nova forma de conceber o ensino – e no caso é vital a contribuição de Antônio Cândido dentre outros grandes nomes – é preciso pensar a prática, estimulando os graduandos a lerem os textos literários a partir da apreensão dos sentidos, do contexto e do intertexto, discutindo e propondo metodologias que tomem a Literatura como objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, como fonte de conhecimento. Em outras palavras, é preciso aprender a ensinar, mas para que isso ocorra é necessário rever a forma como se aprende.

CECÍLIA, como *EDUARDA* e *JORGE*, sempre quis ser professora, cursou três anos do curso normal e estar na UERJ é passo fundamental para a concretização de seu sonho. Seu contato com a Literatura, entretanto, em casa ou na escola, não foi estreito. Da Educação Infantil, cursada em instituição particular, não tem muitas recordações, porém, no primeiro segmento fundamental, a partir do qual seguiu estudando em escolas públicas, a Literatura só aparecia em livros didáticos, não havia um trabalho sistematizado pelos professores. Ela destaca idas frequentes à biblioteca, onde havia captação de alunos para monitoria, que consistia em cuidar do espaço e contar histórias para os menores. Em suas memórias afetivas tem lugar especial o trabalho de organização da biblioteca, pois se sentia importante, entretanto, assume que muito mais limpou do que leu livros (costumava participar ativamente da organização e limpeza do espaço), visto que a maior parte das histórias contadas para os menores eram conhecidas e não precisava lê-las para o teatro de fantoches. Enquanto pretensão de formação de leitores, a iniciativa da responsável pela biblioteca, embora dotada de boas intenções, é problemática, visto que a leitura não se faz presente nessa atividade de mediação – a mediadora não precisa ler e as crianças só assistem. Sobre isso, Elizabeth Serra, em entrevista concedida a Daniela Piergili Weiers (2011, p. 40) faz uma importante reflexão;

[...] considerar isso como uma ação de formação de leitores é que eu discordo na base [...] para uma população que não tem a cultura escrita na sua base não é justo que aqueles que são responsáveis no governo e nas ações como as da Fundação para promover a leitura privilegiem um ato que não é na verdade de leitura no *strictu sensu*.

Apesar disso, o contato mais próximo de *CECÍLIA* com livros e biblioteca na trajetória escolar. No Ensino Fundamental II, as idas à biblioteca eram praticamente nulas:

Parei. Porque a biblioteca era muito estranha. Era num lugar escondido. Eu fui ‘pouquí::ssimas’ vezes. No máximo uma ou duas. E não tinha livros interessantes. Mas como nós íamos na Bienal, o professor sempre sorteava um li::vro, assim e tal. Aí::, de certa forma a gente tinha contato.

Como formar leitores contando com livros sorteados – por iniciativa do professor – a cada dois anos, na Bienal do Livro? Nesse segmento, nem mesmo havia a leitura de paradidáticos ou qualquer atividade sistematizada de leitura literária; novamente, o livro didático – mesmo com todas as ponderações que se possa fazer – figurava como o elemento catalizador da Literatura. Vale ressaltar, entretanto, que mesmo em termos de fragmentos literários, o livro didático já não é o mesmo, já não existem as antologias de outrora. No auge de seus 23 anos, a trajetória escolar de *CECÍLIA* é marcada pelos PCN, orientações que refletem novas concepções do ensino de língua, reduzindo ainda mais o diminuto espaço da Literatura na sala de aula, em prol da formação de um leitor competente porque versado nos textos de mais variado uso social. Na base dessa concepção, segundo Cosson (2018, p. 13), acreditam que o texto literário, “[...] por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita [...]”. Logo, nos livros didáticos os textos literários aparecem pouco, em geral fragmentos pouco significativos, rodeados por receitas, cartas, notícias, propagandas, bilhetes, editoriais, redações de vestibular e toda a sorte de gêneros que permeiam a vida em sociedade.

O trabalho mais próximo da leitura de Literatura⁵¹ foi desenvolvido pela professora de História, que a partir da leitura de livros com temática vampiresca – a moda da época – realizava com a turma a escrita de roteiros e depois realizavam as filmagens. Em casa, não havia contato com o texto literário: a mãe, sertaneja, era semianalfabeta, e o pai, cego; suas

⁵¹ Na obra *Círculos de leitura e letramento literário*, uma das bases dessa pesquisa, Rildo Cosson (2018, p. 15) fala sobre os “avatares da Literatura” discutindo os deslocamentos que a Literatura vem sofrendo ao longo do tempo, o que tem sido considerado ou não literário – a Literatura em qualquer lugar; a Literatura em outro lugar; a Literatura em todo lugar. Aqui julgamos impropriedade trazer essa discussão sob pena de fugirmos do foco da pesquisa. (COSSON, 2018, p. 15, 20, 23)

leituras oscilavam entre a bíblia infantil, piadinhas, charadas e textos burocráticos que lia para o pai. Ao contrário de *JORGE*, que também cursou a formação de professores, em seu Ensino Médio, *CECÍLIA* restringiu-se à interpretação de textos literários e informações superficiais sobre os períodos, além do estudo dos elementos da narrativa, sobretudo contos. Apesar de se preparar para supostamente formar leitores, ela mesma não recebeu essa formação e sobre seu histórico de leitora reconhece que lia pouco e que a leitura não lhe agradava. Sobre não se considerar leitora diz: “*Primeiro que você tem acesso à Literatura, e que você faz dela um hábito. Eu não tinha acesso então e não fazia como hábito. Não tinha como hábito.*” Hoje, em vias de se tornar professora, ela afirma que se sente um pouco mais leitora, pois devido à graduação em Letras, a leitura se tornou algo mais imperioso, porém, não menciona o gosto pela leitura – apenas a obrigação. Se pensarmos na função desempenhada por ela – professora de Língua Portuguesa que dará aulas de Literatura – isso se torna ainda mais grave: como formará leitores sem seu próprio repertório de leituras, sem se constituir exemplo para seus alunos, capazes de perceber seu apreço, ou não, pela Literatura?

De fato, o contexto vivenciado por *CECÍLIA* não lhe garantiu as condições necessárias para torná-la leitora. (BRITO, 2003) A situação familiar não foi superada pela escola e em todas as instituições onde estudou, a Literatura sofreu um processo de apagamento (COSSON, 2016, 2018): ausência de trabalho de leitura literária significativa (nem mesmo os paradidáticos ela leu), substituição dos clássicos por *best sellers* da moda (supostamente mais atraentes e mais fáceis) e a ideia de que a Literatura é apenas mais uma dentre as manifestações culturais e, dessa forma, pode ser substituída por algo mais moderno. Segundo Cosson (2018, p. 14):

Sob o argumento da democratização da cultura ou da valorização da diversidade cultural contemporânea, defende-se que as obras literárias representadas pelos livros cedam lugar aos filmes, shows, vídeos, programas televisivos e tudo o mais que compõem, como já vimos, o cenário atual da vida dos jovens. Para os defensores de tal perspectiva, a centralidade da Literatura na escola fazia sentido no passado quando ela era veículo preferencial da cultura, mas manter essa situação hoje seria um caso de anacronismo porque o texto literário já não é relevante na formação cultural dos jovens, nem mesmo na aprendizagem da escrita, funcionando mais como um verniz cultural, logo perfeitamente dispensável.

CECÍLIA também analisa criticamente a formação dispensada na UERJ, focada na teoria e na crítica literárias, com pouco espaço para reflexões sobre a especificidade da linguagem literária. Quanto à formação docente, também não considera adequada:

É muito pautado em texto teórico. De pessoas criticando o autor tal ou o texto tal. Nossa interpretação mesmo só entra no momento da prova. E ainda assim o professor não tá tão interessado no que você tem pra falar. Ele quer saber se você conseguiu é: memorizar os textos teóricos, críticos que ele passou. E: nós temos uma disciplina, esqueci qual é o nome, Prática pra: Ensino de: Não, num é não. Nem é voltada pra Literatura. Agora que eu lembrei. A gente não tem, algo, que nos ensine a ensinar. Aqui a gente aprende mais, assim, ensinar língua. Literatura mesmo não.

Vale citar aqui o comentário de *JORGE* que, apesar de destacar experiências positivas na universidade, compactua da mesma opinião quanto ao foco excessivo nas teorias, de certa forma deixando de lado a obra. Segundo ele, a sobrecarga de textos teóricos pode levar alguns estudantes a se dedicar demais a eles, deixando de ser leitores. Embora isso não tenha acontecido com *JORGE* nem com *EDUARDA*, cujas formações literárias já eram sólidas, trazidas de casa e da escola, em *CECÍLIA* pode ter contribuído para afastá-la ainda mais do texto literário, uma vez que os vastos conhecimentos adquiridos na graduação, além de não primarem pelo ensino, também não priorizaram a leitura das obras literárias, conforme ressaltado pelos três professores, corroborando a perspectiva que trouxemos quando efetivamos a análise das ementas e do fluxograma do curso de Letras. Tal análise fornece importantes indícios da necessidade de investir na formação docente dos professores de Literatura, mesmo reconhecendo a parcialidade da análise devido à limitação do instrumento metodológico.

Durante minhas observações iniciais no PROALFA, antes das entrevistas, presenciei *CECÍLIA* optar pela leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, motivada pela possibilidade de “ler” uma grande mulher com a sua turma – ainda que ela não tenha lido a obra – e assim se adequar ao tema anual proposto coletivamente. No período de preparação das aulas, entretanto, ao invés de ler o livro, dedicou-se a buscas exaustivas de textos teóricos na internet, pois desejava entender a obra a partir do olhar de autoridade dos críticos e dos teóricos, e não do próprio olhar. Essa inversão é exemplo de sua própria experiência como aluna de Literatura na graduação, quando afirma que, na sua visão, os professores não estariam interessados no que diria, apenas nas perspectivas teóricas. Como professora, ela seguiria esse mesmo caminho e certamente faria com seus alunos uma leitura balizada pela crítica especializada. E a leitura dos alunos? E a leitura do professor? Não se trata de desprezar a crítica e os grandes estudiosos, apenas é preciso colocar a obra e os leitores no centro do processo de produção de sentidos; o conhecimento teórico do qual o professor é detentor pode contribuir, mas não “tomar conta” da leitura. A intervenção da coordenação

pedagógica e dos demais professores durante as reuniões e grupos de estudo foram fundamentais na reversão desse quadro.

Com experiências literárias tão distintas em casa e na escola, a UERJ, e mais ainda o PROALFA, tornaram-se o denominador comum dos três professores, cujos conhecimentos – literários e pedagógicos – também foram alvo de nosso interesse. As perguntas desse eixo têm o objetivo de verificar o impacto da UERJ e do PROALFA na formação desses estudantes. A diferença entre analisar a linguagem literária e analisar os recursos de Língua Portuguesa é um aspecto fundamental, pois em muito reflete o trabalho que nós, professores, estaremos propícios a desenvolver com os alunos. Nesse caso, *CECÍLIA* e *JORGE* se mostram melhor preparados. Segundo ela, a Língua seria a base para a construção da linguagem literária, que vai muito além dos recursos linguísticos. *JORGE*, diz:

‘Eu acho que não’. Acho que não. Porque você vai esmiuçar ta::nto, que no fina::l, aquele todo se perde, né. Você vai, você vai fragmentando, fragmentando, que no final você vai descobrir ali, alguma coisa invertida, alguma oração, mas aquele TO::DO , né, o que a a a language::m literária, né, como estética, como um TO::DO, eu acho que se perde. É a mesma coisa. Tu vai pegar um qua::dro. Você vai analisar um pedacinho do quadro e você perde. Você esquece daquilo tu::do. Daquele panora::ma, né. Porque eu acho que a construção esté::tica e aquilo que o:: vai ser provocado no leito::r, acho que vai de um todo, não de uma parte, né. Eu acho. Na minha opinião

Essa fragmentação da qual ele nos fala, tão prejudicial para a apreensão do todo da obra, que se perderia em meio a tantas pequenas partes, parece ser importante para *CECÍLIA*, cujas reflexões estão aquém do esperado para uma professora em vias de formação, e já atuante.

Mais ou menos’. Quando você analisa a linguagem literária você tem que levar em conta outras coisas também. Mas eu ‘mais ou menos’. A gente analisa se a linguagem é formal ou informal. A gente vê, por exemplo, se:: aquela pessoa que tá falando ela é do Sertão, ou nã::o. A gente pode ver se ela é:: uma pessoa que estudo::u ou não. Tipo como, eu lembro vagamente agora de um personagem que ele era pobre. Eu não lembro de qual conto fo::i. A gente tava marcando lá o modo como ele falava. Que ele mostrava mesmo que ele era uma pessoa que não/. Era um ‘adolescente’, se eu não me engano. Um pré-adolesce::nte. Que mostrava que ele era oriundo da::: fave::la e que ele não não frequentou a escola. É linguístico, né, mas també::m tá, na parte literária.

Frente a essa especificidade, a centralidade da palavra é fato consumado para *JORGE* e *EDUARDA*, que diz:

Eu acho que sim. Porque, eu acho que eles acabam. dizendo que, a a a Literatura ela é:: o o trabalhar essa palavra. Trabalhar a linguagem e a língua de uma forma diferente. Que se você for analisar só a língua como uso, como:: como palavras e:: categori::as e etc. Você pode fazer isso co::m com qualquer texto e:: que não seja literária também. O literário ele vai muito além/ de só i::sso.

Já CECÍLIA, titubeia, e mais uma vez sua resposta parece não estar condizente com seu lugar de fala. Não se trata, propriamente, de manifestar um posicionamento diferente do meu, mas de não produzir um conteúdo embasado por argumentos e, mais ainda, por transparecerem certo desconhecimento do assunto tratado, evidente na confusão que ela faz entre linguagem literária e estilo do autor. Mais ainda, destacamos o fato de ela usar, frequentemente, o mesmo subterfúgio dos alunos – ainda que de forma inconsciente – e quando instigada a refletir sobre suas próprias falas afirmar que “de cabeça não consegue lembrar”:

CECÍLIA: Na minha opinião, se eu não tiver esse jogo assim, porque eu acho que é o que atrai. Quando eu leio o texto assim eu gosto muito de textos que brincam com a linguagem. Seja poesi::a ou os próprios textos do Mia Couto. Os neologi::smos. Essas metá::foras. Eu acho que é isso que dá o ‘valor’. Mas, você pode fazer se::m te::r essa::s, esses po::ntos, né. Essas questões. Só não acho que seri::a, que é ‘tão’ interessante.

SIMONE: Machado de Assis não brinca assim com a linguagem do jeito que você tá falando aí, com esses nomes que você citou.

CECÍLIA: Unrun. Por isso que eu não acho ele ‘tã::o’ interessante.

SIMONE: Mas tirando do nível do::: do pessoal, né.

CECÍLIA: Não, aí::: claro.

SIMONE: Você acha que a linguagem literária tem essa importância? O que te agrada mais são os textos em que os autores ‘brincam’ com a linguagem.

CECÍLIA: Mas eu acho que não. Eu acho que é você saber estruturar be:::m o seu te::xto. É você::: ter um bom conteúdo, né. Acho que não é necessário.

SIMONE: O que?

CECÍLIA: Ter essa, essa lingua::gem literária. E e:::ssa, todas essas coisas que eu falei. De brincar com a linguagem.

SIMONE: Então a linguagem literária é/ mais é só essa brincadeira com a língua pra você? Ou você acha que é outra coisa?

CECÍLIA: ‘Acho que é i:::sso e mais alguma co::isa’. De cabeça eu não consigo pensar em algo não.

Quando questionados sobre a possibilidade de ensinar e aprender Literatura, todos trouxeram contribuições significativas no sentido de evidenciar suas particularidades. *CECÍLIA*, afirma que a Literatura é o elo com a realidade da vida, ela expande, diz, permite-nos imaginar além e faz crescer. Quanto a ensinar, ela não crê nessa possibilidade, mas defende que sua escolarização deve caminhar no sentido de reconhecer sua importância e torná-la hábito. *JORGE* julga perigosa a palavra ensinar e prefere o verbo “partilhar”, cabendo ao professor o papel de guia, um leitor mais experiente.

Acho que é você partilhar. Acho que a Literatura é mais do/ a Literatura acima de tudo é:: partilhar aquele te::xto. É:: e com isso partilhar afe::to, né. Eu acho que, acima de tu::do. E um afeto que não precisa ser, necess/ não é necessariamente essa coisa do afe::to, como algo que seja:: totalmente bo:::m ou pací::fico o tempo todo, né. Eu acho que ensinar Literatura também é::: assim, dar um chacoalho na vida do outro. Que a gente não le só coisas bo:::as, na Literatura. Mas aquilo que no:::s, nos afe::ta também pro bem e pro ma:::l.

É. Eu acho que é possível aprendê-la (+) desde que:: a/ aprendê-la nesse sentido. No/ no sentido de::: no sentido esté::tico, né. Eu acho que aprendê-la no sentido esté::tico. Nã::o:: nu:::m no aprendê-la como::: é::: um objeto assim pragmá::tico. Que eu vo:::u ter que aplicar aquilo em alguma coisa. Mas apre/ aprendê-la dentro desse contexto de partilha, e tal. Aí eu lembro do texto do::: do Daniel Pennac que ele f/ fala::: que::: o tempo pra leitura é o mesmo tempo que a gente tem pro amor. A gente não tem tempo pra amar, mas a gente rouba, né. O tempo pra leitura, pra Literatura, é um tempo ‘roubado’ também. Então, quando a gente rouba esse tempo, por amo:::r, por afe::to, por tudo isso, eu acho que a ge/ é possível aprender.

Decorrente dessa visão afetiva que ele defende, sua definição de Literatura é potente:

Eu acho que a literatu::ra, é um espelho. Olhando de u::m. É um espelho. Eu lembro de um a/ é um te::xto:, acho que é da Nilma Lacerda que fala i::sso. A Literatura como espelho. Quando eu o::lho. Quando eu le::io. Eu me vejo ali eu posso refletir sobre: mi:::m. Sobre o outro. E eu acho que é uma forma também, de::: autoridade, né. De pensar no o:::tro. Quando eu leio uma histó::ria, eu to lendo a história de alguém, e que tá se abrindo ali pra mim. E quando eu posso, tenho a oportunidade de ler a história desse o:::tro, ali na ficção, eu posso entender o outro também. Aqui na vida real, né. Acho que é um espe::lho. E pra mi:::m, como eu venho trabalhando muito com isso acho que pra mim também é uma cárcere. Já virou uma bande:ira, né. Acho que é uma bandeira de/ de/ de poder proporcionar aos alu:::nos, aos professo:::res, essa oportunidade de ser leito:::r e de a partir disso formar outros leito:res.

EDUARDA acredita que a Literatura nos humaniza e propicia aprendizagem a partir de reflexões: “*Eu tenho::: essa::: sentido isso muito na::: na::: na conversa com os alunos, de que a Literatura instiga o pensamento. A Literatura instiga você a tentar refletir sobre você mesmo, sobre que você age no mundo, como que você interfere no mundo. E como o mundo*

interfere em você também”. Talvez esse poder humanizador por meio da palavra seja incompatível com o verbo ensinar, segundo ela:

Como que a gente ensina Literatura? Como que você ensina a pessoa a se apropriar? Eu acho que você dá as ferramentas. Você abre as discussões. Você::: possibilita que o aluno tenha acesso a esse::s esses textos. E que::: a maior a ‘maior quantidade possível desses textos’. Você encaminha algumas questões. Mas eu acho que é muito difícil que você ensinou Literatura pra alguém.

JORGE e EDUARDA seguem uma reflexão interessante sobre o não-espço da Literatura, a falta de clareza sobre o seu objeto de ensino. No Ensino Fundamental, como não é disciplina obrigatória, costuma funcionar como apoio nas aulas de Língua Portuguesa; no ensino Médio, os estilos de época parecem ocupar esse espaço; na universidade, o foco é a crítica e a teoria literárias. Em âmbito escolar, então, o estudo historiográfico como objeto de ensino reduz a Literatura a autores e datas, e a universidade agrega, para os que cursarem Letras, a bagagem teórico-crítica que transforma a Literatura nesse monumento artístico, tão distante da maioria. Sobre o estudo dos estilos de época, diz *JORGE*:

Acho que é importante você::: estuda:::r a questão ‘temporal’, né, porque todo, todo texto literário num é fruto de um homem, de uma mulher, de uma é:::poça, enfim. Todos os seus anse:::ios, com todas as suas angú:::stias. Ma:::s, seria importante pra i:::sso. Mas não pra você:::. Isso não é::: ne-ces-sá:::-rio, pra você pode:::r entender o texto literá:::rio, como construção, né. Acho que é até como um contexto. Pra contextualizar. Mas acho que isso não é essencial/. Isso até entra mas não é essencial. Acho que/ pode entrar a partir do texto. Depois que você leu o te:::xto, você:::, poder falar de onde é aquele te:::xto. Co:::mo, né, qual/ que escola, né...

Cosson (2018) ressalta a diferença entre o estudo dos períodos literários – a historiografia – e o estudo da história literária, que leva em conta a cultura da época e seus costumes, focando a obra e sua recepção pelos leitores, prática produtiva desde que não se perca de vista o objetivo que deve nortear a prática do professor de Literatura, a transformação da sua turma em uma comunidade literária, espaço de compartilhamento de leituras. Logo, depreende-se que o objeto de ensino da Literatura é a leitura literária em todas as suas dimensões e potencialidades. Essa percepção, entretanto, não parece evidente para *EDUARDA* que, embora capaz de detectar a aprendizagem dos alunos, ainda não consegue ter clareza de seu objeto de ensino:

Eu acho que é possível sim aprender. Com base no que eu vejo deles. Eu acho que é possível sim. É:::, você ensinar. É::: Literatura assim pra eles. Eu acho que sim. Eu acho que o que dá pra gente a dimensão de que é possível é exatamente o retorno deles, porque tá nesse meio-lugar que, a gente não sabe o que tá ensinando, ma:::s tá ensinando. Mas você não sabe dizer

o que que é. Mas, o que mostra é o retorno deles. Que você vê que teve alguma mudança do ponto que você iniciou pra onde você termina.

Pensar a Literatura com fins estéticos ou utilitários também foi proposto aos professores. *JORGE*, ao longo de toda a entrevista, ressaltou a importância da dimensão estética da Literatura. Já para *CECÍLIA* a reflexão foi mais problemática:

CECÍLIA: Porque eu não sei se tem como ser só uma coisa ou só outra'. A Literatura não vai servir só::: pra::: sei lá, utilizar e também não vai ser só pra você ficar analisando linguagem e tal. Acho que é as duas coisas.

SIMONE: Se tivesse que::: que dizer uma::: pra que que a Literatura serve, assim. Um exemplo dessa função utilitária. Você diria pra que?

CECÍLIA: (+) Tipo pro ensino de língua, seria?

SIMONE: Tipo pro que você quiser.

CECÍLIA: Seria isso. Pra ensinar a língua, por exemplo. É uma utilidade.

SIMONE: Tá. Tem uma outra coisa além de ensinar a língua? Tem alguma coisa que seja só dela que você acha?

CECÍLIA Não se:::i. Por exemplo. Quando eu vejo as pesso:::as lendo livros numa roda infantil como contação de história, também tá sendo pra alguma utilidade. Que eu não sei o nome que daria isso. Laze:::r, não sei.

CECÍLIA aparentemente desconhece a essência da Literatura – mais linguagem e menos língua, como já nos disse *Cosson* – e mesmo com a formação a que tem acesso no Programa, ainda não é capaz de pensar a Literatura de uma forma diferente daquela tradicional e insiste em sua utilização para ensino da Língua e para fruição (lazer). Em contrapartida, seus alunos trouxeram reflexões mais significativas uma vez que, na lógica seguida por eles, o termo utilitarismo estava ligado à produção de conhecimento a partir do texto literário. Talvez, fora do PROALFA, em uma sala de aula tradicional da Educação Básica, sem a possibilidade de refletir conjuntamente sobre o trabalho desenvolvido, *CECÍLIA* ainda reproduza o ensino tradicional de Literatura, uma vez que a despeito de toda a formação com a qual tem contato, o modelo vigente permanece forte em seu imaginário. Possivelmente, sua história de leitura – até hoje não se considera leitora – possa, em partes, explicar isso. Por outro lado, durante o tempo em que estive presente no Programa observando algumas reuniões, ficou evidente certa atitude de descompromisso de muitos bolsistas, como se a busca pelo conhecimento não lhes fosse tão cara quanto para *JORGE*, por exemplo. O PROALFA oportuniza o conhecimento e incentiva as reflexões, mas é preciso o

componente individual para que tudo faça sentido. Em conversas informais com a direção e a coordenação, a mudança de perfil dos bolsistas foi apontada como um fator cada vez mais significativo, refletindo na qualidade dos projetos desenvolvidos e no envolvimento deles com as atividades de formação do Programa. Corrobora a afirmativa o fato de, à época de minhas observações e entrevistas, dentre os bolsistas, cuja maioria está no mínimo há dois anos atuando a frente das turmas, nenhum deles produziu trabalhos acadêmicos sobre suas práticas docentes em eventos na UERJ ou em outras instituições. O desinteresse pelas publicações – inclusive muitos desses eventos eram gratuitos ou de valores irrisórios – revela certo descompromisso com a própria formação e com a produção e divulgação do conhecimento acadêmico

EDUARDA, embora também não tenha clareza de que a Literatura é o mundo tecido na linguagem e que, portanto, vai além de uma proposta utilitária, consegue produzir uma resposta mais adequada, mencionando o trabalho desenvolvido no Programa. Em todo caso, parece perdida em suas considerações.

EDUARDA: Não sei. Essa pergunta é difícil. Acho que depende um pouco da: não sei. Depende muito da obra. Acho que depende um pouco.

SIMONE: Qual obra que você acha que é mais utilitarista?

EDUARDA: Ah, não sei. Assim, acho que a gente aqui na/. Acho que a UERJ, ela:, meio que a gente fica num entre-lugar, vamos dizer assim. Acho que alguns professores ficam nesse meio-termo. Eles não sabe se dão, se vem pelo viés totalmente estético, ou se/. Acho que às vezes é um pouco confuso porque a gente cai naquela mesma questão de que cada um faz do seu jeito. Então tem alguns professores que são totalmente voltados pro utilitarismo. Falam em algumas obras com essa sensação. Dão essa sensação.

SIMONE: Como?

EDUARDA: Deixa eu pensar em um exemplo. Às vezes e::u tenho essa sensação, porque:: não sei se é só uma sensação por algumas frustrações, por alguma::s, não sei. Mas eu acho que a maioria tenta passar alguma coisa mais estética. Mais alguns poucos ai::nda.

SIMONE: Como seria ver a Literatura como utilitária?

EDUARDA: Não sei. Não sei explicar muito bem como que/ que eu acho assim, que eu tenho essa sensação. Porque existem algumas. Eu não sei se é por conta de uma falta de:::. Tem alguns professores que a gente sente uma falta de::: Que veem a Literatura de uma forma::: muito como::: uma coisa::: meio enjaulada.

SIMONE: Unrun. E você na sua prática? Você age mais a Literatura uti/ de uma forma utilitarista ou estética?

EDUARDA: Eu acho que mais estética. Eu acho que mais estética.

SIMONE: Pelo trabalho que você faz?

EDUARDA: Pelo trabalho que a gente faz aqui.

Conhecer as bases teórico-metodológicas que norteiam o trabalho do PROALFA é fundamental para o desenvolvimento dos projetos, mas, sobretudo, constituem o arcabouço que poderá, ou não, nortear as práticas de ensino futuras, em outras salas de aula. A importância dessa formação foi o primeiro alvo de nosso interesse na última subcategoria analisada. *JORGE* assume a essencialidade do PROALFA em sua trajetória docente e ressalta a importância das reuniões pedagógicas e dos grupos de estudo e destaca alguns autores que conheceu no Programa – como Magda Soares e Percival Leme Brito, dentre outros – conhecimento que embasa sua forma de conceber a Literatura como objeto de ensino. *JORGE* também cita *VICENTINA*, coordenadora pedagógica do Programa, e o trabalho de formação desenvolvido por ela nos grupos de estudo. Ele ressalta que na graduação de Letras e no Curso Normal não lhe foi possibilitado conhecer a Literatura Infantojuvenil, mais uma lacuna suprida no PROALFA.

Você pode ser um ótimo leitor na v/ isso não quer dizer que você vai ser um bom professor daqui::lo. Daquilo que você lê. É::, então::o, esse arcabouço, assim, teórico e prático que o Proa::lfa, me proporcionou nesses 3 a::nos, enquanto bolsista foi essencial. E que eu levei pra vi::da. Depois disso, quando eu/ na: na escola pública quando eu comecei dar a::ula, e::u, passei também a trabalhar nas formaçõ::es, né. A da formaçõ::es pros professores. Né. Então. Tudo isso a partir do conhecimento que eu tive aqui. Que eu adquiri aqui.

CECÍLIA também destaca o trabalho de *VICENTINA* como sua maior fonte de aprendizagem, mas, ao contrário de *JORGE*, credita menor importância às reuniões e grupos de estudo, espaços de reflexão que demandam intensa participação e esforço individual para que, coletivamente, o conhecimento seja construído. Em algumas oportunidades, percebi que *VICENTINA*, além do trabalho de formação, costuma dar muitas dicas aos bolsistas, e até mesmo direcioná-los na condução das atividades. Inicialmente, questionei tal conduta por julgar mais condizente uma postura menos diretiva; no entanto, ao longo das observações ficou evidente que se tratava de uma resposta a esse novo perfil dos bolsistas – jovens professores em formação cuja leitura literária não faz parte de suas vidas como esperado e, de certa forma, mais “acomodados” em relação à busca pelo conhecimento. Não à toa, presenciei, inúmeras vezes, *CECÍLIA* anotar avidamente as dicas da coordenação e seguir à risca o proposto, sem questionar, sem refletir, apenas repetindo. Talvez por isso, *CECÍLIA*

afirme que aprendeu muito no Programa sobre letramento e alfabetização, sem mencionar a Literatura.

EDUARDA, embora não seja tão enfática em seu elogio ao Programa – admite que o PROALFA mudou um pouco a sua forma ver a Literatura – produz uma fala interessante, tomando o texto literário como elemento central frente aos demais:

EDUARDA: Eu acho que::: é::: essa:::: essa::: Acho que o Proalfa mudou um pouco a minha forma de::: de ver como a Literatura, é::: pode ser trabalhada em sala de aula, assim. A forma como::: a gente trabalha aqui::: com o texto literário. E como priorizar o texto literário acima de outros textos que sejam, que orbitem ao redor dele. É, ler o texto literário em sala. A importância disso. E de como::: o resto vem, se você parte do texto literário. Não tem que ser o resto primeiro pra de... o texto literário servir como uma coisa secundária depois. Eu acho que é isso que::: o que assim, do que a gente faz aqui que eu pretendo levar pra minha::: pra minha carreira, entendeu?

SIMONE: Então a UERJ enquanto graduação não te proporcionou nada na questão do ensinar Literatura?

EDUARDA: Não.

SIMONE: Mas e a UERJ enquanto extensão no Proalfa?

EDUARDA: Foi, é. Eu acho que supre um pouco, né, essa falta::: que a graduação tem.

Ela também reflete de forma bem interessante a respeito da proposta de letramento literário do Programa e percebe inúmeros avanços na forma como os alunos lidam com a Literatura: “Acho que a forma de avaliar o que a gente pensa aqui como base teórica é com a, co:::m o dia a dia em sala de aula e com o que os alunos dão de retorno pra gente. (...)eu já to aqui no Proalfa praticamente três anos, então eu consigo observar uma mudança, assim, dos alunos.”. A mudança é explicada por ela em termos de avanços promovidos pela intimidade com a Literatura:

Percebo, percebo avanços e percebo que eles já estão, eles vão ficando mai:::s íntimos do texto literário, assim. É:::, que:::, que eu não senti isso há um tempo atrás, assim. Acho que::: aos poucos eles vão se tornando mais íntimos do texto literário e isso abre a::: a visão de:::les pr:::a novas interpretações, e pra novas discussões. Eu acho que essa, essa metodologia e essa, essa teoria que a gente aplicar aqui é o que dá::: essa abertura pra eles e esse contato com o texto literário, que é o, pra, pra pessoas da idade deles é um estranhamento. Porque, se você for, quando você conversa com eles você vê que eles não tinham um acesso mínimo a isso. Então, e o texto literário traz um estranhamento. E eu vejo eles cada vez mais a vontade com esses, com esses textos.

Refletindo especificamente sobre sua prática no que diz respeito à apropriação e à apreciação do texto literário, embora seja professora da Oficina de Leitura, ela trata a escrita como um elemento essencial no letramento literário⁵², tal como defendido por Cosson (2016, 2018).

Eu acho que::: é::: a gente::: a aproximação é co::m a linguagem literária, a gente trabalha aqui é:: na oficina de leitura, eu acho que é uma das coisas que eu tento. É::: pensar com eles essa linguagem. Mostrar pra eles os diferentes tipos de textos literários. E confrontar eles co::m com questões que faça eles pensarem nessas, nessas diferenças formas. Nessa linguagem diferenciada que a Literatura tem. E eu acho que, mais do que, uma coisa muito importante que a gente faz aqui, é que eles produzam textos. Eu acho que, se apropriar. Acho que não adianta nada você:: le::r o gênero, você:: conversar so::bre, você discutir e você::: apresentar aquilo e eles não produzirem. Acho que a apropriação da linguagem literária vem com a produção. Estimular que eles produzam textos literários.

CECÍLIA, por sua vez, de novo traz afirmações contraditórias e embora reconheça que o letramento literário permite ao aluno se identificar como leitor, afirma que ensinar língua por meio da Literatura é mais eficaz. Quanto a sua prática, diz:

Tento não ficar no superficial. Tipo não chegou aqui com o te::xto, faço a leitura e pergunto pra eles o que que eles acham. Eu sempre tento aprofundar mais. Vê se eles descobrem. E geralmente me surpreendo, porque eles vêm com alguma::: coisa que às vezes nem eu mesmo percebi. Eu fico admirada com como eles conseguiram enxergar aquilo. Entã:::o, acho que a ideia de trabalhar o texto é isso. É você explorar. Tentar relacionar com a realidade de vida da pessoa... Eles fazem muito isso. A UNATI II faz muito isso. Igual quando estávamos lendo lá, A hora da estrela, o::: as vezes tratava essa questão da pobreza, eles lembravam mu::ito de coisas que eles já vive::ram. Eles também relacionavam mu::ito com a nossa forma de enxergar as pessoas. Ah, porque ela é::. Às vezes a gente critica as pessoas quando vê as pessoas passar sem saber o que elas estão vive::ndo. Então, eles trazem mu::ito pra realidade deles. Não deixam só, tipo assim, no campo da imaginação. Tenta relacionar com a::: com a vida, né.

De fato, optar pelo letramento literário como base teórica significa ultrapassar a superficialidade da leitura e dar voz, e vez, ao aluno, entretanto, não é o que ocorre segundo seu breve relato, que aborda enfaticamente a relação entre a leitura da obra e, apenas, a vida dos alunos. Naturalmente, essa relação se deve explorar e é natural que seja a primeira a vir à tona, uma vez que a catarse propicia a identificação imediata, sobretudo em se tratando de alunos idosos, muito mais afeitos a tematizar suas próprias vidas em quaisquer circunstâncias. Ela parece desconhecer, ou desconsiderar, os objetos da leitura literária apresentados por

⁵² Como a UERJ se encontra fechada devido à pandemia do novo Coronavírus, não foi possível ter acesso às produções escritas realizadas na Oficina de Leitura.

Cosson (2018) e centra a atividade de leitura literária apenas em um dos núcleos de sentido do intertexto – a relação contextual do leitor com a obra a partir de suas leituras e experiências. Dado o caráter “formativo da leitura literária”, como proposto por Cosson (2018, p. 51), uma boa aula deve considerar os três objetos da leitura literária – texto, contexto e intertexto – e suas possibilidades de realização, conforme já tratamos. A pretensa profundidade defendida por ela se efetivaria a partir de um trabalho que levasse em conta os três objetos e a relação estabelecida entre autor, leitor, texto em contexto, o chamado “circuito de leitura”.

JORGE nos traz uma importante reflexão sobre os limites impostos pelo tempo e pela burocracia escolar na realização de um trabalho diferenciado com a Literatura, tendo em vista o letramento literário:

Eu acho que é viável. É importante. É essencial. O letramento literário. (+) Aqui no Proalfa, ele::, né, desde 2015 ele vem/ ele vem se construindo na verdade, né. Essa proposta ela vem, ela vem sendo gestada, por todos nós. E::: nós temos aqui a questão do te::mpo. Que nós temos o tempo que::: que o aluno precisar pra pode::r conviver com aquele:: com aquele texto, né. Igual o:: conto da: Clarice Lispector da Felicidade Clandestina quando a menina abraça o livro e fala que é um livro pra fi/ se ficar, vivendo com ele, come::ndo, dormi::ndo. Acho que::: os alunos tem esse tempo de abraçar o livro e ficar o tempo que eles quise::rem e precisa::rem. Na educação, formal, na Educação Básica, eu a:cho que é possível ser feito, como eu venho fazendo, como professor de sala de leitura. Por não haver, um: um currículo, pré-estabelecido, sobre o que deveria ser ensinado. Mas eu acho que enquanto:é é as as a sala de aula:::, como é que é, os professores regentes, a gente esbarra novamente com a questão do tempo. Com a questão dos conteú::dos programá::ticos, que devem ser ensinados. Nem sei se seria ensinado. Mas como, ser DADOS, né. Que você tem que passar de um conteúdo pra outro. Porque: você tem que dar conta naquele bimestre. Depois do bimestre. Eu acho que/, a questão do letramento literário, só seria de fato assim, in/ instaurada ((risos)), como novos céus, nova terra, se houvesse uma reformulação no ensino nos currículos, da Educação Básica, né. No segundo segmento, no Fundamental II então, nem se fala, porque não se tem tempo pra ler. Quando se lê é pra você utilizar o o texto literário pra tirar lá os conteú::dos gramaticais. Né. Então eu acho que::: o letramento literário como uma proposta de fato, implantada como propo::sta me::smo, acho que só a partir de u::m de uma reformulação dos currículos. Das disciplinas.

De fato, é preciso tempo para permitir aos alunos vivenciarem a Literatura de forma que se constituam laços de intimidade com as obras e também com a leitura. A educação não formal – especificamente no escopo da proposta do PROALFA – permite o desenvolvimento das atividades em função da aprendizagem, e não do tempo. Assim, ressaltamos mais uma vez o privilégio de poder desfrutar desse tempo, na condição de professor ou de aluno, e poder morar nos livros e aprender com eles. Por isso, entendemos que a Literatura deve ocupar um lugar diferenciado na escola, uma disciplina autônoma, em toda a Educação Básica, cujo processo de ensino-aprendizagem seja diferente. É o que ocorre, por exemplo, nas aulas de

Educação Física, em que o compromisso é com o desenvolvimento de habilidades não mensuráveis numericamente. A Literatura na escola deveria ser o espaço da formação do leitor literário e a avaliação, categoria cara à educação formal, categorizada em termos de desenvolvimento da leitura literária, retorno dado pelos próprios alunos à medida que se tornam proficientes nos objetos da leitura – texto, contexto, intertexto.

Sobre a apropriação e a apreciação da linguagem literária, as considerações de *JORGE* nos fazem pensar sobre a dificuldade desse trabalho, levando em conta a desigualdade social refletida na educação. Ao mesmo tempo, aponta para pungência do discurso literário, capaz de suplantiar as limitações impostas e alcançar a todos os que a ele tiverem acesso:

A gente vai esbarrando também com/ com as lacunas que essas pessoas vão tendo ao longo do tempo, né. Ao longo do tempo, do ensino e tal. E::: como a gente não pode exigir do o:::tro, aqui:::lo que:::, aquilo que a gente já tem. Eu não posso exigir 100 do outro se ele tá lá:::, número::: 60 e tal. Então, com é::: e esse/ esse trabalho com o desenvolvimento do olhar esté:::tico. O trabalho com a linguaguem, tem que ser u:::m trabalho como aquela goterinha, né. Que fica assim, batendo batendo batendo batendo, até que o outro consiga despertar pra'quilo. E 'até que ele consiga desenvolve:::r' esse olhar pra construção da palavra. Construçã:::o da linguagem literária. Você tem suprir vários outro:::s, buracos que ficaram no meio do caminho desse sujeito, né. Seja aqui no Proalfa, como professo:::r da terceira idade. Seja na esco:::la (+) pú:::blica. Que v/ vou bate:::r de fre:::nte muitas vezes com alunos co:::m lacunas na alfabetização, né. Os alunos já alfabetizados mas que te:::m te:::m coisas que ainda não foram consolidadas, e tal. Então você tem que suprir i:::sso. Mas que também, ao mesmo tempo, o fato desse sujeito NÃO TER chega:::do à à a uma alfabetização propriamente dita, assi:::m, um sujeito leito:::r, mesmo. Quando você como leito:::r, mais experiente, você::: indicando, esse sujeito consegue perceber as as as nua:::nces daquele texto e tal. Por exe:::mplo, uma turma de 5º ano na esco:::la, quando eu li::: com eles Pra que serve o livro da Chloé, alguma coisa que/ ela não é::: ela não é uma escritora brasileira. É um livro super si:::mples, assim. Com/ a cada f/ página é uma::: é uma::: fra:::se. E tem ilustraçã:::o e tal. E começa: Pra que serve o livro. Aí um livro serve pra::: come:::r. Um livro é::: E va:::i mostra:::ndo aquilo. E eu/ nós conversa:::mos sobre sobre o li:::vro e tal. E eles falaram também pra eu/ pra mim pra que serve o livro. E depois eles tiveram que fazer uma atividade sobre aquilo. Pra que serve o livro. Era um livretinho, só. Uma folha fechada. E a/ na capa era Pra que serve o livro e de:::ntro eles escreveriam. Seria uma atividade de extrapolação, pra que serve o livro na opinião deles. E teve coisa muito bonita. Teve uma aluna que::: escreveu pra que serve um livro. E desenhou um livro abe:::rto, como se/ um livro assi:::m, é:::, como se fosse um triâ:::ngulo, como se fosse uma caba:::na, com uma lâ:::mpada lá dentro. E escreveu Um livro serve pra morar dentro dele. (...) Como ela conseguiu percebe:::r, a construção daquilo. E::: a construção metafórica. Porque não dá pra morar dentro do livro. Mas como ela viu que todas aquelas outras construções dentro do livro fo/ eram metafóricas, né. Então eu acho que, é é um traba:::lho, que não não é um trabalho fácil. Que é um trabalho que temos/ nós temos pouco tempo pra::: pra::: trabalhar com algo que precisa de muito tempo, né. Que é a Literatura. Porque a literatu:::ra precisa de::: de matura/. Não sei se é a palavra certa, mas, maturação. Não sei. Mas é u:::m, momento de::: de::: de::: ENAMORAR. É::: você tem que tá ali, conhecendo o outro, e o livro te conhecer.

Convidei-os também a pensar sobre sua prática docente, no Programa, inclusive destacando o impacto do PROALFA em suas vidas. CECÍLIA traz em sua resposta as marcas de quem também teve o acesso à Literatura negado, e ao invés de tematizar seu processo de formação como professora, enaltece o acesso dos alunos aos livros e a construção da imagem de leitor – papel social tão valorizado e restrito. O direito à Literatura também é seu direito:

Cara, eu acho que aqui eu tenho o pape:::l de, junto com as oficinas, claro, porque sozinha isso não ia funcionar, de como eu falei, mostrar pro aluno que ele també::m é um leitor. Que ele também pode se dá::: ao direito de chegar em um lugar, pegar numa biblioteca, pegar um livro levar pra casa e lê. Que isso não pertence ao outro. Que isso pertence a ele. E:: também o direito dele expor aquilo que ele sente. Aquilo que ele acha das mesmas dúvidas. Que as vezes eles quando chegam aqui muito, muito novinhos eles ficam com a dúvida guardando. Com medo de passar vergonha. Eu não, eu procuro deixar que todo mundo fale. Até porque eu falo pra eles que a gente só va:::i desenvolver, a gente só vai solucionar aquilo se eles falarem pra gente entrar numa discussão. E também tem muito a questão do certo e errado. Que não tem certo e não tem errado. A gente discute muito sobre isso quando a gente tá fazendo leitura de::: texto literário. Que as interpretações são vá:::lidas. E eu acho que isso deixa eles mais a vontade e::: se acham ma:::is leito:::res. Não sei. Se veem mais como leitores. (...) Com certeza me desenvolver como profissional. Não só, né, pelas aulas que eu dei aqui. Mas também com os trabalhos que eu apresente:::i. Foram. Acho que isso contribuiu bastante para o meu amadurecimento. É isso. (...) Em relação à Literatura é isso que eu já tinha dito antes. Que me ajudou a expandir mais o que é um texto literário. Que não é só Machado e que não é só autores cânones, como eu pensava antes, né:::. A questão do tradicional. Posso trabalhar Mia Couto. Posso trabalhar até Frida Kahlo. Com os poemas que ela trouxe. (...) E também a contribuição do direito à Literatura, né. Porque já acha:::va que todo mundo tinha que ter esse direito. Mas aqui isso ficou muito mais claro.

EDUARDA aborda o crescimento profissional e fala sobre as mudanças promovidas pelo Programa em sua atuação docente, tanto em termos da prática da Oficina de Leitura quanto no que diz respeito ao ensino de Literatura. Foi emocionante ouvi-la se reconhecer uma profissional diferenciada em função de sua passagem pelo PROALFA:

Eu acho que::: o Proalfa, o meu trabalho no Proalfa mudou muito assim, agora nos últimos semestres. Eu acho que entrei aqui com uma visão um pouco ma:::is fazer o meu. Eu achava que a oficina de leitura era uma coisa que, era separado assim. Que eu tinha totalmente independência no que eu fazia. E agora eu vi:::, de um tempo pra cá, que a oficina de leitura ta muito interligada quando tudo que a gente/, tem que ta muito interligada com tudo que a gente faz aqui, senão a gente não consegue obter o resultado que a gente quer. E eu acho que mudou muito também a minha forma de tratar o texto literário em sala. É::: isso foi evoluindo né, co:::m durante os semestres. Acho que, isso mudou um pouco. E eu acho que assim, o Proalfa me::: me deu... foi o que a gente conversou aqui. Me deu uma:::, uma formação docente que a graduação não dá. Entã:::o::: não dá pra gente. A graduação não dá o que o Proalfa dá. E eu acho que é isso que 'muda'. Que vai me fazer sair daqui um profissional diferente das pessoas que não tiveram a oportunidade de ta aqui no Proalfa. As

peças que estudam na graduação comigo e não tiveram a oportunidade de tá aqui. Ele dá um diferencial pra gente. Uma dimensão muito maior do que, do que a gente tem na graduação. Do que é estar em sala de aula. Do que é tá em contato com essas pessoas, com esses alunos e o que eles demandam da gente. E o saber reconhecer que a gente não sabe tudo. (...) Ouvir o que o aluno tem pra dizer. Eu acho que é isso é uma das coisas que mais me marcou assim, aqui. Que eu acho que vai marcar a minha trajetória quando eu sair daqui. É saber ouvir o que o aluno tem pra dizer. E não esperar que o aluno diga aquilo que você quer.

JORGE também se coloca como professor e traz o afeto como elemento essencial. Além disso, destaca o componente individual, a vontade de aprender que mobiliza a busca pelos saberes, independente se professor ou aluno:

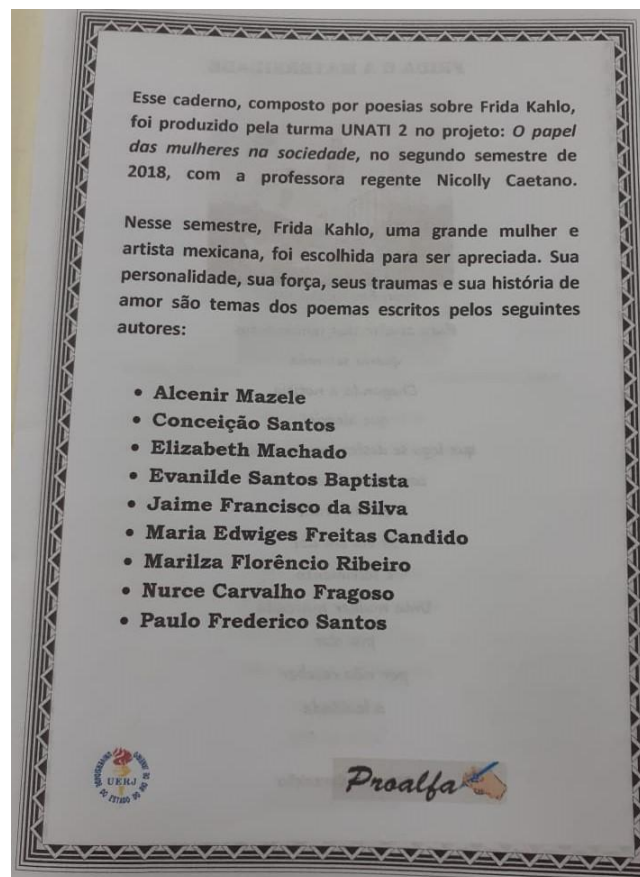
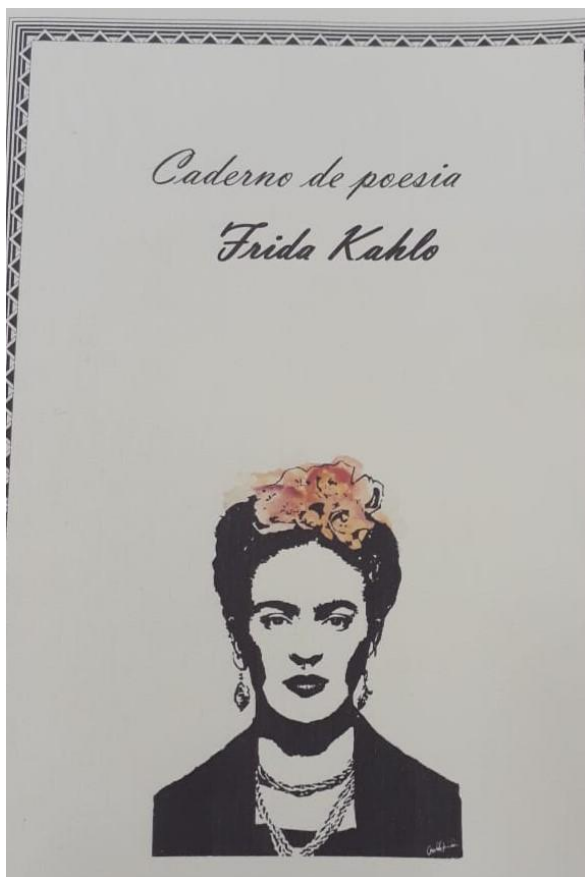
Eu/ eu acho que o Proalfa me deu essa oportuni::de de:: de:: re/ de::: me olhar como::: professor. Mas um um professor que::: está sempre e:::m em formação. Porque nós estamos vivendo, né. O tempo to::do. E acompanhando, à medida que o tempo pa::ssa e que:: o tempo passa e o nosso corpo também vai mostra::ndo os sinais de que o tempo passa que:: o o nosso corpo envelhe::ce mesmo que a gente não perceba ago::ra. E isso vai mostrando também que nós como professores, o tempo passa pra nós mas que nó::s devemos estar atento a esse tempo. E co::mo, a a nossa vida como professor tem que estar sempre pautada e firme no chão se não o tempo vai levando a gente, né. Então eu acho que::, o Proalfa me dá essa oportu/ essa oportunidade de, refletir como professor e:: e:: estar sempre buscando, mais e mais formação, mais e mais leituras, não só teóricas mas como literárias. E com isso eu vo::u, me formando um ser humano também, né. O Proalfa me deu essa oportunidade de como professor, de ver o outro. O aluno, né, que tá na minha frente. Mas que ao mesmo tempo, só é possível que eu ensine se aquele outro estiver aberto e deixar, né. Eu te/ eu te deixo me ensinar. Né. Se ese o::utro, permite. Mesmo que eu que eu ensine pra e::le. Ou que mo::stre pra ele. Que dê a mão, né. Que a gente como, como amigos, mesmo. Então, me lembro do Paulo Freire, me movo como educador porque primeiro eu me movo como gente. Então eu acho que o Proalfa me dá essa oportu/ essa oportunidade de ser gente. Um professor-gente. Um professor que::: é afetado todos os dias pelo ambiente que está. E que afeta, também, o outro. Pela minha vida. Pela minha experiência. Pela minha vivência. E aí o::: o professor como esse leitor mais experiente, vai mostrar o outro. Como aquele conto do Galeano, da criança, do pai que leva a criança pra ver o mar, e a criança nunca viu o mar, quando eles chegam, eles fazem uma viagem. Quando eles chegam diante do mar, aquilo é tão grande. E a criança fala: Me ensina a ver. Que aquilo é tão gra::nde. E ela pede o pai, que já viu o mar tantas vezes, a ver o mar. Então eu acho que o prof/ o Proalfa me::: ensina::: a mostrar o mar pra esse outro que::, que não teve a oportunidade ou que tá buscando ver esse mar. Essa imensidão que é a Literatura. Com todas as ondas que::: joga a gente na areia as vezes. A gente vai e volta. Tem que ter fôlego, né. Toma caixote.' Então acho que é isso. Ver o mar. O Proalfa indi::ca. O Proalfa acho que é uma grande estrela. Como aquela estrela lá de Belém, que mostro::u, numa época da histó::ria, que alguém nasceu, né.

Sem dúvida, o componente individual de que nos fala *JORGE* é fundamental. Verificamos que nem todos os bolsistas são efetivamente comprometidos com a formação oferecida, repercutindo no trabalho desenvolvido com os alunos e na relação de dependência com a coordenação, a quem se reportavam constantemente para saber o que fazer e não para

discutir propostas. Se analisarmos o Quadro 1 (ver seção 4.1.2, p. 154) dos projetos desenvolvidos na UNATI II desde 2015 até 2019 veremos uma substancial diferença entre os projetos desenvolvidos por *JORGE* – regente da turma em 2015 e 2016 – e os de *CECÍLIA* – regente a partir de 2017. Apesar da leitura de Mia Couto e de Clarice Lispector, além de contos, mitos e lendas da cultura hispânica, ampliando significativamente o cânone de sala de aula, constata-se um certo empobrecimento dos produtos finais produzidos pela turma, elemento que, na pedagogia de projetos, orienta todo o desenvolvimento do projeto e do planejamento das aulas. Em 2017, por exemplo, foram produzidos um folder e esquetes ambientadas em uma empresa de turismo e quadros sobre contos de Mia Couto; em 2018, a autobiografia de Macabéa e poesias sobre as pinturas de Frida Kahlo; em 2019, a regente optou por textos não literários para estudar a influência do continente africano no Brasil e produziu cartazes. Destacamos também a influência da graduação cursada por *CECÍLIA* – Português / Espanhol – na elaboração de seus projetos.

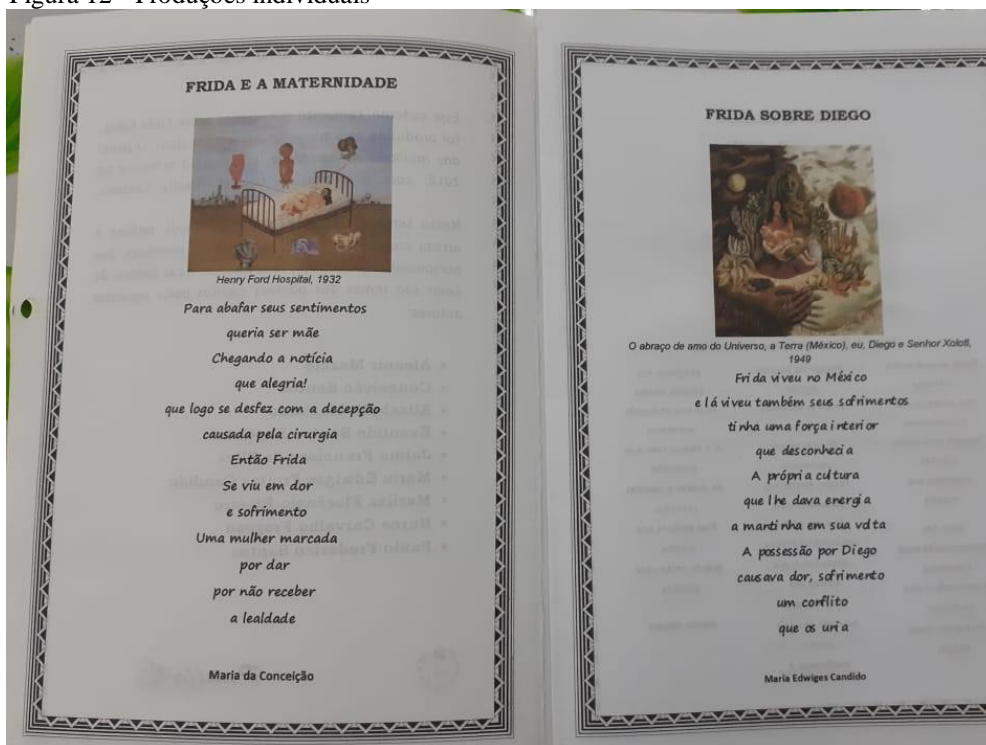
À exceção do livro sobre Frida, reproduzido a seguir, todas as demais produções, além de não demandarem a escrita literária, são mais empobrecidas em termos das habilidades desenvolvidas e dos conteúdos envolvidos. Não estamos desmerecendo o trabalho da professora ou afirmando que o folder não é um gênero relevante em sala de aula, apenas pensamos que a leitura de textos literários permite abordagens mais ricas e complexas, sobretudo envolvendo a escrita literária.

Figura 11 - Capa e contracapa do caderno de poemas produzido pela UNATI II a partir dos quadros de Frida Kahlo



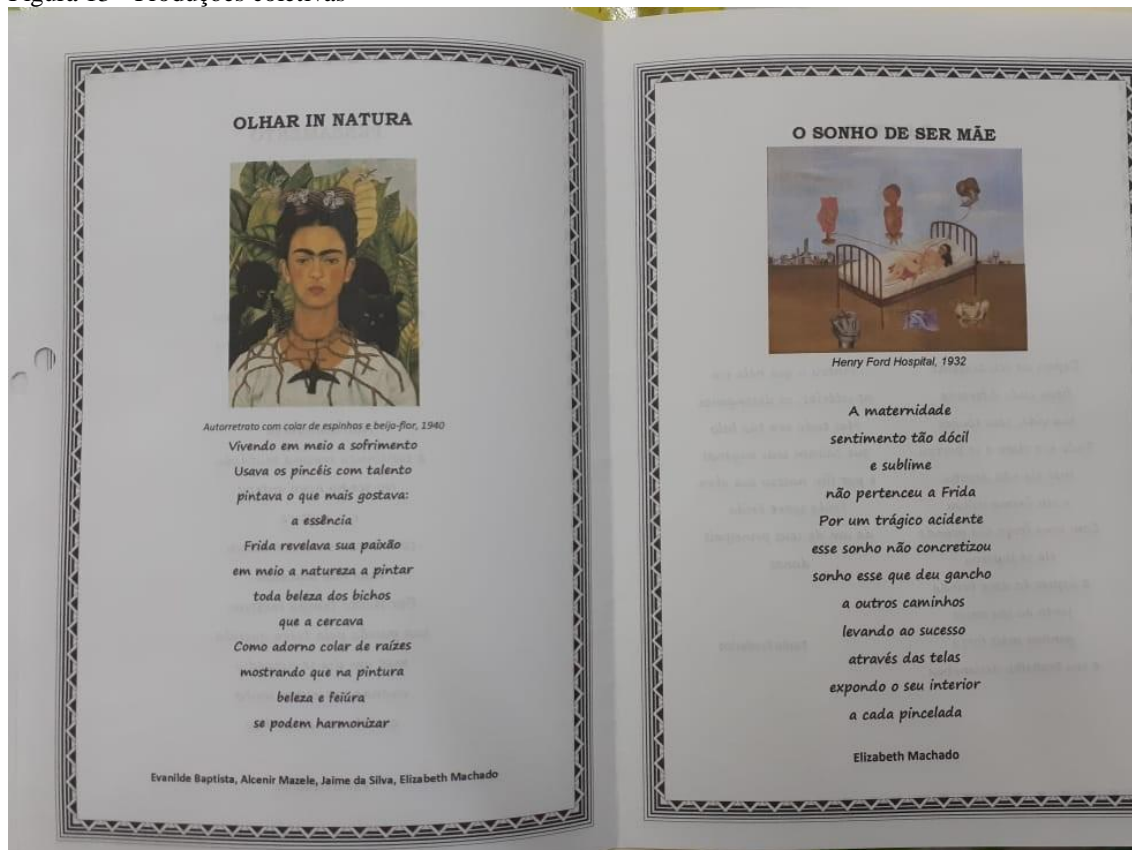
Fonte: Acervo do PROALFA, 2019.

Figura 12 - Produções individuais



Fonte: Acervo do PROALFA, 2019.

Figura 13 - Produções coletivas



Fonte: Acervo do PROALFA, 2019.

O projeto *O papel das mulheres na sociedade – Frida Kahlo*, desenvolvido em 2018/2, é assim justificado pela professora:

Atualmente muito se tem discutido sobre o papel da mulher, seja como cidadã, mãe, profissional. O movimento feminista, que representa a luta pela igualdade de direitos para as mulheres, tem ganhado destaque na sociedade, porém há um tabu sobre seu conceito, sua importância. Considerando a importância de criar debates sobre temas atuais e de promover discussões que permitam aos alunos desenvolverem sua capacidade crítica, o projeto: *O papel das mulheres na sociedade - Frida Kahlo*, traz como proposta uma análise da história de vida de um grande símbolo feminino da arte e da história Mexicana, Frida Kahlo, no contexto social de sua época (1930) e atualmente. A proposta desse projeto vai além do conhecimento sobre arte e história, pois a cultura mexicana com toda a sua irreverência também é apreciada. No campo literário estuda-se a poemas e a partir da análise das obras de arte de Frida Kahlo nasce um caderno de poesias.⁵³

Trata-se do único projeto em que *CECÍLIA* trabalha a escrita literária com os alunos de forma sistemática, tarefa que demandou muitas reflexões ao longo de algumas reuniões pedagógicas, além de tematizada em grupo de estudo, pois, de fato, a produção de poemas em sala de aula não é tarefa das mais simples. Apesar das reflexões coletivas com a coordenação do Programa e demais bolsistas, a realização da atividade em sala parece ainda estar excessivamente vinculada ao tradicionalismo, como ela descreve no Relatório:

Para começar a estudar sobre poemas, em uma aula a proposta era que os alunos dissessem o que é poesia e o que é poema, afim de perceber quais eram os conhecimentos que eles tinham. Depois, algumas metapoemas de Fernando Pessoa foram lidas em roda pelo grupo e discutidas também. Por fim, cada aluno escreveu sobre sua percepção a respeito de poema e poesia. [...] Em roda, um primeiro aluno falava uma palavra e o próximo deveria dizer uma que rimasse. Assim, os alunos praticavam a rima. Na aula seguinte, um poema de Ruth Rocha chamado “O direito de toda criança” foi levado para dar continuidade a prática de rima. [...] Usando o poema “Duas dúzias de coisinhas a toa” de Otavio Roch, após a leitura e análise das rimas, foi proposto que os alunos escrevessem uma dúzia dessas coisinhas em dupla. Depois suas poesias foram apresentadas a toda turma. A partir das quadras de Fernando Pessoa, os alunos estudaram a contagem das sílabas poéticas e voltando ao poema anterior, analisaram as rimas internas e externas. [...] A aula seguinte teve como tema paródia e paráfrase. Um texto explicativo foi lido pela turma e alguns exemplos também, como a *Canção do exílio* que foi parodiada por alunos de uma escola municipal. Outro exemplo foi dado para ilustrar paródia e paráfrase foi o quadro Mona Lisa com algumas versões retiradas da internet. Outro texto utilizado foi “O poema de sete faces” e suas paródias/paráfrases. [...]. Em outra aula, os alunos conheceram poesias concretas. Primeiro, um texto explicativo foi lido e em seguida os alunos viram os exemplos e criaram suas próprias poesias concretas. Os alunos conheceram também os acrósticos, também por meio de um texto explicativo seguido de exemplos.

⁵³ Relatório de desenvolvimento do projeto da UNATI II – *O papel das mulheres na sociedade – Frida Kahlo* – escrito pela professora regente *CECÍLIA*. Material cedido pela coordenação do PROALFA para consulta. A grafia foi mantida conforme original. Texto não paginado pela autora.

A preocupação dos alunos com as rimas faz parte do imaginário do senso comum quanto à produção poética, mas se espera que o professor seja capaz de ir além e mostrar aos alunos que, embora sejam uma característica marcante, não são o fator decisivo na configuração de um poema. O foco de *CECÍLIA*, no entanto, foi estruturalista, apegando-se exclusivamente à tipificação das rimas e às sílabas poéticas. A linguagem literária não poderia ficar à margem desse processo, o que certamente renderia produções mais ricas em termos poéticos do que as apresentadas no livro. As palavras de Marisa Lajolo na coleção *Poetas da escola* (POETAS..., 2016, p. 21) da Olimpíada de Língua Portuguesa, teriam sido de grande valia para *CECÍLIA* repensar a elaboração de suas atividades:

[...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...]

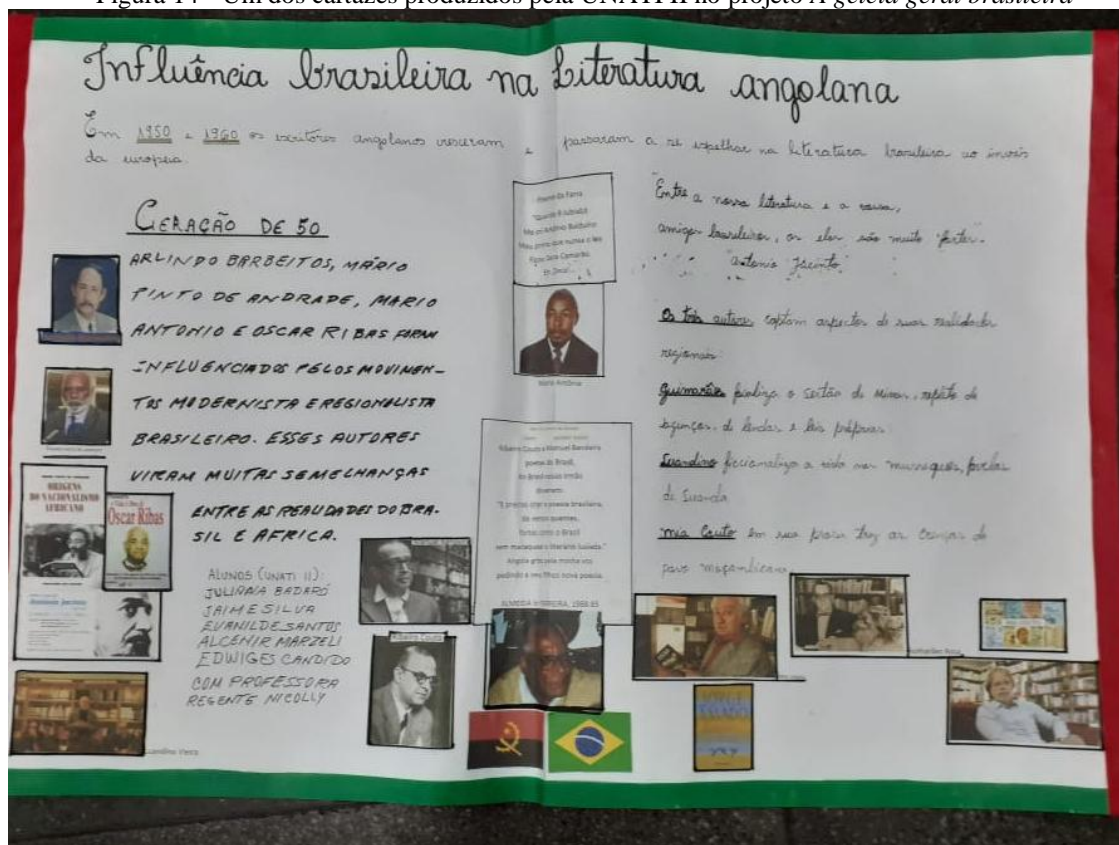
[...] poeta é, assim, quem descobre e faz poesia a respeito de tudo: de gente, de bicho, de planta, de coisas do dia a dia da vida da gente, de um brinquedo, de pessoas que parecem com pessoas que conhecemos, de episódios que nunca imaginamos que poderiam acontecer e até a própria poesia!

Além disso, a metodologia usada pela professora na apresentação de tópicos importantes – paródia, paráfrase, poesia concreta e acróstico – é bastante questionável: por que a leitura de textos explicativos antecedendo a análise da produção poética? Por que não estimular a percepção dos alunos a partir da leitura dos textos? Precedida por leituras teóricas ao invés de se constituir fonte do conhecimento, a Literatura, mesmo em um contexto de letramento literário no qual o processo de formação docente é algo constante, ainda sofre influência do ensino tradicional. Embora *CECÍLIA* ainda esteja no início da docência, a reflexão de Tardif (2007, p. 68-69) acerca do peso da tradição frente ao novo é bastante pertinente:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

Também no projeto de 2019, *É preciso estar atento e forte. Representando o Brasil através de movimentos artísticos e culturais*, cujo primeiro módulo foi denominado *Geleia geral brasileira*, CECÍLIA se mostra presa à tradição:

Figura 14 - Um dos cartazes produzidos pela UNATI II no projeto *A geleia geral brasileira*



Fonte: Acervo do PROALFA, 2019.

Assim CECÍLIA justifica seu projeto:

Atualmente, muito se tem discutido sobre ser brasileiro. Mesmo após anos de escravidão e suas consequências, ainda se percebe uma negação ao tentar discutir a questão racial que envolve o ser brasileiro. O preconceito, a violência, a exclusão, a negação de medidas políticas como Cotas, ainda são tabus. Indo contra essa tentativa de velar essas questões, a proposta do primeiro módulo do projeto possibilita discussões, interpretações e análises críticas da sociedade, desde o período da escravidão até os dias de hoje, por meio dos movimentos artísticos e culturais originados da população negra. No 1º módulo, cujo objetivo é o reconhecimento da influência africana na formação da cultura e povo brasileiros, serão estudados o continente africano, a Língua Portuguesa em Angola, bem como sua culinária, crenças religiosas, manifestações culturais, gêneros musicais e Literatura, de modo que se perceba o elo entre Brasil e África, especialmente Angola.⁵⁴

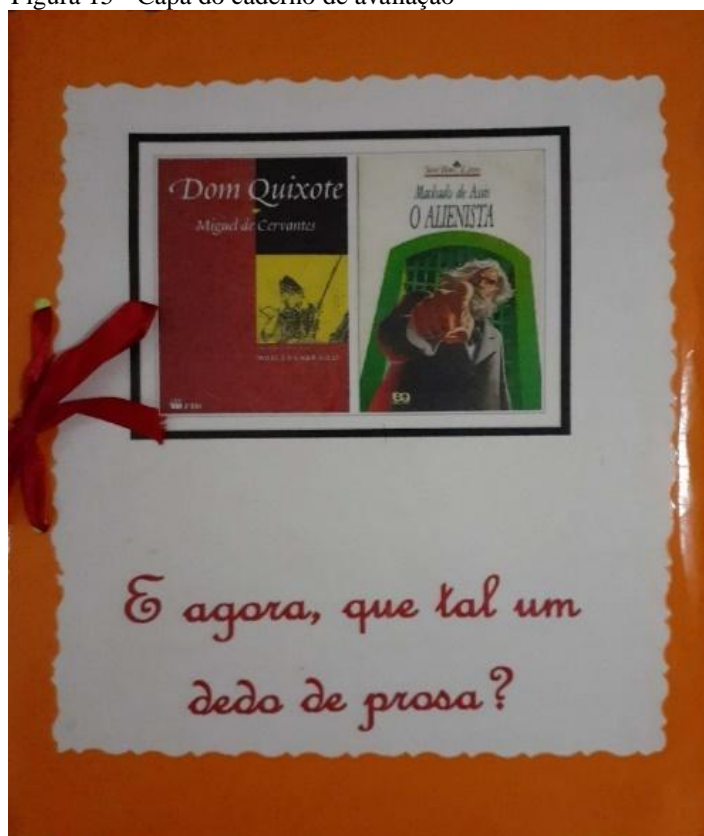
Embora pertinentes e louváveis as questões abordadas em sua justificativa, a opção por não calcar o desenvolvimento do projeto na leitura de textos literários originou um

⁵⁴ Relatório de desenvolvimento do projeto da UNATI II – “A geleia geral brasileira” – escrito pela professora regente CECÍLIA. Material cedido pela coordenação do PROALFA. A grafia foi mantida conforme original.

trabalho bastante empobrecido, pois, certamente, a Literatura, enquanto arte e linguagem, oferece todos os elementos necessários para refletir sobre a condição humana. A produção de cartazes, como evidenciado na imagem, parece estar restrita à abordagem historiográfica da relação literária entre Brasil e Angola, assemelhando-se às aulas de Literatura do Ensino Médio: estilos, autores, obras, características. Não negando o valor desse conhecimento informativo, o ensino de Literatura, a partir do letramento literário ou não, só se efetiva se a leitura do texto literário for a peça chave das aulas. Logo, pensamos que esses cartazes poderiam figurar como uma das etapas do projeto, jamais como o produto final – fio condutor de um semestre de estudos.

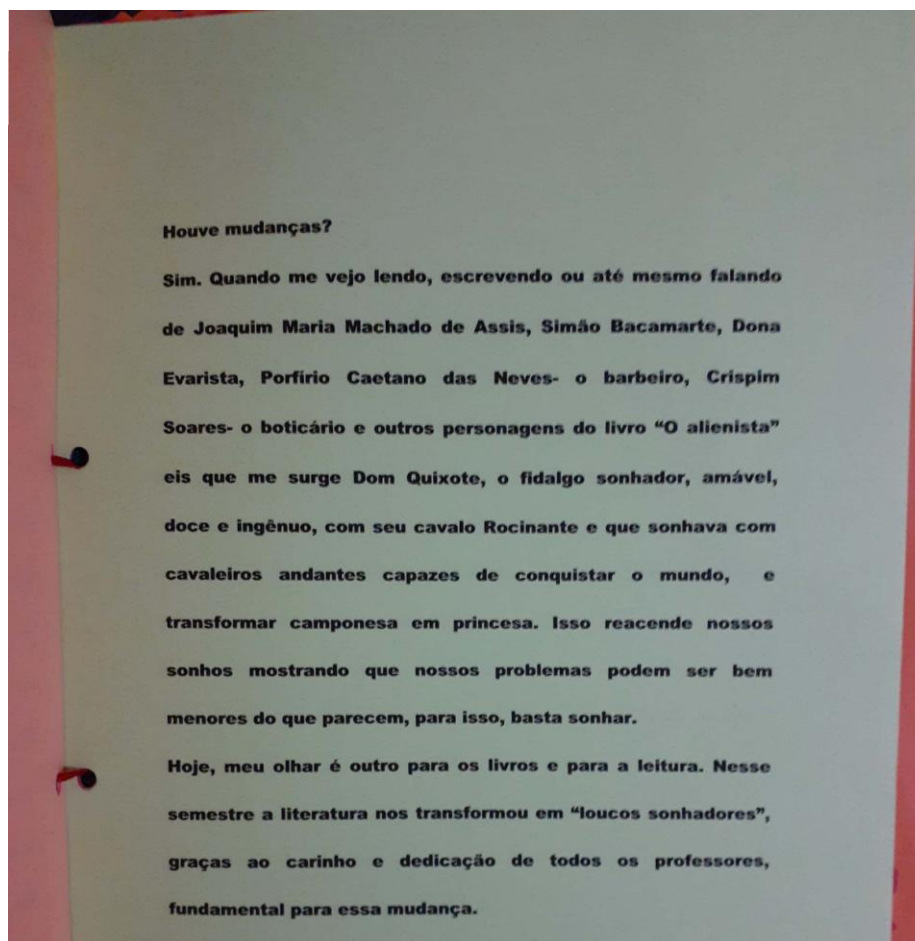
Algo de que sentimos falta nos projetos de *CECÍLIA* é a avaliação dos alunos sobre o semestre de estudos, material que nos traria uma visão ampla do processo de ensino-aprendizagem. *JORGE* costumava fazer esse tipo de atividade, conforme exemplo a seguir:

Figura 15 - Capa do caderno de avaliação



Fonte: Acervo do professor, 2018.

Figura 16 - Registros de atividades cedidos pelo professor *JORGE*



Fonte: Acervo do professor, 2018.

Essa produção é a atividade de avaliação do primeiro projeto de 2015, “Asas de papel: o direito à Literatura”. Embalados pelo tema da loucura, a turma leu o *O alienista* e *Dom Quixote*, dentre outros, e produziram uma fotonovela sobre o conto machadiano, atividade da qual já falamos. Sobre a avaliação, é importante ressaltar que, ao contrário do ensino tradicional, em que se pretende avaliar a aprendizagem de conteúdos, no PROALFA, em função tanto da metodologia quanto das premissas da educação não formal, a avaliação é qualitativa, e ao invés de quantificar conhecimentos, busca-se a compreensão dos alunos em relação à proposta do projeto e ao seu desenvolvimento. Desse modo, os alunos, além de conhecerem as obras lidas, sabem o porquê de as terem lido.

Em seu pequeno texto, *JUJU* parece misturar ficção e realidade, bem ao estilo dos “loucos” estudados, e aponta para a “alteração do olhar para os livros (leia-se, Literatura) e para a leitura” a partir do contato travado com personagens e autores. É notória a surpresa de *JUJU* ao se perceber capaz de lê-los, escrever sobre eles ou até mesmo falar sobre os mesmos,

evidenciando a visão sacralizada de Literatura que ainda paira em nossa sociedade e até mesmo sua elitização como manifestação artística.

Em termos de letramento literário, Cosson (2018, p. 174) não se furta a defender a importância de avaliar o trabalho desenvolvido, porém destaca a prevalência do “encontro do leitor com a obra” como um fator determinante na forma de estruturá-las. Ele dá algumas sugestões em termos de formas de avaliação, como o protagonismo dos participantes nos círculos de leitura, atividades de autoavaliação em grupo, diários de leitura e registro feitos ao final da leitura de cada obra e afirma: “Se o professor perceber que ela está interferindo ou que o aluno está participando para ser avaliado, deve interromper ou rever o processo avaliativo” (COSSON, 2018, p. 174)

Por fim, trazemos de novo a voz dos alunos. Capacitados pelo PROALFA a se posicionarem criticamente, alguns, durante as entrevistas, sentiram-se à vontade para tecerem considerações sobre o trabalho desenvolvido pelos professores.

FRED: Eu tenho `ta::nto` trabalho atrasado da::. Eu não era assim. Ho:::je eu to me sentindo ma::: is, sabe. Eu tenho tanto trabalho atrasado da, dessa professora que saiu daqui. Da Eduarda. Da Cecília mesmo, sabe. Os trabalhos `tu:::do` atrasado.

SIMONE: Voltou a ser aluno de escola.

FRED É::: Voltei.

SIMONE: Tá atrasando trabalho.

FRED: Tô atrasando trabalho.

Em tom de brincadeira, sem qualquer pretensão crítica, *FRED* aponta o excesso de trabalhos como um problema com o qual vem lidando, e como um típico aluno formatado pelo ensino tradicional, atribui a si mesmo a “culpa” pelos atrasos. A fala de *BISA EVA*, entretanto, traz à tona alguns pontos importantes:

BISA EVA: Tem algumas coisas, tem/ por exemplo. Quando nós lemos o Vidas Secas, a gente::, ficou assi::m, enaltecida com a li/ com a Literatura dele, né. Aí:: do:: Graciliano. Aí depois, a gente::, duns tempos pra cá, aí a gente já pegou a Clarice, que é::, difícilimo né?

SIMONE: Cê gostou de Clari:ce? Isso foi li/ foi ano passado?

BISA EVA: É. Aí:: nós lemos a Clarice Lispector. Ma::s, eu::: sinto falta assi::m, de ter mais, a::: o método ho:::je, já não tá sendo tã::o explicati::vo, tã::o, sa::be, explana::do, para que a gente tenha entendimento melho::r. Eu, por exemplo, já venho de uma baga::gem, que já tenho i::sso. Mas, essas/ outras que estão entrando ago::ra, já encontra mais dificuldade. Aí

elas fica Ah! Não entendi. Às vezes fala Não entendi isso. Que que quis dizer com isso? Ai fica assim, sabe.

Mais do que livros completamente diferentes – *Vidas secas* e *A hora da estrela* – a fala de *BISA EVA* revela as diferentes formas de abordagem empreendidas pelos professores *JORGE* e *CECÍLIA*, respectivamente: “*o método ho::je, já não tá sendo tã::o explicati::vo, tã::o, sa::be, explana::do, para que a gente tenha entendimento melhor*”. Embora não se trate propriamente do método, ela percebe falhas na mediação de *CECÍLIA*, impactando diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido com a turma. Mais à frente, ela reflete sobre os textos trazidos por *EDUARDA*:

BISA EVA: poderi::a, é:: também ser mais condensado. Por exemplo, essa menina, a Eduarda se tu vê. O ano passa::do, agora esse ano, né. V/ v/ cada semestre. Eu encaderno TUDO. Eu não tenho u::m pape::l que eu não encaderno. Tudo encadernado. Os semestres to::di::nho, eu guardo tu::do depois mando encadernar. O dela é ne::ssas alturas.

SIMONE: Muita coisa.

BISA EVA: É muita coisa. Quer dizer, é muita leitu::ra e pouca explicação. Entã::o. Antes fosse mena::s, e explicasse mais. Pra gente ter ‘ma::is’ um entendime::nto, do que ‘que aquilo ali’ tá querendo dizer pra gente, né.

Sem dúvida, a crítica tecida por ela de forma direta explica os “atrasos” de *FRED*. O problema talvez não seja propriamente o excesso de textos, mas a abordagem dos mesmos, excessivamente rasa e pouco comprometida com a ampliação das possibilidades de leitura dos alunos – “*é muita leitura e pouca explicação*”. É preciso salientar que o letramento literário não preconiza a quantidade de obras lidas, mas a qualidade da leitura realizada tendo em vista a mediação do professor. Para isso, é essencial que o professor seja leitor, mas não suficiente: ensinar requer teoria e método. Não basta ter leituras; é preciso saber mediar a leitura literária para formar uma comunidade leitores.

A análise dos trabalhos, dos relatórios e das falas dos alunos nos fazem pensar sobre até que ponto o PROALFA pode, ou não, interferir na atuação de seus bolsistas. Mesmo possibilitando uma formação de excelência, a nosso ver, o Programa ainda lida com abordagens tradicionais, efetuadas por *CECÍLIA* e outros bolsistas, e com muita educação e respeito, além das reflexões propostas nos momentos de formação, segue tentando despertar nos bolsistas a consciência da necessidade de refletir sobre sua prática e de estar, constantemente, buscando leituras teóricas que agreguem valor à docência. Constitui-se uma tarefa árdua, como presenciei em algumas reuniões e grupos de estudo, e muitos ainda se mantêm resistentes ao se perceberem como alunos em um contexto em que também são

professores. Talvez julguem que o PROALFA já não lhes acrescenta nada; talvez a carga horária do Programa (segunda a sexta, das 14 horas às 18 horas) seja um fardo para essa nova geração; talvez apenas lhes falte a vontade individual, aquela que nos mobiliza, sempre, na busca pelo conhecimento. A coordenação pedagógica traz reflexões importantes sobre esse e outros aspectos, como veremos a seguir.

6.3 “A Literatura não é o pretexto pra aprender a ler e escrever. Ela é o texto pra aprender a ler e escrever”

VICENTINA, coordenadora do Programa, tem trajetória similar a de JORGE e a de CECÍLIA, aluna de escola pública cujos pais pouco ou nada estudaram. De sua infância, lembra-se de leituras bíblicas e de histórias em quadrinhos do Pato Donald, além de alguns livros que chegaram a suas mãos – como *O pequeno Príncipe e Poliana* – sob circunstâncias das quais não se recorda. Suas palavras pintam um quadro impressionista da biblioteca escolar, e revelam certo hiato entre os alunos e esse espaço, que deveria ser mais um aliado da escola na formação de leitores.: (...) *eu lembro que a minha escola tinha uma biblioteca, mais que ficava lá no fundo, lá no fundo, bem no fundinho mesmo da:, é:::, do primeiro andar. Não me lembro também de muita experiência de leitura ali. A gente:::, é ia mais pra fazer pesquisas na escola.”*

Em contrapartida, considera a escola como sua via de letramento literário inicial:

A minha::: a::: posso dizer assim, minha via de letramento literário foi ma:::is pela escola mesmo, porque::: é::: eu venho de uma famí:::lia, é::: com um histó:::rico de escolarização, né:::, ba:::ixo. Minha mãe nã:::o, estudou. Meu pai também frequentou só as prime:::iras sé:::ries (...) lembro de::: de ter li:::do, algo/ algumas coisas as professoras liam em sala. Eu gostava muito da::: do livro didático. Do livro didático que eu lia. Ana Maria Macha:::do.

Rute Ro:::cha. Eram livros didá:::ticos. Fernanda Lopes de Alme:::ida. É:::. Monteiro Loba:::to. Né. Entã:::o, o livro didá:::tico, até porque o livro didático da:::, da minha época, na escola, né, o livro de Português ele era ‘prioritariamente’ feito co:::m com te:::xtos, da esfera literária. Nu:::m difere:::nte, com essa teoria de gêneros que você tem que encher o livro com rece:::itas, notí:::cias, todas essa:::s. Então e:::u conheci um:itos a::: experiência com a Literatura ali. E eu le:::mbro dos textos. Por exemplo, da Escolinha do mar. Eu lembro das fá:::bulas, de Monteiro Loba:::to, que estavam ali. Então essa experiência foi importante.

Suas considerações sobre o livro didático são reveladoras da qualidade desses livros tendo em vista a maciça presença da Literatura nessas obras, tendência que se perdeu a partir

do excessivo enfoque nos gêneros discursivos. Em meio às críticas comumente tecidas a esses livros, *VICENTINA* traz um novo olhar e revela a importância deles como via de acesso ao texto literário – vale frisar que a biblioteca, segundo ela, era distante e, em nossa concepção, diante de suas colocações, a distância não era apenas física. Outro ponto que merece destaque é o fato de ela não mencionar especificamente o trabalho desenvolvido por nenhum professor, focando, sobretudo, na experiência positiva promovida pela leitura dos textos literários que figuravam nos livros didáticos.

Uma exceção é quando ela cita os paradidáticos levados para sala de aula pelos professores, que ao invés de propor leituras coletivas de um mesmo livro disponibilizavam várias obras para que os alunos as escolhessem e lessem. Sobre o Ensino Médio, ela nos conta:

(...) o que eu li do Ensino Mé::dio, é::: foi po::r intere::sse. Porque eu fiz o Ensino Médio à noite. Em escola pública à noite. Então. Era Língua Portuguesa e Literatura u::m/ uma única discipli::na. Então, a gente lia alguns tre::chos, que apareci::am. Mas aí eu:::, me interessei de ler o::: Senho::ra. Na época que eu tava no Ensino Médio ai:::nda. O Guaraní. Esse::s, os livros ma:::is, mais clássicos, né. Da Literatura mais canônica. Porque a/ havia indicação. E eu já tinha o interesse de fazer o vestibular, então na época tinha u:::ma::: uma promoção. ((risos)) Do jornal O Globo. Ai você pagava mais dois reais no jornal e ganhava o livro. Eu tava estudando pro vestibular e minha irmã comprava pra mim. Aí foi assim. Eu fiz a coleção. Eu li O alto da barca do inferno, Dom Casmurro.

Se foi por meio dos livros didáticos que conheceu a Literatura, desenvolvendo ainda mais seu gosto pela leitura, potencializado pelo trabalho com os paradidáticos, ela credita ao Ensino Médio a aquisição de conhecimentos informativos que considera relevantes:

Mas também, vamos dizer, fo::i, via escola, porque, embora eu não tenha lido lá, a informaçã::o, de que esses eram auto::res, de que esses eram câ::nonas e que eram importantes ser lidos, foi pela escola. Porque às vezes a gente critica assim, Ah, porque não lê. Mas, mas pelo menos, de algum mo::do, é:: se você não tem/ se a escola não dá nem esse tipo de informação, né, (...) porque a gente te::m, muita crí::tica a uma litera/ a uma:: história, um ensino de Literatura só informativo. É claro que não pode ser a historiografia da Literatura. Mas foi por essa historiografia que eu cheguei, a esses autores. Eu não teria nem chegado sem ela.

Novamente, ela propõe uma nova leitura de críticas já cristalizadas e percebe no ensino de base historiográfica alguma importância, sobretudo se pensarmos em alunos cujo contexto seja semelhante ao dela, alunos cuja Literatura se faça presente apenas nos livros e na escola, seja como for. Embora limitada, a historiografia abriu para ela, já leitora voraz, um horizonte de possibilidades, indicou caminhos a seguir. *VICENTINA* trilhou o percurso

delineado pela historiografia, aprimorando-o, rumo à concretização de um sonho gerado desde a infância. Motivada pelo exemplo das patroas da mãe – professoras – reconhece que a admiração que nutria por elas pode tê-la incentivado a se tornar, também, professora. O conhecimento informativo trazido pela historiografia lhe permitiu chegar aos clássicos e lê-los, além de lhe trazer conhecimentos importantes para o vestibular.

Corroborando o posicionamento dos demais professores aqui entrevistados, VICENTINA, cuja graduação em Letras (Português/Italiano) foi cursada no início dos anos 2000 na UFF – Universidade Federal Fluminense – afirma que embora a universidade abra um universo de possibilidades e de conhecimentos para seus alunos, o mesmo não se aplica quando a questão é a docência. Segundo ela, haveria o comprometimento com a formação de um “*leitor qualificado de Literatura*”, “*um leitor profissional de leitura*”, mas não com o professor de Literatura.

Tive um curso de Teoria da Literatura ‘maravilhoso’ com o professor Luiz Felipe Ribeiro, né. Então, mas não uma::: uma formação que me levasse a pensar ‘que eu seria uma professora de Literatura’. ‘Pelo contrário’, a minha referência pra ser professora de Literatura teria sido, se não fosse o Proalfa, muito mais o que eu tinha vivido na escola como::: como aluna. Era ali que ia me basear pra::: pra organizar minhas aulas. Até porque também quando eu estude:::i, na minha época a gente trabalhava tal como a escola. Ainda pela::: pelas escolas literá:::rias.

Em sua fala, mais uma vez percebemos o peso da tradição escolar e a importância do PROALFA para superá-la tendo em vista as lacunas da graduação, que segundo ela estaria mais voltada para a racionalidade técnica. Naturalmente, os conhecimentos adquiridos no Bacharelado são significativos e enriquecedores, porém, insuficientes para garantir uma boa aula de Literatura na Educação Básica – formar um grande conhecedor de Literatura não garante *per se* a formação de um grande professor. Segundo VICENTINA, o ensino seria uma especialização e, como tal, deveria ser foco de análise.

Aumentando ainda mais esse distanciamento entre universidade e escola, ela também destaca a ausência de discussões sobre a Literatura voltada para crianças e jovens, público alvo de professores que entrarão em salas de aula a partir do 6^a ano. Como apresentar a seus alunos uma Literatura significativa para eles se o próprio professor carece desse conteúdo, tanto em seu histórico de leituras quanto na sua formação docente? No caso de VICENTINA, ela teve a sorte de, ao final da graduação, cursar uma disciplina com a professora Cyana Leahy-Dios, referência na Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em que

essas questões foram postas. Mais uma vez, a sorte se impõe como um fator diferencial na formação dos professores de Literatura. O problema é quem nem todos têm a mesma sorte.

VICENTINA também cursou Pedagogia na UERJ, e relata uma situação ainda mais crítica na formação dos professores que atuarão no primeiro segmento do Ensino Fundamental:

Na Pedagogia, realme::nte eu:: não tive ne::nhuma disciplina. Você pensar que o professor, que vai trabalhar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. E que muita das vezes não tem uma formação leitora, né. Isso você pode ler nas pesquisas. A gente tá afirmando aqui e não é::: por achismo. Não é senso comum, né. Da Edith Frigotto. Tem aquela do Antônio Augusto Batista, que mo:::stra um pouco isso. E na pesquisa que eu fiz no mestrado também. Então os professores che:::gam, fazem a pedagogi:::a. Vã:::o lecionar Língua Portuguesa de 1º ao 5º ano. E com repertório que::: tiverem tido. 'No meu caso', não sei como tá agora, eu tinha um repertório maior porque 'eu fazia Letras'. Então eu tinha o:::utros elementos que me ajudavam. Mas a Literatura não passa. Não tem nenhuma. Não tinha nenhuma disciplina na minha época. 'Nem optativa. Nem eletiva'.

Sobre ser leitora, credita importância aos critérios qualitativos e quantitativos, embora reconheça a qualidade como elemento central: “*Quem lê, lê alguma coisa, né? E não é qualquer coisa. Quem lê qualquer coisa, é como ... Se a gente pensa nisso como a nossa alimentação, do nosso espí:::rito, vamos dizer. É como quem come.*” Sobre a leitura dos professores, ela traz uma reflexão importante acerca da diferença entre ler e ler para o trabalho, afinal, se nossas leituras se resumirem aos livros lidos para dar aula, estaríamos sonhando nosso próprio direito a leituras motivadas por desejos pessoais, buscando prazer e fruição.

Da mesma forma, em relação aos alunos, ela pensa que o letramento literário também não pode ser medido pelo número de livros lidos. A experiência literária é algo não mensurável, e daí o impasse resultante da escolarização da Literatura:

Eu acho que, exatamente por não poder medir a experiência literária de um sujeito, é que ela não perpassa muito pela escola. Porque a esco:::la, ela é uma instituição que ela precisa dos controles. Ela precisa verificar as aprendizagens. E como você verifica isso? Eu posso verificar se você sabe o tí:::tulo. A histó:::ria. O enre:::do. 'Posso até perguntar' se você gostou. A sua apreciação. Agora, medir a experiência literária do outro...

Embora seja impossível mensurar experiências, é preciso de alguma forma avaliar o trabalho desenvolvido, retorno que chega ao PROALFA pela apresentação dos trabalhos na culminância e, sobretudo, pelos próprios alunos de forma espontânea:

Eu acho que é impossível mensurar o letramento literário. Pra mim não serve, sabe, porque Literatura ela é experiência, pra mim. Então experiência é algo que você 'não vai conseguir

medir'. Agora, também a gente não pode ficar só na impressão. Eu acho que é um pouco o que eu falei. O que a gente consegue entender que esse trabalho tá sendo efetivo é na fala dos alunos. Quando eles conseguem, como você mesmo usou, ter intimidade com os livros.

Quando eles chegam pra você e conseguem fazer uma referência de falar de algum livro.

Falar de algum autor. Quando nas produções escritas isso aparece. Quando um aluno diz que foi em algum lugar e que lembrou, lembrou do que:: do que aconteceu. Que tá estudando no Proalfa. Agora, a gente fez que é naquele texto que você leu, né, tentou é:: pensar com eles um pouco aí essa questão da:: da experiência deles, como tá sendo com o livro. O que que eles acham, né. E eu acho que a sua tese que vai dizer mais.

VICENTINA, que também foi bolsista do PROALFA, posteriormente atuando na coordenação, foi a responsável pela chegada do letramento literário no Programa, que segundo ela, ao longo de seus mais de 20 anos de existência, tem acompanhado as mudanças no ensino da Língua Portuguesa, as viradas que afetaram, invariavelmente, como vimos, o ensino de Literatura. Além disso, de acordo com ela, o PROALFA reúne as condições necessárias – programa de extensão, educação não formal, formação de professores – para realização de um trabalho que, embora experimental, pode contribuir de forma significativa com a Educação Básica. Sobre as motivações para esse trabalho com a Literatura, diz:

Eu posso dizer que assim. Tem um pouco do, do meu pessoal que é o profissional. Porque era a época também que eu tava coordenando lá em Itaboraí a sala de leitura. Que era um trabalho só de Literatura. E eu vi, aí, e pra mim també::m foi uma descobe::rta muito grande.

Porque eu vinha da Língua Portuguesa. Tinha feito o trabalho sobre gêneros, né, gêneros discursi::vos. (...) Mas então, fazendo essa experiência em Itaboraí, eu fui vendo o crescime::nto das professoras. O meu crescimento. Porque eu fazia formação não so::bre a Literatura mas COM a Literatura. Com os livros. É::, visitando as escolas. Vendo os traba::lhos que elas produziam, né. Estuda::ndo também. Mu:ito mais sobre literatu::ra. Sobre o ensino de Literatura. Então eu via que::, a possibilidade, né, de desenvolvimento dos sujeitos. (...) No Proalfa tinha o lugar da Literatura, mas ela nunca foi o::: o centro de::: de trabalho. E no/ no/ na/ no tempo. Quando a proposta chegou, assim, a gente tinha bolsistas muito engajados que também se apaixonaram pela Literatura. E também muito de quando eu tive contato com Antônio Cândido, sabe. Do::: do texto do direito à Literatura. É um texto que mexe muito comigo. E eu falei, gente::: e::: sa::be. Eles estão aqui. Esses alunos chegam ao Proalfa querendo a leitura e a escrita, né. A Língua Portuguesa. Só que eles 'já são'. A nossa maioria aqui, embora a gente seja um projeto de leitura e alfabetização, é::: de alfabetização, eles já sa/. Já leram. Já passaram pela escola. Eles já leem. Já escrevem, né.

São alunos mais velhos que não é::, podem aprimorar a escrita, tem esse direito de aprimorar essa escrita, mas 'não vão utilizar esse escrita no cotidiano' vamos dizer, pra, mais formais que haja uma exigência da correçã::o da língua::gem. De tudo isso, né. Vão usar mu::ito essas escritas no espaço cotidiano, de interação cotidia::na. Então, e eram alu::nos que de algum modo tiveram esse direito negado. De ler Literatura. De poder falar sobre os livros. De poder falar sobre, né, as experiências dele, deles. Entã::o, eu acho que é também um mo::do de dar acesso as pessoas a esse universo. 'Não que eles não tivessem' Literatura. Porque como seres humanos, com essa necessidade, todos eles tinham histórias a serem contadas. Histórias ficcionais a serem contadas. Conheciam poesia. Mas tem o direito també::m a acessar essa Literatura ma::is 'mais elaborada', né. Que é uma produção humana. Uma produção cultural de maior valor, né. Reconhecida. De maior valor. E 'que é'

mais elaborada na verdade em termos da lingu::agem. Então acho que passa um pouco por aí. Essa chegada da Literatura.

Naturalmente, a realização de um trabalho como este na educação formal requer alterações significativas na burocracia escolar, pois, fundamentalmente, seriam necessárias alterações profundas, sobretudo, em dois aspectos: o tempo destinado às aulas de Literatura, disciplina que deveria ser autônoma, e sua forma de avaliação. Enquanto isso não ocorre, contamos com a iniciativa individualizada de professores, que alimentados em seu processo formativo, encontram brechas na educação formal e se permitem fazer diferente, como ressalta VICENTINA.

Sobre a bagagem literária dos bolsistas, incluindo os conhecimentos oriundos da graduação, VICENTINA, aponta uma nova realidade que se impõe: atuando desde 2004 na coordenação, tem observado uma grande mudança no perfil dos bolsistas, pois se antes o engajamento era algo mais vívido e natural, hoje cada vez mais é preciso conquistá-los, como se a todo momento fosse necessário provar a importância, e a necessidade, da leitura, do estudo constante. Ela afirma que, entre os bolsistas, embora seja possível identificar certa equiparação em termos de formação acadêmica – e também em termos sociais, pois, em geral, estudantes de Letras e Pedagogia não costumam ser provenientes de classes mais abastadas – os gostos e interesses pessoais são fatores determinantes na busca pelo conhecimento. O PROALFA investe na formação desses bolsistas, incentiva a busca pelo conhecimento e a produção acadêmica, mas é preciso querer, é preciso estar envolvido com uma proposta provavelmente muito diversa de suas experiências pessoais.

Eles fazem Letras, alguns fazem pela língua estrangeira, por n questões. E eles che::gam aqui::, muitos deles se::m sem muita experiência ainda com a Literatura. Muito com a visão escola::r da Literatura. Ou com o conhecimento que::: que eles tão recebendo na:: na universidade. Muito do::s repertórios deles de textos é formado pe:::los textos que eles leram na:: na universidade. Entã::o, esses as vezes é u::m, uma questão que se apresenta. MAS não é um dificultador, porque a gente busca aqui oferecer pra eles essa:::. Oferecer não, que não é um bom verbo. Disponibilizar pra eles essa literatu::ra, de algum modo. Que eles possam também fazer a sua própria formação. O seu próprio letramento, vamos dizer, literá::rio. (...) Porque o no::sso, por exemplo, o me::u letramento literá::rio, 'ele se deu mu::ito na minha atuação profissional'. Não foi::, né. Foi a mi::nha formação. O me::u trabalho que:: fez com que eu tive::sse, que pudesse me abrir pra:::, que tivesse possibilidade que:: pudesse me abrir pra::, pra esse universo. Então, mas a gente sabe também que é a realidade, né, da formação das pessoas que chegam hoje pra fazer Le::tras. Pra fazer Pedagogi::a, né. A gente sabe do lugar que, as vezes as esco::las que eles frequentaram também nã:::o, né, não todas, mas algumas não possibilitaram essa leitu::ra. Às vezes a experiência familiar também.

Vale destacar um ponto fundamental na realidade do PROALFA. Trata-se de um espaço de ensino-aprendizagem cuja formação de alunos e professores ocorre concomitantemente, pois ambos estão em processo de letramento literário. Além disso, em termos sociais, também os alunos provêm, em sua maioria de classes populares e, como vimos, se o direito à Literatura como objeto de ensino lhes fora negado ao longo da vida, como objeto artístico a realidade é a mesma. Assim, a reflexão de VICENTINA sobre os bens simbólicos aplica-se aos três grupos de entrevistados:

Nas classes mais abastadas, o que que acontece, os 'be::ns' simbólicos estão mais disponibilizados. Muitas das vezes as pessoas tão chegando pra fazer Le::tras, fazer Pedago;;gia ou as Licenciaturas no geral são pessoas que:: tiveram o acesso a esses bens simbólicos negado. Então é aqui que elas vão conhecer, né. E até esse universo, que é um universo. Que a Literatura tá no unive::rso das artes. E arte no nosso país, se nem o arroz e feijão é pra todo mundo, imagina ler livro, ver quadro, ouvir música.

Tendo em vista esse quadro, o impacto do PROALFA na formação desses bolsistas é de várias ordens, segundo VICENTINA. Primeiramente, destaca o contato inicial dos bolsistas, na prática, com as tarefas docentes mais elementares, como a produção de planejamentos, a elaboração de projetos e atividades etc; depois, aponta a conscientização acerca das diferentes concepções de ensino e aprendizagem, gerando práticas docente distintas; ela também fala sobre a possibilidade de aprender com os pares e com os erros, e da importância do exercício constante da reflexão, característica essencial do magistério, em sua visão. Especificamente sobre a formação leitora, diz:

A gente vê bolsistas que chegam, né, e de algum modo a convivência com outras perspectivas em relação ao ensino, né, com os estudos sobre alfabetização. Sobre as teorias de aprendizagem, construtivismo, socioconstrutivismo, né, das concepções de linguagem, né. Abraçam de algum modo essa perspectiva, né. E passam também a::: Aquilo passa a constituir um sabe::r pra eles. É::: Desequilibra o saber que ele tinha sobre escola. E ele vai realinhar esse saber de um outro modo. E algu:ns, não. Algu::ns eu acho que, mesmo passando pelo Proalfa, 'vai' ter contribuição, porque não vai passar em vão, sobretudo nessas coisas de organização da a:::ulas. De:: fazer um projeto. Isso eles vão aprender. Ma::s que não vão ser desestabilizados. Alguns. São poucos. Mas que vão optar pelo tradicional.

Um grande destaque nessa formação leitora, que atinge a todos, é a oportunidade de conhecer novos autores, motivados pelo desafio de elaborar os projetos. Assim, embora o processo se inicie como obrigação – afinal, é preciso escolher autores e/ou textos literários para encaminhar os projetos – o encantamento é consequência, como ocorreu com no trabalho com Mia Couto.

Eles não conheciam Mia Couto. Não só a professora mas outros não conheciam Mia Couto. E ni::sso, a gente o que que a gente vai fazer. Ah, eu vou dar. O que a gente fez foi disponibilizar os livros do Mia Couto para que elas pudessem ler. 'E::: mu:::itas ficaram encanta:::das'. Se apaixonaram pelo::: pelo autor, né. E eu vi aqui, não sei se elas citam, mas fala:::ram. Gosta:::ram. E ficavam le:::ndo. A Literatura também voltada mais pra jovem, né. O:::u, que nem a que eles classificam assim, por exemplo, Bartolomeu Campos de Queirós, normalmente eles saem aqui e vão conhecer esses autores. Outro projeto, por exemplo, Manoel de Barros. Eu lembro o aluno que::: a professora que trabalhou também aqui na época nã:::o, né, nu:::m num tinha isso ainda::: assi:::m, conhecia mas não tinha esse encantamento com o autor. Então eu vejo que, o que que acontece, enquanto a gente tá na reunião pedagógica, você::: tá falando do que você fez. Então o outro tá se repertoriando. Você lê um poema que você trabalhou na sala. Você lê um conto, ou pelo menos o título de um conto. Então, pra formação leitora, eu acho que sobretudo nas reuniões quando a gente tro:::ca, o que o outro tá trabalhando você va:::i, 'vai aprendendo'. 'Ainda que você não esteja lendo mas isso já tá te dando elementos'. Poxa, tem esse autor. Ah, vou. Se em algum momento vier seu interesse, tá disponibilizado pra você pelo menos a informação. Então eu acho que querendo ou não, vai ter contato.

Considerando o contato possibilitado pelo PROALFA entre seu capital humano – alunos e bolsistas – e a Literatura, VICENTINA avalia positivamente o trabalho que vem sendo desenvolvido, embora reconheça que sempre há pontos a melhorar. No que diz respeito aos alunos, acredita ser a resposta deles o melhor termômetro: a intimidade com a qual falam das leituras que fazem, o fato de sentirem capazes de ler, sem medo, e de se apropriarem dessas leituras. Em relação aos professores, o ponto fundamental da proposta de letramento literário trazida por Cosson (2016, 2018), além da possibilidade de efetivamente refletir sobre o ensino, segundo ela, é a concretude de uma proposta que traz ao professor algo que ele possa, efetivamente, usar em sala de aula: “*Porque as vezes a gente divaga muito, mas o professor... Olha, amanhã eu tenho tantos alunos pra dar aula, como é que eu posso levar essa experiência? Não é uma questão de receita. É de dar o outro um chão pra ele pisar. Já que não é pra fazer daquele jeito*”. Apesar disso, ela vê com receio a ausência de estratégias para ampliar o acesso dos alunos ao livro literário, prerrogativa do letramento literário, em sua concepção:

Disponibilizar pra eles. A gente tá pensando. Que tem um acervo que chegou aqui. Como é que nós vamos fazer. Incentivá-los, sabe. Porque esse letramento não pode ser só escolar. Incentivá-los. Que eles frequentem outros espaços de leitura. Como bibliotecas públicas. Que eles frequentem 'livrarias mesmo'. Não precisa comprar nada não. Sentar lá e ler o li:::vro. Então esses eu acho que são pontos, sabe. Que a gente precisa::: é::: adensar no nosso trabalho. Abrir também a questão dos espaços mais 'culturais', sabe. Porque agre:::ga. Por que como é que você vai? Você lê co:::m 'com o universo que você tem, né'. Você lê um livro 'com o universo que você traz interior.

Em contrapartida, aponta dificuldades enfrentadas pelo Programa, barreiras que têm inviabilizado essa ampliação do acesso à Literatura, um direito que permanece sendo negado e que o PROALFA insiste em conceder:

Nós já tivemos aqui, Simone, uma época, você sabe disso, muito mais possibilidades. Quando a gente tinha disponibilidade de transporte, de alguma maneira que entrava na universidade. Então a gente também é abatido pela crise, né. Nós já tivemos muito mais bolsistas. A crise que se abate de desmonte das universidades públicas. Então, cada vez mais é mais difícil. E nossos alunos são idosos. Então você, se você quer proporcionar também esses espaços, que não é proporcionar. 'Dar ao outro o que ele tem direito', na verdade. Dizer ó, vai lá que aquilo ali é seu, né. Então vai lá que você é cidadão. Você tem todo o direito de frequentar esses espaços. De estar nesses lugares. Mas nossos alunos são idosos. Alguns não moram nos centros. (...) Ter disponibilidade. Aí é a realidade material. Porque a gente, né, vive muito, a gente de Literatura no simbólico. Mas o acesso a isso também exige bens materiais, porque se tem despesas pra se realizar determinadas coisas. Então livros. Livro não é de graça. Livro é mercadoria. Livro é comercializado. No nosso país não é barato, né. Então a gente não. Dificilmente, a gente teve essa última verba, mas dificilmente a gente tem verbas no Proalfa, entendeu. Pra tá renovando o acervo. Então o acervo você vai: vai receber as vezes alguma coisa de editoras, tal. Mas até as editoras agora não tão dando.

Refletindo sobre a apropriação e sobre a apreciação da linguagem literária por parte dos alunos, ela acredita serem capazes de perceber tais nuances, afinal, a Literatura é conteúdo e forma:

Eles fazem essa apreciação estética. No momento que eles sabem distinguir, pensar não, esse é um poema do Vinícius. Esse poema é muito rico. Esse é um poema do Drummond. 'Olha como é que ele faz um verso.' Olha como ele faz o outro. Olha como lá Cervantes apresentou o Dom Quixote, pra gente. Como é que ele fez isso. Então eu acho que o aluno... consegue SIM se apropriar nesse sentido.

A partir da fala de VICENTINA, refletimos sobre algumas colocações dos próprios alunos, como a caracterização do literário a partir do gênero. Segundo a coordenadora, ao invés de evidenciar limitações, trata-se de uma primeira categorização, uma vez que, ao falarmos em poesia, por exemplo, imediatamente somos remetidos ao universo literário, o que não ocorreria com as notícias. Da mesma forma, acredita ser razoável entender a afirmativa dos alunos de que o assunto é o que mais lhes encanta em um texto literário: “Quando você vai perto de alguém pra falar de um livro, se a pessoa não for de Literatura ele não vai te falar de um modo como foi escrito. O cara estipulou a linguagem. Mas na verdade ele tá imbuído naquele assunto. Naquela história. Movido por ela, pela junção das duas coisas”. Ainda que o assunto “salte aos olhos”, as constantes referências dos alunos ao estilo

dos autores, destacando suas predileções, revelam que também são atentos à linguagem: “Porque as vezes, a pessoa também fica muito com o estilo. Porque quando ele diz pra você assim: Ah, tá. Mas tem Lima Barreto. Tem Machado de Assis. Ah, mas eu gosto mais de ler Lima Barreto. ‘Não é só’ pelo que o Lima Barreto conta. É pelo modo como o Lima Barreto também escreve, né”.

Frente às especificidades do público e do trabalho desenvolvido no PROALFA, indaguei-lhe acerca da centralidade da Literatura, uma vez que o Programa se inscreve na perspectiva da alfabetização e do letramento: seria a Literatura o meio ou o fim? “Começo, meio e fim”, ela diz. Em sua resposta, destaca os esforços do Programa para todos os alunos, alfabetizados ou ainda em processo, se apropriarem desse bem, além de ratificar que a Literatura é o meio a partir do qual são instados a pensar a linguagem e a língua. Minhas inquietações, no entanto, não cessaram, pois buscava uma resposta que me fizesse compreender o lugar ocupado pela Literatura no PROALFA como um todo, considerando todas as turmas. Ao torná-la o eixo gerador de todas as atividades, inclusive com alunos que ainda estão em processo de alfabetização, a Literatura não estaria, também, sendo usada como pretexto, tal como já acontece em alguns contextos?

Porque normalmente é assim. Primeiro você aprende a ler pra depois poder ler Literatura. (...) E nós aqui somos um projeto de alfabetização. A gente trabalha, né, a Literatura como eixo organizado. Pelo menos tenta trabalhar a Literatura como esse eixo organizador desse trabalho. Até pela potencialidade, né, que ela oferece pra formação humana. Pelo bem. Por um direito, com a gente já falou. Pela elaboração da linguagem que se apresenta ali. Pela possibilidade que a Literatura abre pra você também, acessar a outras produções de outros gêneros. De outras esferas. Por ela abarcar todos esses gêneros. Mas tem aqueles. Eles estão aqui também pra aprender a ler e escrever. Ela não é o pretexto pra aprender a ler e escrever. Ela é o texto pra aprender a ler e escrever. Acho que é essa a diferença. ‘O sujeito vai formar-se leitor lendo o que é pra ser lido’. Um material de leitura, né. E aí, por exemplo, você vai trabalhar com a Literatura com um conceito mais amplo de leitura, de Literatura possível. Que se você trabalha, com um conceito de Literatura como cânone. Ou só como um conjunto de autores. Aí você vai impossibilitar.

(...)

Agora o que a gente entende é que o sujeito não se deixou de formar como ser humano. Não deixou de ter experiência humana, to falando no caso da alfabetização, dos alunos de alfabetização, saindo um pouco da UNATI II, porque ele não aprendeu a ler. E porque ele não aprendeu a escrever. Então ainda que você TAMBÉM esteja aprendendo a ler e escrever, ‘você tem direito’. Você pode tá ouvindo a leitura de um livro. Compartilhando esses autores. Então por isso esses autores, que as vezes vão tá num pedestal, o está lá na turma também. Então já teve aluno Mangueira I que trabalhou com Machado de Assis. Já teve o trabalho com Machado de Assis, né. Porque ele, a experiência leitora dele, né, da leitura da palavra, vai ser menor. Mas a leitura de mundo que eles têm. São adultos. São idosos. Eles vão ter. Tem muitos elementos pra fazer a leitura. Pra

compreender aqueles textos. Pra debater o texto que está ali, né. Mas tem que ter uma amplitude também no conceito, né. Sem essa amplitude no:::. É impossível.

Postas essas considerações, torna-se ainda mais evidente que o trabalho desenvolvido no PROALFA, balizado por teorias que não alimentam a sacralidade da Literatura e, conseqüentemente, seu afastamento dos leitores, assume o compromisso de formação do sujeito leitor a partir do texto literário, considerando a leitura da palavra e a leitura de mundo como instâncias importantes e indissociáveis nesse processo. Naturalmente, as reuniões pedagógicas e os grupos de estudo fornecem os subsídios necessários para o desenvolvimento de metodologias que, adequadas a cada grupo, cumpram o papel de não reduzir o texto literário a um mero exemplar de utilização da Língua Portuguesa. Daí a importância da tríade que embasa a proposta de formação do Programa – prática, reflexão e teorização.

Além de possibilitar a compreensão do PROALFA de forma mais ampla e crítica, tal como nos outros entrevistados, também julguei relevante discutir alguns pontos teóricos, como a definição de Literatura com a qual se identifica. Embora reconheça a validade da definição aristotélica, ela considera fundamental a ação de elementos exteriores à linguagem para a conceituação:

A Literatura não é Literatura intrinsecamente. A Literatura é Literatura socialmente. Ela tem mu:::itos agentes exteriores ao próprio trabalho da linguagem 'que faz com que um te:::xtos seja literário ou não. A esco:::la contribui pra que um texto se literalize ou deixe de ser literário. As edito:::ras. 'A crítica literá:::ria'. A universidade. Então a gente trabalhar a Literatura SÓ:::, né... Porque pra ser Literatura ela tem que ter circula:::ção. Pra que ela tenha circulação age:::ntes entram nessa:::, né. Fazendo com que:::, com que ela circule. Então há o:::utros elementos. O trabalho artístico com a linguagem ele é uma parte da Literatura. Uma PARTE da Literatura. Mas que de um texto se tornar literário tem que passar por um processo que é histórico e social.

VICENTINA traz a ideia da Literatura como conceito provisório, assim como suas funções, que mudam ao longo do tempo. De fato, não há como negar a importância dessas instâncias para a validação de um texto como literário, afinal, as definições acompanham movimentos históricos, culturais e sociais. A Literatura, para um poeta parnasiano, por exemplo, é diferente da proposta romântica, entretanto, fundamentalmente, é a palavra transmutada em arte, o trabalho com a linguagem, que concretiza as diferentes manifestações, que podem ou não, a partir daí, serem legitimadas pelos agentes exteriores. Ainda que essa legitimação não ocorra, haverá sempre alguns setores contestando essas instâncias e se tornando responsáveis por um movimento vanguardista em defesa da literalidade e da

importância das manifestações artísticas marginalizadas. É o caso do cordel, que embora ainda não tenha sua importância consolidada em âmbito acadêmico e ainda enfrente preconceitos, hoje, já alcançou o *status* literário.

Em função da mutabilidade do conceito e das funções da Literatura ao longo do tempo, VICENTINA compartilha da definição proposta por Antonio Candido, segundo a qual Literatura seria qualquer produção de linguagem de toque ficcional ou poético, e defende que todos tenham acesso à Literatura como bem simbólico – um direito e uma necessidade do ser humano:

Desde quadrilha popular que o aluno da Mangueira I recita a um poema do Boudelaire, pra mim, assim. Agora, há diferenças entre essa produção e essa? Sim. Porque essas vão dizer. São criação::es, que a gente poderia dizer, mais espontâ::neas do próprio homem. Que vão surgindo com esse homem. Que mostra a necessidade do literário. (...) chegando lá no Boudelaire, né, são produções de elaboração dessa própria linguagem, né. São be::ns simbó::licos, né. De aprofundamento de conhecimento do homem. Então, que o sujeito tem direito, de sair dessa::s produções aqui a chegar e ir até. E ter acesso as outras. Porque se não também a gente relativiza muito e qualquer coisa serve. Nã::o, mas você tem acesso.

Nesse sentido, a escola é fundamental, sobretudo em se tratando das classes menos favorecidas, para as quais o ensino de qualidade talvez seja a única possibilidade de lhes permitir o acesso aos bens simbólicos, às grandes produções humanas, e também de reconhecer o valor artístico e literário das obras não canônicas. É nessa perspectiva que o PROALFA trabalha, desde 2015. Por isso, embora não considere o verbo “aprender” como o mais adequado, ela acredita ser possível aprender Literatura desde que haja, no processo, algum movimento de desequilíbrio: “*Você aprende. Aprende? Aprende. Modificou. SE modificou. Houve aprendizagem.*”. Quanto ao ensino, diz:

Se é possível ensinar. A Literatura. Eu acho que é possível possibilitar experiências, né. Acho que é possível possibilita::r experiências. É::... significativas. Pra que o sujeito consiga se apropriar nessa tal aprendizagem. Eu acho que isso é possível, né. E desde que você não pense que ensinar é algo que você coloque na cabeça do outro.

Em função das suas particularidades, VICENTINA defende uma formação específica para o professor de Literatura, voltada para as metodologias típicas do campo de ensino. À luz de Barthes e Bakhtin, ela nos propicia uma importante reflexão sobre o lugar da Literatura na escola, embora não seja tão enfática na defesa da Literatura como disciplina:

Deveria estar, se não separa::do, né, mas marca::do. Marca::do. E não ela como:: alguma coisa pra ensinar a o::utra. ‘Não que ela não po::ssa, fazer. Que ela faz tanta coisa que faz até isso’, né. Como diz lá no texto. Que é uma coisa, né. Todo mundo gosta de Literatura.

Esse texto dos Barthes. Quando ele fala aquela questão das disciplinas. Que se as disciplinas pudessem ser extintas a única que não poderia ser é a Literatura. Isso é muito citado. Mas é porque 'é isso'. Se o homem, tá ali, né, vai dizer Bakhtin que o tema da Literatura é o humano. É o homem que tá ali. Então, é o homem e a humanidade, né. A história da humanidade. O que que ela produziu, né. Como conhecemos. Como cultura. Então você, realmente o professor de história, vai pegar um livro e vai naquele livro, sei lá, ele tá com o Cortiço. O olhar dele vai ser do professor de história. Ele vai fazer uma leitura, não é. O professor de geografia, fazer O:U:TRA. Outra leitura daquele livro. Porque são as bússolas. As leituras que ele tem pra ler. Mas O: professor de Literatura munido dos instrumentais da Literatura vai propiciar a esse aluno outra leitura. Que seria a leitura literária, né. A gente poderia assim dizer. Agora. Em todos eles a Literatura tá passando. E alguma apropriação, seja na aula de história, de geografia, de matemática, de Português, o que o texto literário tá passando, alguma apropriação estética desse texto vai ter. Porque o texto é: por excelência desse campo. Então, não tem como você passar por fora totalmente. No momento que você tá com personagens. Tem ambientes construídos. Não tem como você sair desse universo.

Quanto à função estética ou utilitária da Literatura, VICENTINA afirma serem consequência dos objetivos da leitura, e não inerentes ao próprio universo literário: “Às vezes eu leio Literatura de forma utilitária pro meu trabalho. E muita da/. Mas às vezes eu sou tomada lendo um livro, ou vendo o filme, pelo esse outro. Pelo outro universo da apreciação/. Do estético. Da apreciação estética.”.

Tal como as respostas dos alunos, as entrevistas me possibilitaram refletir sobre a Literatura e seu ensino sob outras perspectivas, considerando não apenas as definições propostas por manuais, mas sobretudo ouvindo os sujeitos: alunos-leitores, forjados na modalidade não formal de ensino; professores-leitores, em processo de formação; coordenação-leitora, pilar no letramento literário de alunos e bolsistas. Ouvi-los engrandeceu essa pesquisa e certamente me tornou uma professora melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fim do tear. Tecido robusto, mas pungente, de fios expressivos e inebriantes. Assim é a Literatura, o vigor da palavra-arte capaz de afetar profundamente o ânimo, os sentimentos, as paixões. Basta ler? Vejamos: quantas pessoas teriam certo gosto inato pelo texto literário a ponto de sozinhas ou em grupo, mas apenas lendo, formarem-se leitoras? Não negamos a importância da fruição, do prazer de ler, das viagens promovidas pelo texto literário, mas todas essas possibilidades não devem prescindir da formação literária, foco do ensino de Literatura, na escola, a qual todos devem ter acesso.

Minha história de leitura não é marcada por lembranças escolares no sentido de formar leitores literários. Nunca estudei em escolas que contassem com bibliotecas, e os professores, por mais significativos que tenham sido, não se propunham a realizar o tipo de formação que, hoje, defendo. As propostas apresentadas por Liliane, Lucia e Maria Lucia aguçaram em mim, já leitora, o desejo por novas leituras. Talvez eu seja um desses seres que trazem consigo o gosto inato pela Literatura, mas sou convicta de que a mediação de minha mãe e de uma vizinha, que me contavam histórias conhecidas e inventadas, foram determinantes para que, a despeito do ensino, eu me transformasse em leitora literária. Será que todos os meus colegas de escola tiveram a mesma sorte?

Sorte. Fio inexato. História. Fio cambiante. Abstrato e concreto, tais substantivos têm sido os fios condutores do processo de escolarização da Literatura, que desde os jesuítas aos dias atuais parece ainda não ter conseguido consolidar sua importância, o que se reflete no tempo e no espaço a ela dedicados. Legalmente, como disciplina, no Ensino Médio, ou como conteúdo, no Ensino Fundamental, o texto literário é apenas mais um dentre os vários que circulam na escola, essenciais na abordagem discursiva. Proponho, então, uma defesa política da Literatura e ressalto a necessidade de que tenha sua importância traduzida em tempo e espaço: como disciplina autônoma – apartada da Língua Portuguesa – e com maior número de aulas semanais.

Se a escola se organiza a partir de disciplinas, sem dúvida, tal *status* garante um espaço instituído e legitimado, refletindo sua relevância no seio da instituição escolar. Naturalmente, vir a reboque da língua em disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ou Gramática e Texto lhe confere certa segurança, afinal, o estudo da língua materna jamais seria questionado e, portanto, o texto literário estaria a salvo. Queremos mais que isso, entretanto. Não nos basta, segundo as concepções aqui defendidas, que o texto

literário se faça presente, em segurança. É preciso ir além e torná-la objeto de estudo legítimo ao longo de toda a Educação Básica, como disciplina. Os textos literários podem e devem permanecer nas aulas de Língua Portuguesa, mais um dentre os vários que a perpassam, porém é preciso haver um reduto próprio para o ensino de Literatura, no qual o foco transcenda, e muito, os aspectos linguísticos. Embora fundamental despertar os alunos para os fatos da Língua, tão expressivos na Literatura, não se pode perder de vista que o estudo da Língua *per se* não é o objetivo da disciplina Literatura. Os fenômenos linguísticos interessam à medida que propiciam a experenciação do mundo por meio da palavra de forma estética e expressiva, tornando a língua, além do constructo, um dos elementos deflagradores de sentidos, a palavra-arte.

De acordo com o segmento a que se destinam, as aulas de Literatura devem atender a propósitos distintos, sempre tendo em vista a formação de sujeitos leitores literários. Para isso, mais do que propor alterações no ensino de Literatura, é necessário constituir um projeto de ensino de Literatura que abarque toda a Educação Básica e se consolide em termos legais, pois, como demonstramos ao longo desta pesquisa, o trabalho do professor é balizado não apenas por suas experiências pessoais e pela qualidade de sua formação acadêmica, mas, sobretudo, pelos dispositivos legais que encaminham as práticas e orientam a produção dos livros.

Na constituição desse projeto de ensino, pensamos ser necessário considerar a proposta de Cosson (2016), que toma a Literatura como uma linguagem composta por três tipos de aprendizagens possíveis. A aprendizagem da Literatura (experenciação do mundo por meio da palavra), a aprendizagem sobre a Literatura (conhecimentos históricos, teóricos e críticos) e a aprendizagem por meio da Literatura (aquisição de saberes e habilidades propiciadas pela leitura do texto literário) perpassariam toda a Educação Básica, de acordo com a complexidade condizente com a faixa etária.

Considerando essa proposta, na Educação Infantil, as atividades devem superar as abordagens morais e pedagógicas e, a partir da leitura de textos de qualidade, despertar as crianças para a riqueza da linguagem e seu poder criador. Continuando esse processo, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, cujos alunos estão mais voltados para a alfabetização e para o letramento, deveria tomar a Literatura como objeto de ensino de forma mais sistemática e organizada, com tempos de aula destinados à leitura e à discussão dos textos, conforme a faixa etária. Além disso, tal como desenvolvido no PROALFA, o texto literário pode se tornar “o texto” para a aprendizagem da leitura e da escrita, invertendo um

processo tradicional: ao invés de aprender a ler para acessar o texto literário, a Literatura seria o próprio *locus* dessa aprendizagem.

Sob essa perspectiva, assumimos o objetivo de, desde a primeira infância, construir e ampliar o repertório literário dos alunos, paulatinamente, formando uma comunidade de leitores. Os famosos “Hora da leitura” e “Cantinho da leitura”, recursos pedagógicos assistemáticos amplamente utilizados, geralmente ao final da aula ou quando sobra tempo, seriam substituídas pela presença da Literatura na grade curricular e em possíveis parceiras com bibliotecas que, de fato, cumpram sua função na formação de leitores.

No segundo segmento do Ensino Fundamental, já leitores e com um repertório significativo de leituras literárias, o processo de letramento literário continua em uma perspectiva ascendente, com obras maiores e mais robustas em termos de complexidade e, por que não, contemplando a aprendizagem sobre a Literatura. Obviamente, não se trata de propor aulas fortuitas de Teoria Literária, mas de trazer para a sala de aula alguns conhecimentos importantes conforme os rumos ditados pelas próprias leituras. No Ensino Médio, consolidado o processo de formação de leitores em sentido amplo, e já leitores literários, ao lado da leitura das obras, a abordagem histórica, e não historiográfica, assume papel relevante: adentrar por uma época pensando em sua cultura e em seus costumes, considerando o processo de produção e de recepção dos textos literários.

Conhecimento. Fios densos. A Literatura não pode contar, apenas, com a prática isolada de professores e de instituições que, reconhecendo sua importância, promovem um trabalho organizado e sistemático de formação de leitores. Para além da sorte, a universidade, incluindo a Pós-graduação, deve tomar para si a responsabilidade pelo que ainda acontece em muitas escolas – em função da grande desigualdade social de nosso país, é possível que grande parte de nossos professores não sejam leitores, mas todos passaram pelos bancos da graduação. Importa refletir sobre o impacto desses anos de estudo em sua formação docente, pois, a despeito da força da tradição escolar, a Academia precisa provocar o abalar das certezas e produzir novos conhecimentos. Essa é a sua essência.

No caso da UERJ, Bacharelado e Licenciatura são formações distintas, de modo que os interessados em trilhar caminhos diferentes da docência têm uma sólida e inquestionável formação teórico-crítica. Os arrebatados pela sala de aula, entretanto, também providos de todo esse conhecimento, necessitam de maior atenção. Mais uma vez ratificamos que, embora o foco da Tese não seja a formação do professor de Literatura, não há como discutir seu ensino passando incólume pela Academia, e por isso trouxemos a UERJ, nosso exemplo mais concreto. Vale frisar que os professores entrevistados, inclusive a coordenadora pedagógica,

formada em Letras pela UFF, corroboram nosso posicionamento e também tecem críticas à formação docente que lhes foi dispensada.

Talvez seja preciso tornar a Licenciatura um espaço mais voltado para reflexões metodológicas específicas para cada campo de ensino – Língua Portuguesa e Literatura – separadamente. As Práticas de Ensino também precisam ser revistas, e o planejamento e a execução das aulas de Literatura não deve ser fruto do acaso – se no Colégio de Aplicação o estagiário puder escolher o segmento de sua preferência e o conteúdo com o qual se identifica, o ensino de Literatura pode não ser, para todos, um objeto de estudo e de reflexão. Outro ponto vital é a teorização. Ler os estudiosos que tomam a Literatura como objeto de ensino, e também as experiências e propostas relatadas por professores, contribuem sobremaneira para a consolidação de um cabedal teórico sem o qual é impossível pensar em mudanças no *status quo*. Além disso, urge tornar a Literatura infantojuvenil um campo de estudos, afinal, se o licenciado em Letras poderá entrar em salas de aula a partir do 6º ano, deve ter mais a oferecer do que sua experiência pessoal de leituras como a de *Tonico e Carniça*, por exemplo. Da mesma forma, “Machado de Assis e cia”, embora de valor inestimável, podem não fazer eco em turmas ainda tão jovens, saindo da infância. Logo, é preciso estar preparado para promover o letramento literário a partir de leituras significativas para os alunos, mas sem perder de vista a cientificidade desse campo de estudos, que carece de um olhar mais meritório por parte da Academia.

Ainda na formação docente, reconhecer na EJA uma modalidade de ensino que não é responsabilidade apenas do curso de Pedagogia se faz vital. Sobre a Licenciatura, novamente, recai a necessidade de se reinventar e apresentar um novo modelo de formação docente, que congregue todo o alunado possível da Educação Básica, e não apenas aqueles que seguem os padrões regulares. Nesse sentido, é preciso ter clareza de que os idosos são, hoje, uma presença mais constante nas salas de aula da EJA, demandando também reflexões específicas para a atuação docente com esse alunado. Em geral, a motivação desse grupo vem do desejo de aprender, da satisfação pessoal na busca incessante pelo conhecimento, e não pelo atendimento de demandas como o mercado de trabalho. Diante desse quadro, não é mais viável que disciplinas relacionadas à EJA sejam optativas, pois, uma vez habilitados a lecionar Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, todos estamos propensos a atuar nessa modalidade, mesmo que não tenhamos tal objetivo. Assim, refletir sobre metodologias diferenciadas para o ensino de Literatura e de Língua Portuguesa, bem como pensar sobre a própria constituição dessas disciplinas em termos de objetivos e de conteúdos na EJA são tópicos de um currículo que se deve começar a

delinear. Enquanto tais mudanças não se efetivam, sorte daqueles que, como eu, encontraram o PROALFA.

PROALFA. Fios fortes. Fios fartos. Após dois anos como bolsista, e considerando também tudo o que pude conhecer a partir da pesquisa, penso que jamais passei por um espaço de formação tão completo quanto o PROALFA. Cheguei repleta de certezas que foram abaladas e, anos depois, voltei para agradecer por tudo o que aprendi da forma mais adequada – transformei o PROALFA em meu objeto de pesquisa e, sem deixar a emoção totalmente de lado, chamei à luz a razão para, nos moldes propostos pela ciência, lançar um olhar crítico sobre o Programa. Desse modo, como objeto de uma Tese, o PROALFA rompe a barreira da menos-valia que o acomete – ensinar idosos, para quê? – e chega a Pós-graduação em Letras da UERJ, no Doutorado em Língua Portuguesa, para embasar uma discussão sobre o ensino de Literatura. Fios ousados.

A tríade “prática, reflexão e teorização”, base da formação dos bolsistas do Programa, pode contribuir para repensarmos o currículo de Licenciatura, desde a parte diversificada, com reflexões sobre o ensino de uma maneira geral, até as formações específicas, como já mencionamos, na necessidade de haver um trabalho voltado diretamente para o professor de Literatura. Prestes a completar 25 anos, o PROALFA pode contribuir de forma decisiva na proposição de um currículo de fato comprometido com a formação do professor, de uma maneira geral, e do professor de Literatura de modo particular. Trata-se de um passo fundamental para que se ressignifique o ensino de Literatura.

Além disso, a liberdade propiciada pelo fato de se constituir um ambiente de educação não formal, faz do PROALFA um espaço experimental propício e adequado a realização de propostas de ensino-aprendizagem que não caberiam no sistema formal, tal como hoje se configura. Em uma analogia, a Literatura é, no PROALFA, a única disciplina lecionada; nela, e a partir dela, todos os saberes se congregam e se processam. Há o tempo e o espaço necessários à formação do leitor literário – o aluno e o professor-bolsista. Conhecer a fundo o trabalho desenvolvido no PROALFA confirma a hipótese de que a experiência de ensino de Literatura em um ambiente de educação não formal pode contribuir para ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura em todos os segmentos. Sua proposta modelar de formação docente, engendrada nos grupos de estudo e nas reuniões pedagógicas, e o trabalho desenvolvido como os alunos, reflexo dessa formação, evidenciam ser possível reconfigurar o quadro vigente. Naturalmente, consolidadas em termos burocráticos e comprometidas com o sucesso balizado em notas, as instituições de ensino, em geral, teriam dificuldades em seguir à risca a “cartilha do PROALFA”. Por outro lado, se pensarmos na essência da condução das

atividades do Programa, conseguimos extrair a premissa básica e a partir dela tornar possível a presença de um pouquinho do PROALFA em cada escola: incentivado pela coordenação, como parte do projeto da escola, o professor precisa estar constantemente em processo de formação, sempre, buscando e produzindo conhecimento, abalando suas certezas. Tanto quanto navegar, estudar é preciso. Tecer também.

Se o PROALFA pode contribuir no redimensionamento da Licenciatura, também pode ajudar a consolidar uma tendência nas escolas de Educação Básica: a formação continuada dos professores, efetivada a partir de reflexões teóricas e metodológicas sistemáticas e organizadas, de acordo com as possibilidades e a realidade de cada instituição, e compondo a carga horária docente. Além disso, a figura do professor-pesquisador também deve ser estimulada, pois é no abalar das certezas e no compartilhamento das experiências que se produz conhecimento. Ao ingressar no Programa, fui apresentada à importância da participação em eventos acadêmicos. Estimulada a refletir e a escrever sobre os trabalhos realizados com meus alunos da turma UNATI II, participei do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), na Unicamp, por duas vezes, ainda graduanda. Não é mensurável a importância disso em minha formação, mas vale frisar que foi o início de uma trajetória coroada com esta Tese.

Na qualidade de projeto de extensão, o maior compromisso do PROALFA é levar o saber universitário para além dos seus muros a partir do comprometimento dos bolsistas, cuja atuação no Programa se efetiva a partir do cumprimento das tarefas previamente estabelecidas e do recebimento de um valor mensal. A frequência diária é exigida para a concretização do seu projeto de formação: além das aulas, semanalmente há encontros para estudos e para a reunião pedagógica, de modo que os bolsistas permanecem no Programa desde as 14h até às 18h, de segunda à sexta. Talvez seja a carga horária o motivo do descompromisso observado por mim em muitos bolsistas, que não pareciam envolvidos com o Programa e nem mesmo com a própria formação, aparentemente descontentes com a obrigatoriedade das reuniões e dos grupos de estudo. Durante o tempo em que estive presente, além da participação obrigatória na “UERJ sem muros”, evento anual cujo objetivo é apresentar à comunidade a produção acadêmica da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, não os vi engajados em nenhum outro evento acadêmico, nem mesmo os gratuitos, embora fossem a todo momento instados a participar apresentando os trabalhos que eles próprios realizaram com as turmas.

Além disso, também a tecnologia e as novas formas de se relacionar trouxeram impactos à prática docente no PROALFA. Ao invés de cadernos, onde outrora anotávamos

detalhadamente nossos planos de aula (guardo os meus até hoje), o grupo de bolsistas costuma ler suas anotações diretamente do celular e muitas vezes se pautam em fotografias das atividades realizadas, sem ao menos se preocupar em escrever sobre a execução da mesma, avaliando se os objetivos foram alcançados. Mesmo quando havia anotações por escrito, poucas vezes percebi a estrutura de um plano de aula, cuja preparação, por si só, já estimula a reflexão. O mesmo acontece quando algum assunto precisar ser estudado – ao invés de buscar livros, sentam-se frente ao computador. Nada contra a tecnologia. É preciso refletir, porém, sobre essas substituições, pois podem não se tratar, apenas, de consequências da modernidade, e revelar certa simplificação, que em nada contribui para a prática docente, sobretudo em se tratando de professores em formação.

Tais questões, sem dúvida, impactam diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido por eles, como ficou claro nas entrevistas, inclusive nas críticas tecidas pelos próprios alunos. Naturalmente, cada sujeito é único, com suas possibilidades e limitações, entretanto, o PROALFA propicia a todos os bolsistas as mesmas oportunidades, e acredito que a forma como as aproveitam, ou não, possa ser um importante critério para avaliar a permanência de cada um no Programa. Em geral, os bolsistas não são substituídos, a despeito de qualquer avaliação mais criteriosa, e mantém o vínculo até desejarem sair ou até o fim do contrato, conforme previsto. Sem desconsiderar o afeto e levando em conta os limites de cada um, penso ser necessário ao PROALFA maior rigor no acompanhamento de suas atividades por parte da coordenação – geral e pedagógica – pois um trabalho tão rico e relevante quanto o desenvolvido no Programa precisa de uma gestão ainda mais firme, capaz de desenvolver trabalhos cada vez melhores tendo em vista o maior comprometimento dos bolsistas. As motivações financeiras não podem ser as únicas a moverem os bolsistas; eles precisam querer aprender, precisam se movimentar em busca do conhecimento, sendo ativos em sua aprendizagem. Diante de tudo aquilo que o PROALFA oferece, a aprendizagem passiva durante as reuniões pedagógicas, quando se repertorizam a partir do discurso do outro, e mesmo a escuta atenta das sugestões da coordenação pedagógica, reproduzidas fielmente, são insuficientes para caracterizar o desejo de aprender. Buscar é a palavra.

Por outro lado, frente às transformações pelas quais o mundo tem passado, talvez seja necessário rever a carga horária exigida, de modo a conciliar as atividades dos bolsistas, que também são graduandos, com as demandas do Programa, sem que haja alterações na proposta de formação. A universidade tem passado por um processo de sucateamento, e projetos como o PROALFA, cuja importância não é reconhecida, tendem a sofrer ainda mais com a ausência de verbas. Mais do que nunca, é preciso manter a qualidade de seu trabalho.

Letramento Literário. Fios intrépidos. Tendo em vista a intermitência do espaço ocupado pela Literatura na escola, consideramos ousada a proposta de letramento literário. Ler livros inteiros? Propor avaliações não quantitativas? Dispensar o livro didático? Estimular a escrita literária? Formar leitores literários? Sem dúvida, a escola tal como a conhecemos, inviabiliza a realização de uma proposta desse tipo, entretanto, se não nos é possível alterar a toda a estrutura escolar, ao menos podemos encorajar mudanças na abordagem da Literatura, além das já mencionadas. Nesse sentido, escolarizada como disciplina e desfrutando de mais tempo e espaço, a exemplo do PROALFA, três critérios são indispensáveis na efetivação da proposta de letramento literário: a delimitação de um objeto de ensino, a definição sobre os objetivos de ensinar Literatura e alterações nos processos avaliativos.

Ter clareza quanto ao objeto de ensino da disciplina Literatura – a leitura literária – e quanto aos seus objetivos – a formação do leitor literário – é um passo fundamental. A leitura literária é um campo vasto e, apesar da essencialidade da palavra poética e seus viés estético e expressivo, há outras dimensões a serem exploradas: cultural, histórica, política e social. Tal como preconizado por Cosson (2018), a leitura do texto, do contexto e do intertexto perpassa essas dimensões e os sentidos são produzidos a partir da relação dialógica entre os quatro elementos essenciais do círculo de leitura: autor, texto, leitor e contexto. Em termos gerais, mais do que controlar o processo de ensino-aprendizagem quantitativamente, o objetivo da avaliação deve ser mensurar, de modo qualitativo, a aprendizagem, corrigindo possíveis falhas no processo. No caso da Literatura, tal como ocorre, por exemplo, nas aulas de Educação Física ou de Artes, a avaliação deveria ser pautada pelo desenvolvimento de habilidades e pela aquisição de conteúdos não mensuráveis numericamente. Assim, ao invés de provas e de testes, é fundamental que as atividades avaliativas evidenciem o contato efetivo do leitor com a obra considerando as dimensões da leitura literária e a disseminação dos conhecimentos na comunidade de leitores. No PROALFA, como o trabalho se desenvolve a partir da pedagogia de projetos, todas as atividades são estruturadas tendo em vista o objetivo final, de modo que a realização de cada uma delas já pressupõe esse contato do leitor com a obra, e a avaliação, uma constante.

O processo de letramento literário no PROALFA se efetiva a partir de um trabalho sistemático de formação docente de seus bolsistas. Quanto à formação literária, a qual nem todos tiveram acesso na vida escolar e na familiar, o Programa concede a todos que por ali passam, alunos e professores, o direito de acesso à Literatura, como bem cultural e como objeto de ensino, preenchendo as lacunas da vida escolar e mitigando as brutais diferenças sociais que sonégam direitos. No caso dos professores-bolsistas, é inestimável a importância

para a formação docente, congregando experiências e aprendizagens mais significativas do que as vivenciadas na Licenciatura. No caso dos idosos, nada define melhor a potência desse ensino do que as perguntas engendradas no seio de nosso grupo de pesquisa: Por que ensinar literatura a idosos? Por que não?

Ao tomar a docência um campo de saber e o ensino como uma especialização necessária e importante, o PROALFA organiza suas atividades formativas – de professores e de alunos – e obtêm êxito em sua proposta de letramento literário, apesar dos ajustes que ainda podem ser feitos. Dentre os possíveis ajustes, além do citado pela coordenação pedagógica, investimentos na disponibilização de acervos para os alunos, julgamos importante algumas medidas menos dispendiosas, como a maior investimento na formação dos bolsistas para o desenvolvimento de propostas de escrita literária, um dos pilares fundamentais da proposta de Cosson. A comparação entre os projetos desenvolvidos desde 2015 deixou claro que nem todos os professores-bolsistas têm esse objetivo e os meios para alcançá-los. Se o letramento é, fundamentalmente, o desenvolvimento de habilidades sociais de leitura e escrita, o letramento literário não pode prescindir da realização de atividades que, embora não objetivem fazer dos alunos autores literários, permita-lhes o acesso à palavra literária como forma de autoria.

Nem mesmo a triste situação pela qual passamos – a pandemia do Covid 19 – foi capaz de deter o Programa, e o letramento literário permanece de forma remota, com o projeto *PROALFA EM CASA*. Visando à manutenção dos vínculos entre o grupo de alunos e também o próprio vínculo com a aprendizagem, o PROALFA iniciou no mês de junho os encontros com os alunos via *Whatsapp* e segue cumprindo seu compromisso com a extensão universitária, oferecer à sociedade o conhecimento acadêmico. Tomando o *tempo* como tema gerador e a Literatura como fonte de conhecimento, semanalmente são lançadas atividades que buscam promover a reflexão e o debate a partir da palavra-arte, além de estimular a leitura e a escrita dos alunos, marca registrada do Programa. Quanto à formação dos bolsistas, apenas a reunião pedagógica está sendo realizada, semanalmente, por meio do *Google Meet*. Mais do que nunca, a Literatura torna-se necessária: consolo na dor, esperança no sofrimento, entendimento do caos, alegria na tristeza.

Transformando a sala de aula, virtual ou não, em uma comunidade de leitores e fazendo da formação docente uma prática necessária e constante, o PROALFA segue, entre ideias e palavras, tecendo sonhos. Tecer é tudo o que o PROALFA faz. Tecer é tudo o que o PROALFA quer, e como ninguém, sabe fazer.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. O perigo dos livros. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. A crise na escola e a educação não escolar. **A página da Educação**, Porto, PT, ano 11, n. 110, mar. 2002. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8713/Doc/P%C3%A1gina_8713.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001. p. 29-38. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/841687/mod_resource/content/1/Afonso%202001.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

AGUIAR, Carolina Amaral de *et al.* **Viver, aprender**: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global Editora, 2009. 4 v.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 35-49.

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna**. São Paulo: Moderna, 2013. 4 v.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**: alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, 2001.

ASSIS, Machado de. Literatura brasileira: instinto de nacionalidade. *In*: ASSIS, Machado de. **Crítica literária**. São Paulo: Mérito, 1959. p. 129-149.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BENEVIDES, Simone Lopes; SOARES, Josiane de Souza. Lendo as letras, lendo o mundo: a leitura literária no ensino médio. *In*: ABRALIN EM CENA. LÍNGUA, ENSINO E PESQUISA: REPENSANDO FRONTEIRAS, 2016, Macaé, RJ. **Anais** [...]. Macaé, RJ: Instituto Federal Fluminense; Associação Brasileira de Linguística, 2016. p. 57-65. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2019/06/anais-abralin-em-cena-if-fluminense.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Mediação, 2012.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *In*: BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 7-53.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898**. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/402590/publicacao/15686075>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.430, de 30 de outubro de 1869**. Manda observar as instruções, pelas quaes se devem regular os exames de que trata o art. 112 do regulamento annexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4430-30-outubro-1869-553076-publicacaooriginal-70716-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.773, de 23 de agosto de 1871**. Crêa um Professor especialmente destinado ao ensino da lingua vernacula e mais um repetidor, além dos que existem no curso preparatorio annexo á Escola Militar, e supprime os dous lugares de Ajudante e de Agente da mesma Escola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4773-23-agosto-1871-552183-publicacaooriginal-69229-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911**. Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Revogado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm_ Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>_ Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>_ Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Exposição de motivos. Projeto de lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html_ Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>_ Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#publicacoes>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o PNLA. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3139-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003**. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013)**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951**. Aprova os programas das diversas disciplinas do curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 44, p. 249-278, out. dez. 1951. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+44/7145afb5-4e75-4a45-adf4-8be822374ee9?version=1.3>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951**. Expede os planos de desenvolvimento de programas mínimos de ensino do curso secundário e respectivas instruções metodológicas. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/pg-65-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-02-1952>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Estatuto do idoso**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Guia de livros didáticos do PNLD EJA 2014**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLD-EJA2011_NET.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular: 1º segmento. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 2001. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta-curricular.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série). Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série)**: introdução. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 73-118.

CACHIONI, Meire. Universidade da terceira idade: história e pesquisa. **Kairós**: Gerontologia, São Paulo, v. 15, p. 1-8, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAGNIN, Simone; COSTA, Beatriz Lima; PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos. A vivência escolar e o processo ensino-aprendizagem no PROALFA-UERJ. *In*: PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos; CAGNIN, Simone (org.). **Psicopedagogia: reflexões sobre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 163-174.

CAGNIN, Simone; COSTA, Beatriz Lima; SILVA, Angela Regina; OLIVEIRA, Gabriel Eduardo Jacintho de. Avaliação da satisfação subjetiva de idosos participantes do PROALFA UERJ. *In*: CAGNIN, Simone; MOUSSATCHÉ, Anna Helena; GONÇALVES, Igor Pereira (org.). **Alfabetização de adultos: diálogo entre saberes docentes e discentes**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.p. 44-54.

CAGNIN, Simone; ROCHA, Luiz Fellipe Dias da. Em defesa de uma educação positiva em uma universidade da terceira idade. *In*: PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos; CAGNIN, Simone (org.). **Psicopedagogia: reflexões sobre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 148-162.

CALÇADE, Paula. **O Brasil está mesmo alfabetizado?** 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado#>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CAMASMIE, Vanessa de Abreu. **Aulas de literatura do ensino fundamental I do Colégio Pedro II campus Humaitá**. 2017. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Antônio Cândido, Campinas, SP, p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 6 fev. 2020.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de letras**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2012.

CEREJA, William. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHAGAS, Valnir. Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

CHARTIER, Anne-Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. *In*: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 21-66.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 229-253.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COMOLER, Teresa. La educación literaria. In: MIRET, Inês *et al.* (coord.). **Lectura y bibliotecas escolares**. Madrid: Fundación Santillana, 2009. p. 73-82.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 699, de 28 de julho de 1972**. Ensino Supletivo. Brasília, DF, 1972.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil) **Resolução nº 8, de 31 de dezembro de 1971, anexa o Parecer nº 853/71**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.0 e 2.0 graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71671972000100176&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 abril de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23, de 8 outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CORTELA, Mario Sergio. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. *In: CORTELA, Mario Sergio et al. Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 43-52.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. *In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2013. p. 11-26.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Literatura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, v. 20)

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Maria Auxiliadora; BEZERRA, Angela Paiva. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Maurice; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Maurice. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FISCHER, Luís Augusto. Literatura na BNCC. 2015. Não paginado. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2015/12/luis-augusto-fischer-literatura-na-bncc-4919103.html>. Acesso em: 13 maio 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil).

Resolução/CD/FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o PNLA. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3139-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil).

Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil).

Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** 2005. p. 1-11. Trabalho apresentado ao Institut Internationa des Droits de l'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais.** 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta:** Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **A educação não formal e o educador social.** São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, Igor Pereira. Do romance à literatura de cordel: uma proposta didático-pedagógica a partir da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. **Linha Mestra**, Campinas, SP, n. 36, p. 564-567, set./dez. 2018.

GONÇALVES, Igor Pereira; CASTRO, Maria Mariana Lima. Poemas pelo caminho: ler e fazer literatura. *In*: CAGNIN, Simone; MOUSSATCHE, Anna Helena; GONÇALVES, Igor Pereira. **Alfabetização de adultos**: diálogo entre saberes docentes e discentes. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 77-84.

GONÇALVES, Igor Pereira; SOARES, Josiane de Souza; CASTRO, Maria Mariana Lima. Da leitura à escrita: reescrevendo Machado de Assis em sala de aula. *In*: CAGNIN, Simone; MOUSSATCHE, Anna Helena; GONÇALVES, Igor Pereira. **Alfabetização de adultos**: diálogo entre saberes docentes e discentes. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 55-67.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

HADDAD, Clara *et al.* **Linguagens e códigos**: linguagens e culturas. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2013. (Coleção Viver, Aprender; ensino médio)

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

INEP. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: Inep, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. Acesso em: 20 set. 2018.

INEP. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 5 jul. 2019.

INFORMAÇÕES pedagógicas. [S. l.: s.n., 1962]. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/61173/59387>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-56.

KLEIN, Jaime André. **Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio**: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2015. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-91.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982a. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982b.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
f. Acesso em: 10 mar. 2018.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: uma questão de educação? São Paulo: Papyrus, 2001.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

LEITE, Lígia Chipainni Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, Wanderley João (org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 17-25.

LEITE, Lígia Chipainni Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LOPES, Simone da Silva. **“Trouxeste a chave?”** embarcando na fantasia da casa da madrinha. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, SC, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 82)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MASSI, Giselle; TORQUATO, Rebecca; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula. Práticas de letramento no processo de envelhecimento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 59-72, 2010.

MIALL, David S.; KUIKEN, Don. What is literariness? three components of literary reading. **Discourse Processes**, Philadelphia, PA, v. 28, n. 2, p. 121-138, 1999.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; CAGNIN, Simone; GONÇALVES, Igor Pereira (org.). **Alfabetização de adultos: diálogo entre saberes docentes e discentes**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; CAGNIN, Simone; PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos; ARAUJO, Paula da Silva. Educação não formal: uma modalidade sem fracassos, erros ou reprovações. *In*: CAGNIN, Simone; PAIVA, Maria das Graças (org.). **Temas atuais em psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2013. p. 109-121.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; DIAS, Marlene; BRASIL, Regina Celi; SOARES, Josiane de Souza. PROALFA: o direito de se tornar leitor na terceira idade. *In*: CAGNIN, Simone; PAIVA, Maria das Graças (org.). **Temas atuais em psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 122-137.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; SOARES, Josiane de Souza; CAGNIN, Simone. Leitura e escrita de idosos na magia do tempo. *In*: CAGNIN, Simone; MOUSSATCHÉ, Anna Helena; GONÇALVES, Igor Pereira (org.). **Alfabetização de adultos: diálogo entre saberes docentes e discentes**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 24-42.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. *In*: GERALDI, Wanderley João (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 26-31.

PAIVA, Aparecida. Correspondências literárias: a presença da Literatura na formação do pedagogo. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2013. p. 39-56.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Organizado por Cristina Maria Rosa. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

PAULINO, Graça. Formação dos leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., Caxambu, MG, 1999. **Anais [...]**. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PAULINO, Graça *et al.* A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**, Belo Horizonte n. 30, p. 51-64, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a06.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PEREIRA, Maria Lucia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos** (EJA). 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/351.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A leitura da literatura na educação de jovens e adultos. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 3., 2013, Uberlândia, MG. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_310.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

POETAS da escola: livro do professor: orientação para produção de textos. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016. (Coleção da Olimpíada)

POSSENTI, Sirio. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção do sentido. *In*: POSSENTI, Sirio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 205-225.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Antologia nacional (1985-1969): museu literário ou doutrina?** 1992. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos**. 2017. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/a-substancia-oculta-dos-contos/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, Maria Joana (org.). **Tempo de florescer: escritas que a escola não viu**. Rio de Janeiro: PROALFA: SR3-Departamento de Extensão, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O texto no ensino- aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. *In*: FINOTTI, Luisa Helena Borges, MESQUITA, Elisete Maria Carvalho; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia, MG: Edufu, 2008. p. 9-43.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004. v. 1, p. 7-18.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 70: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 60-68, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Cícero de Oliveira *et al.* **O tempo de aprender: segundo segmento do ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 2009. 4 v.

SILVA, Marcia Cabral da. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

SILVA, Marcia Cabral da. A leitura literária como experiência. *In*: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 51-65.

SOARES, Josiane de Souza. **Pra você ensinar, você tem que aprender**: gêneros discursivos e ensino de língua materna: o que dizem as professoras de português? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Katia Trovato *et al.* **Saberes da vida, saberes da escola**. São Paulo: Ática, 2013.

TFOUNI, Leda Verdini. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Universidade Aberta da Terceira Idade. **Catálogo 20202**: programação geral cursos e oficinas: 26 anos de juventude de uma senhora universidade: sem limites para sonhar. Rio de Janeiro: UnaTI/UERJ, [2020]. Disponível em: <http://www.unatiuerj.com.br/CatalogoProgCursos2020.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Universidade Aberta da Terceira Idade. **A juventude de uma senhora universidade**. [200-]. Disponível em: <http://www.unatiuerj.com.br/sobre.htm>. Acesso em: 2 set. 2019.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **Imaginação e arte na infância**. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLP, Ana Laura. **Alcance EJA**: língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2013.

WEIERS, Daniela Piergili. **Políticas públicas de fomento à leitura**: política nacional, agenda governamental e práticas sociais. 2011. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Caro(a) Coordenador Pedagógico(a) do PROALFA-UERJ,**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa “Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos na educação não formal” conduzida por Simone Lopes Benevides. Este estudo tem por objetivo compreender o processo de letramento literário empreendido pelo PROALFA com seus alunos idosos, destacando o ponto de vista dos professores em formação e dos alunos.

Escolhemos o PROALFA pois, na qualidade de projeto de educação não formal, entendemos que desfruta de mais liberdade na organização de suas práticas de ensino, constituindo, assim, um valioso campo de contribuições para a Educação Básica. Por isso o desejo de verificar como o PROALFA conduz o ensino de literatura entre seus alunos, ao mesmo tempo que também atua na formação de seus professores-bolsistas.

Sua participação deve-se a importante contribuição da coordenação pedagógica na elaboração de projetos de ensino, sobretudo em função dos pilares desta pesquisa: o letramento literário de alunos idosos. Nesse sentido, gostaríamos de compreender como tem sido a participação pedagógica nesse processo, que inclui tanto a formação dos professores-bolsistas quanto a execução dos projetos com os alunos, além de conhecer a experiência literária da própria coordenação. Outro ponto importante é a possibilidade de nos fornecer uma visão mais ampla do PROALFA, que destaque os aspectos institucionais, históricos e pedagógicos do projeto. Entretanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Caso você aceite este convite, ressalto que todo estudo apresenta risco, mesmo que mínimo. Esta pesquisa está sujeita a riscos característicos da prática pedagógica e das atividades acadêmicas rotineiras, não oferecendo ao participante nenhum risco iminente específico de seu desenvolvimento uma vez que as entrevistas serão realizadas no espaço do PROALFA, local onde os participantes já se encontram. Ainda assim, como pesquisadora, assumo o compromisso de estar atenta a qualquer risco que surja em decorrência dos

procedimentos desta pesquisa, zelando pela segurança física e psicológica dos envolvidos. Além disso, vale destacar que a participação na pesquisa não é remunerada e também não gera qualquer tipo de gasto para o participante.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Sua participação nesta pesquisa consistirá nas seguintes etapas: I) conceder entrevista a fim de fornecer ao pesquisador informações sobre a organização pedagógica do PROALFA-UERJ, abrangendo os alunos e a formação dos professores, bem como sua própria experiência com a Literatura; II) fornecer documentos que tragam informações/orientações sobre a proposta de educação não formal empreendida pelo PROALFA, bem como todo e qualquer material de caráter pedagógico utilizado em seus processos de formação. Ressalto que as entrevistas serão realizadas em horário previamente combinado e no espaço do PROALFA, 10º andar, bloco C, sala 10.014/4, a fim de não haver deslocamentos e assim respeitar a rotina dos participantes. As entrevistas, com duração máxima de uma hora e meia, serão realizadas apenas na presença do pesquisador e do participante, com registro em áudio e vídeo para fins de transcrição dos dados.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os nomes dos participantes serão resguardados de forma sigilosa e como procedimento de nomeação serão utilizados pseudônimos indicados pelo(a) próprio(a) colaborador(a). No que concerne aos resultados obtidos através da investigação, comprometo-me a apresentá-los à comunidade estudada e às instituições ligadas às áreas nas quais o estudo está inserido, sempre resguardando a identidade dos participantes envolvidos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Dados do pesquisador responsável:

Simone Lopes Benevides, domiciliada à Rua Gonzaga Duque, 602/ ap 201, Ramos, Rio de Janeiro, RJ, Telefone: (21) 989098687, E-mail: sisilopes26@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) Professor-bolsista(a) do PROALFA-UERJ

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa “Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos na educação não formal” conduzida por Simone Lopes Benevides. Este estudo tem por objetivo compreender o processo de letramento literário empreendido pelo PROALFA com seus alunos idosos, destacando o ponto de vista dos professores em formação e dos alunos.

Escolhemos o PROALFA pois, na qualidade de projeto de educação não formal, entendemos que desfruta de mais liberdade na organização de suas práticas de ensino, constituindo, assim, um importante campo de contribuições para a Educação Básica. Por isso o desejo de verificar como o PROALFA conduz o ensino de literatura entre seus alunos, ao mesmo tempo que também atua na formação de seus professores-bolsistas.

Sua participação é importante porque desejamos compreender como se efetiva esse duplo processo de aprendizagem que caracterizam sua atuação no PROALFA: são, ao mesmo tempo, alunos da universidade e professores em formação, atuando no ensino de literatura com idosos. Desejamos compreender em que medida ocorre esse diálogo entre a formação literária da graduação e a prática docente na própria instituição, além de conhecer a experiência literária que caracteriza a formação desse professor ao longo de sua vida escolar. Outro ponto importante é conhecer os trabalhos desenvolvidos com a turma, considerando os objetivos pretendidos, os resultados alcançados e a sua avaliação sobre o que vem desenvolvendo / aprendendo.

Caso você aceite este convite, ressalto que todo estudo apresenta risco, mesmo que mínimo. Esta pesquisa está sujeita a riscos característicos da prática pedagógica e das atividades acadêmicas rotineiras, não oferecendo ao participante nenhum risco iminente específico de seu desenvolvimento uma vez que as entrevistas serão realizadas no espaço do PROALFA, local onde os participantes já se encontram. Ainda assim, como pesquisadora, assumo o compromisso de estar atenta a qualquer risco que surja em decorrência dos procedimentos desta pesquisa, zelando pela segurança física e psicológica dos envolvidos.

Além disso, vale destacar que a participação na pesquisa não é remunerada e também não gera qualquer tipo de gasto para o participante.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Sua participação nesta pesquisa consistirá nas seguintes etapas: I) conceder entrevista a fim de fornecer ao pesquisador informações sobre sua história pessoal com a Literatura (infância, escola, universidade), e a experiência no PROALFA (como bolsista em formação e como professor da turma); II) fornecer planejamentos da turma, atividades, planejamentos de projetos, e todos os materiais que de alguma forma registrem o trabalho desenvolvido com alunos, incluindo áudios, vídeos, imagens, textos etc. Ressalto que as entrevistas serão realizadas em horário previamente combinado e no espaço do PROALFA, 10º andar, bloco C, sala 10.014/4, a fim de não haver deslocamentos e assim respeitar a rotina dos participantes. As entrevistas, com duração máxima de uma hora, serão realizadas apenas na presença do pesquisador e do participante, com registro em áudio e vídeo para fins de transcrição dos dados.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os nomes dos participantes serão resguardados de forma sigilosa e como procedimento de nomeação serão utilizados pseudônimos indicados pelo(a) próprio(a) colaborador(a). No que concerne aos resultados obtidos através da investigação, comprometo-me a apresentá-los à comunidade estudada e às instituições ligadas às áreas nas quais o estudo está inserido, sempre resguardando a identidade dos participantes envolvidos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Dados do pesquisador responsável: Simone Lopes Benevides, domiciliada à Rua Gonzaga Duque, 602/ ap 201, Ramos, Rio de Janeiro, RJ, Telefone: (21) 989098687, E-mail: sisilopes26@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) aluno(a) do PROALFA-UERJ

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa “Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos na educação não formal” conduzida por Simone Lopes Benevides. Este estudo tem por objetivo compreender o processo de letramento literário empreendido pelo PROALFA com seus alunos idosos, destacando o ponto de vista dos professores em formação e dos alunos.

Escolhemos o PROALFA pois, na qualidade de projeto de educação não formal, entendemos que desfruta de mais liberdade na organização de suas práticas de ensino, constituindo, assim, um importante campo de contribuições para a Educação Básica. Por isso o desejo de verificar como o PROALFA conduz o ensino de literatura entre seus alunos, ao mesmo tempo que também atua na formação de seus professores-bolsistas.

Sua participação é importante pois queremos conhecer melhor quem é o aluno do PROALFA e sua experiência literária: De onde vocês são? Como chegaram ao PROALFA? Como foi sua trajetória escolar? Ao longo dessa trajetória, tiveram contato com a literatura? Para vocês, o que é Literatura? Essas e outras perguntas nos permitirão compreender o processo de letramento literário pelo qual estão passando no PROALFA, o que é muito importante para que consigamos destacar as contribuições do PROALFA no que diz respeito ao ensino de literatura e também na formação dos professores-bolsistas. Além disso, pensamos ser vital despertar um novo olhar para o sujeito idoso, que o considere como um cidadão, com deveres e direitos, dentre os quais destaca-se o direito à educação e o direito à literatura.

Caso você aceite este convite, ressalto que todo estudo apresenta risco, mesmo que mínimo. Esta pesquisa está sujeita a riscos característicos da prática pedagógica e das atividades acadêmicas rotineiras, não oferecendo ao participante nenhum risco iminente específico de seu desenvolvimento uma vez que as entrevistas serão realizadas no espaço do PROALFA, local onde os participantes já se encontram. Ainda assim, como pesquisadora,

assumo o compromisso de estar atenta a qualquer risco que surja em decorrência dos procedimentos desta pesquisa, zelando pela segurança física e psicológica dos envolvidos. Além disso, vale destacar que a participação na pesquisa não é remunerada e também não gera qualquer tipo de gasto para o participante.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Sua participação nesta pesquisa consiste em: I) conceder entrevista a fim de fornecer ao pesquisador informações sobre sua experiência pessoal com a Literatura, desde a escola até PROALFA; II) liberar a utilização de imagens, textos, vídeos e áudios que representem sua participação nas atividades desenvolvidas no PROALFA. Ressalto que as entrevistas serão realizadas em horário previamente combinado e no espaço do PROALFA, 10º andar, bloco C, sala 10.014/4, a fim de não haver deslocamentos e assim respeitar a rotina dos participantes. As entrevistas, com duração máxima de uma hora, serão realizadas apenas na presença do pesquisador e do participante, com registro em áudio e vídeo para fins de transcrição dos dados.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os nomes dos participantes serão resguardados de forma sigilosa e como procedimento de nomeação serão utilizados pseudônimos indicados pelo(a) próprio(a) colaborador(a). No que concerne aos resultados obtidos através da investigação, comprometo-me a apresentá-los à comunidade estudada e às instituições ligadas às áreas nas quais o estudo está inserido, sempre resguardando a identidade dos participantes envolvidos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Dados do pesquisador responsável: Simone Lopes Benevides, domiciliada à Rua Gonzaga Duque, 602/ ap 201, Ramos, Rio de Janeiro, RJ, Telefone: (21) 989098687, E-mail: sisilopes26@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – Ficha de Identificação dos Entrevistados

ALUNOS	
Nome:	_____
Pseudônimo:	_____
Idade:	_____ Sexo: _____
Até que série estudou:	_____
Quando chegou ao PROALFA:	_____
PROFESSORES-BOLSISTAS	
Nome:	_____
Pseudônimo:	_____
Idade:	_____ Sexo: _____
Graduação cursada na UERJ:	_____
Período:	_____ Tempo no PROALFA: _____
Turma em que leciona:	_____
PROFESSORA-COORDENADORA	
Nome:	_____
Pseudônimo:	_____
Idade:	_____ Sexo: _____

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista dos Alunos

- 1) Na infância e na adolescência, como foi sua relação com a Literatura na escola e em casa? Você tinha contato com texto literário? O que você costumava ler?
- 2) O que o levou a procurar o PROALFA? Por que permanece aqui?
- 3) A partir de qual momento a Literatura começou a fazer parte da sua vida? Foi no PROALFA? Como tem sido essa experiência?
- 4) Quais textos literários você já leu no PROALFA? O que essas leituras significaram para você?
- 5) De todos, qual você mais gostou e por quê?
- 6) Você lê Literatura fora do PROALFA? Qual?
- 7) Hoje, diante de tudo que vem aprendendo, ao ler um texto, quais critérios você usa para dizer se o texto literário ou não?
- 8) O que mais o encanta em um texto literário: o assunto, a linguagem, os dois? Por quê?
- 9) Você consegue perceber algum tipo de relação entre os textos literários que já leu e o mundo? Ou entre os textos e sua própria vida? Fale um pouco sobre isso.
- 10) Para você, o que é Literatura? Hoje, você se considera um leitor de Literatura?
- 11) Para você, a Literatura tem uma função mais utilitária ou estética?

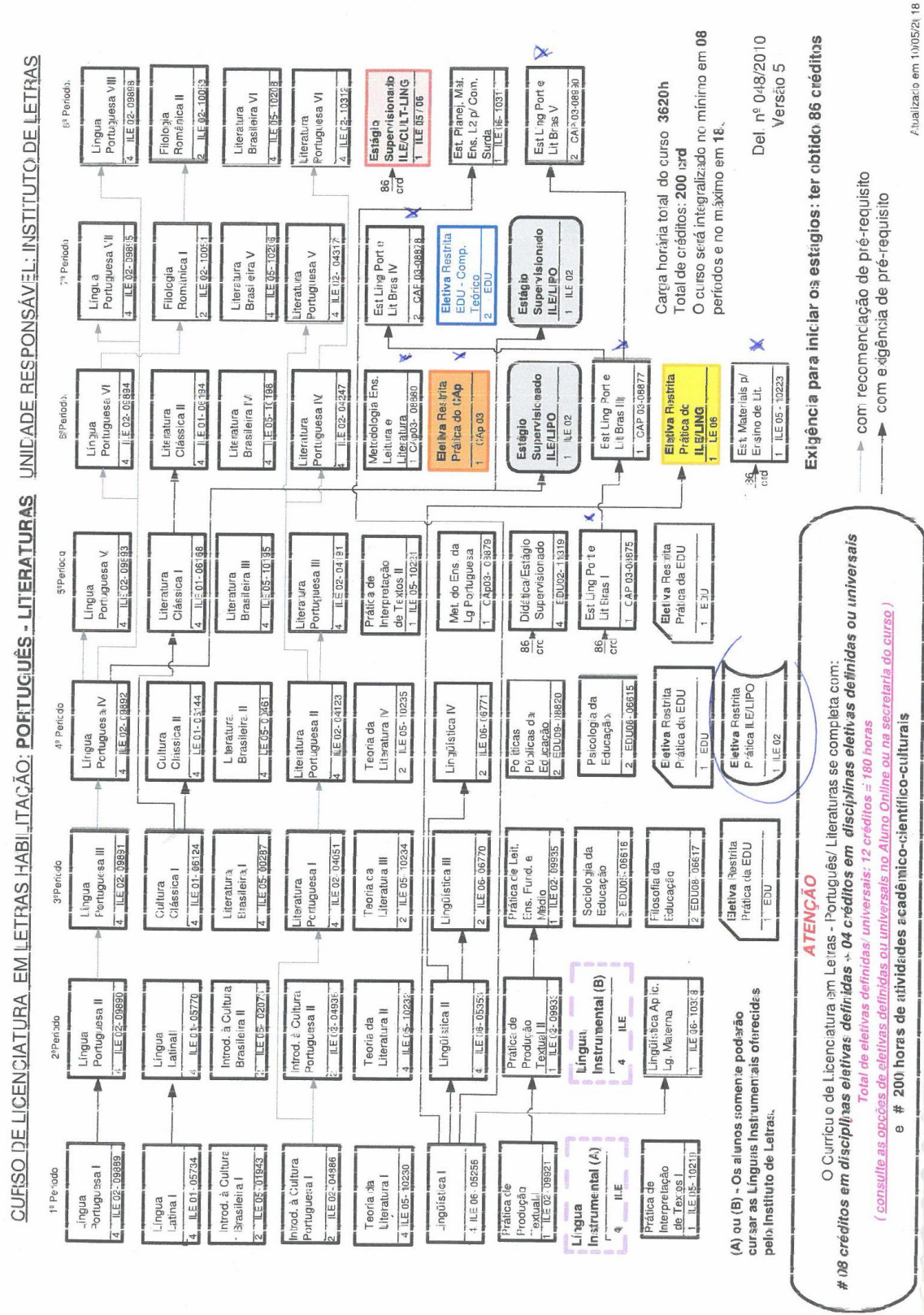
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista dos Professores-Bolsistas

- 1) Em quais escolas estudou?
- 2) Na trajetória escolar, especificamente no Ensino Fundamental, como era o contato com o texto literário, sistemático e orientado pelos professores com a Literatura, exclusivamente por idas espontâneas à biblioteca ou de outra forma? É importante destacar as memórias, os efeitos causados pelo contato com esses textos, a ação dos mediadores (professores ou bibliotecários)
- 3) Em casa, havia contato com o texto literário? Você vem de uma família de leitores?
- 4) Na infância, independente da escola ou da família, você gostava de ler. A partir de seus conhecimentos de hoje, você se consideraria uma criança leitora?
- 5) Ao chegar ao Ensino Médio, quando a Literatura se torna uma disciplina curricular, como eram suas aulas?
- 6) Considerando sua trajetória escolar até o Ensino Médio, é possível afirmar que o ensino de Literatura primava pela centralidade da linguagem literária nos estudos de Literatura?
- 7) Na sua opinião, analisar a linguagem literária é o mesmo que analisar os recursos de Língua Portuguesa dispensados na construção do texto? Explique.
- 8) Muitos afirmam que a Literatura é arte da palavra, atestando assim a centralidade da linguagem literária na constituição da Literatura. Você concorda com esse posicionamento? Por quê?
- 9) Como você avalia o ensino de Literatura na universidade, considerando não apenas o conteúdo teórico, mas também a relação entre esses conhecimentos e a prática de sala de aula?
- 10) Na universidade, alguma disciplina abordou a especificidade da linguagem literária e sua centralidade na constituição do texto literário?
- 11) Qual é a importância da formação teórico-pedagógica do PROALFA na sua formação como professora de Literatura, tanto em termos de sua atuação no programa quanto futuramente, fora dele?
- 12) Considerando toda a sua trajetória escolar, universitária, a experiência no PROALFA, hoje, o que é Literatura para você? É importante ensiná-la? É possível aprendê-la?
- 13) Considerando as bases teóricas as quais o PROALFA se filia, como você avalia a pertinência do letramento literário no ensino de Literatura, tanto na sua realidade imediata – os idosos – quanto na Educação Básica de uma maneira geral?
- 14) Tendo em vista que o letramento literário prevê a apropriação da Literatura como linguagem, como você avalia seu trabalho no sentido de desenvolver nos alunos o senso estético para a apropriação e apreciação da linguagem literária?
- 15) Como você avalia o seu trabalho no PROALFA de forma geral?
- 16) Para você, a Literatura tem uma função mais utilitária ou estética?

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista da Professora-Coordenadora

1. Como foi sua experiência com a Literatura ao longo da vida, considerando a experiência escolar e domiciliar?
2. Na graduação, como era a formação literária dos futuros professores, uma vez que a Literatura poderá fazer parte de sua atuação profissional? A linguagem literária era um tópico relevante?
3. Você se considera leitora pela quantidade de livros, pela qualidade dos livros etc.?
4. Inicialmente, o PROALFA se preocupava apenas com a alfabetização e com o letramento, sobretudo a partir das perspectivas de Emília Ferrero e Magda Soares. Como e por que a Literatura chegou, trazendo consigo a perspectiva do letramento literário?
5. Em relação aos bolsistas, como você avalia a chegada deles no sentido da bagagem literária, considerando a experiência pessoal com a Literatura e os conhecimentos acadêmicos?
6. Na sua avaliação profissional, qual é o impacto do PROALFA na formação leitora desses bolsistas e também na sua formação docente?
7. O ensino de Literatura é um campo pouco debatido se comparado ao ensino de Língua Portuguesa. Embora haja publicações, eventos e pesquisa a respeito, os avanços parecem mínimos e a Literatura tem permanecido, como muita frequência, um instrumento a serviço do ensino da Língua Portuguesa e dos gêneros discursivos. Na contramão desse quadro, o PROALFA trabalha na perspectiva do letramento literário propiciando a alunos e a bolsistas um contato completamente diferente do tradicional com a Literatura. Como você avalia o trabalho que vem sendo desenvolvido com alunos e bolsistas?
8. Grosso modo, dizemos que alguém é letrado quando leitura e compreensão caminham juntas. Consideradas as especificidades do texto literário, sobretudo pela especificidade de sua linguagem, talvez “ser letrado em Literatura” adquira outros contornos. A partir de quais critérios você julga, como supervisora de todo esse processo, ser possível mensurar se o processo de letramento literário está ou não ocorrendo.
9. Tendo em vista que o letramento literário prevê a apropriação da Literatura como linguagem, como você avalia o trabalho do PROALFA no sentido de desenvolver nos alunos o senso estético para a apropriação e apreciação da linguagem literária?
10. Muitos afirmam que a Literatura é arte da palavra, atestando assim a centralidade da linguagem literária na constituição da Literatura. Você concorda com esse posicionamento? Por quê?
11. Ao conhecer o trabalho do PROALFA, um dos motivos que gerou o interesse da pesquisa foi o fato de percebermos que a centralidade do trabalho com Literatura, além do enfoque na linguagem literária, não ignora as habilidades de linguagem de uma forma mais ampla, abarcando também questões relativas à Língua Portuguesa. Nesse sentido, como você entende a presença da Literatura no PROALFA: meio ou fim?
12. Ainda nessa perspectiva, você considera que a análise da linguagem literária possa ser um dos componentes das aulas de Língua Portuguesa ou dadas as suas especificidades a Literatura e sua linguagem deveriam constituir um campo de conhecimento específico?
13. Para você, o que é Literatura? É importante ensiná-la? É possível aprendê-la?
14. Para você, a Literatura tem uma função mais utilitária ou estética?

ANEXO A - Estrutura curricular do curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português / Literatura)



ANEXO B – Quadro de disciplinas eletivas, estágio e língua instrumental

<p>Disciplinas Eletivas Restritas da EDU - Componente Teórico * O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo* (exigência: 2 créditos)</p> <p>06632 - Antropologia Filosófica e Educação 06645 - Avaliação da Aprendizagem 06650 - Avaliação de Software Educativo 08834 - Avaliação Institucional 08830 - Controle e Gestão do Estresse 06646 - Currículo 08968 - Educação a Distância 06657 - Educação de Jovens e Adultos 06641 - Educação e Pós-modernidade 06620 - Educação e Processo de Globalização 06638 - Educação e Saúde 06622 - Educação e Transformação no Mundo do Trabalho 06631 - Filosofia Política da Educação 08835 - Gestão Participativa Proj. Instituc. e Corporativos de Educação 08829 - História, Família e Infância 06652 - História da Profissão Docente 08828 - História das Disciplinas Escolares 08827 - História do Processo de Escolarização 06640 - Magistério: Carreira e Mercado de Trabalho 06618 - O Cotidiano Escolar : Uma Prática Social em Construção 06626 - O Imaginário Social e a Educação 08831 - Prevenção de Drogas nas Escolas 06624 - Processos de Desenvol. e Aprendizagem do Adolescente 06627 - Psicanálise e Educação 08833 - Psicologia e Disciplina Escolar 06625 - Psicologia Social Aplicada à Educação 06621 - Questões Étnicas e Educação 08832 - Saúde Vocal do Professor 08966 - Tópicos Especiais em Educação de Adultos</p>	<p>4º período - Eletiva Restrita Prática ILE/LING3 * O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo* (pré-requisito: Linguística I) (exigência: 1 crédito)</p> <p>10308 - Aplicações da Linguística ao Ensino de Línguas 10304 - Gêneros Textuais: Produção e Ensino 10306 - Leitura e Produção de Textos na Escola 10305 - O Discurso Pedagógico</p>	<p>Estágio Supervisionado ILE/CULT.LING * O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo* (exigência: 1 crédito)</p> <p>10310 Estágio: Planejamento e Elaboração de Materiais (pré-requisito: Linguística I)</p> <p>10225 Técnicas de Pesquisa de Fontes Bibliográficas e Virtuais</p>	<p>6º período - Eletiva Restrita Prática do CAP * O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo* (exigência: 1 crédito)</p> <p>08928 Literatura Infantil e Juvenil Brasileira 08927 Metodologia Trabalho c/ Texto Literário no Ens. Médio 08928 Prát. Anál. e Mixofonética p/Ens. Ling. Portuguesa</p>	<p>4º período - Eletiva Restrita Prática ILE/LIPO * O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo* (exigência: 1 crédito)</p> <p>09944 Ensino de Língua Portuguesa: Prática Cidadã (pré-requisito: Língua Portuguesa IV) 09939 Prática de Gramática no Ens. Fund. e Médio (pré-requisito: Língua Portuguesa II) 09941 Prática de Lexicografia no Ens. Fund. e Médio (pré-requisito: Língua Portuguesa IV) 09937 Prática de Proclinação Textual no Ens. Fund. e Médio (pré-requisito: Prát. Prod. Textual II) 09942 Prática Pedagógica e Livro Didático de Lg. Portuguesa (pré-requisito: Língua Portuguesa IV)</p>	<p>6º período - Eletiva Restrita Prática da EDU * O aluno deverá cursar três das disciplinas abaixo* (exigência: 3 créditos)</p> <p>8823 - Prát. Pedag. em Aprendizagem: Realizar o Construtivismo na Escola 8825 - Prática Pedag. Minimizadoras da Indisciplina e da Violência Escolar 8821 - Prática Pedag. em Educação Inclusiva 8824 - Prática Pedag. com Dinâmicas de Grupo 8822 - Prática Pedag. em Avaliação da Aprendizagem 8826 - Prática Pedag. em Projeto Político-Pedagógico</p>	<p>Estágio Supervisionado ILE/LIPO (pré-requisito: Língua Portuguesa IV) * O aluno deverá cursar duas das disciplinas abaixo* (exigência: 2 créditos)</p> <p>09953 Est. Sup. de Leitura de Textos Acadêmicos 09950 Est. Sup. no Ensino de Port. a Redação para Jovens e Adultos 09949 Oficina de Consultoria Linguístico-Gramatical 09949 Oficina de Preparação de Material Didático de Língua Portuguesa 09946 Oficina de Preparação de Originais 09947 Oficina de Revisão Textual</p>
--	--	---	--	--	---	--


ANEXO C - Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I

		EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
				2006	1ª
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ			4) DEPARTAMENTO Línguas e Literatura (DLL)		
5) CÓDIGO CAP03-08875	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	(X) obrigatória eletiva () universal () definida () restrita	7) CH 30	8) CRÉD 1	
9) CURSO(S) Licenciatura em Letras Habilitações Duplas		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO	2	30		
	TOTAL	2	30		
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO		
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO		
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO		
13) OBJETIVOS Observar, na Educação Infantil e nas diferentes séries dos Ensinos Fundamental e Médio, aulas e atividades diversas no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira: Elaborar relatório sobre as observações, analisando as diferentes atividades quanto a conteúdos, metodologia, procedimentos, objetivos e avaliação.					
14) EMENTA Enfoques no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O ensino da gramática e suas relações com a leitura e a produção textual. Abordagem pedagógica de diferentes tipos de textos. Atividades pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira.					
15) BIBLIOGRAFIA AQUINO, J. G. <i>Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas</i> . São Paulo: Summus, 1998. BIANCHI, A. C. <i>Manual de orientação de estágio supervisionado</i> . São Paulo: Pioneira, 1998. _____. <i>Estágio supervisionado</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2000. COLL, C.; EDWARDS, D. <i>Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1999. KISHIMOTO, T. <i>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</i> . São Paulo: Cortez, 1997. MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. <i>Como usar outras linguagens na sala de aula</i> . São Paulo: Contexto, 2000. McLAREN, P. <i>Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1992. OLIVER, J. C. <i>Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) <i>Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito</i> . São Paulo: Cortez, 2000. POTTO, M. H. <i>Fracasso escolar</i> . São Paulo: TA Queiroz, 1990. SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. <i>Em defesa da escola</i> . Campinas: Papirus, 1989. TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis: Vozes, 1995. VALLS, E. <i>Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1997. WILLIS, P. <i>Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1991. WRAGG, E. C. <i>Manejo em sala de aula</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1997. ZABALA, A. <i>A prática educativa: como ensinar?</i> Porto Alegre: ArtMed, 1994.					

ANEXO D – Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III

	EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
			2006	1º
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ		4) DEPARTAMENTO Línguas e Literatura (DLL)		
5) CÓDIGO CAP03-08877	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	(X) obrigatória eletiva () universal () definida () restrita	7) CH 60	8) CRÉD 2
9) CURSO(S) Licenciatura em Letras Habilitação: Português-Literaturas	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
	TEÓRICA			
	PRÁTICA			
	LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO	4	60	
TOTAL		4	60	
11) PRÉ-REQUISITO (A): Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I			12) CÓDIGO CAP03-08875	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Observar aulas de Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira em uma turma da 5ª à 8ª série dos Ensinos Fundamental e Médio; Elaborar planos de aula; Elaborar material didático, inclusive instrumentos de avaliação, de diferentes tipos; Elaborar relatório de observação de aulas.				
14) EMENTA Dinâmica das aulas de Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira. Interação professor-aluno nos Ensinos Fundamental e Médio. Diferentes abordagens dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Planejamento pedagógico.				
15) BIBLIOGRAFIA AQUINO, J. G. <i>Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas</i> . São Paulo: Summus, 1998. BIANCHI, A. C. <i>Manual de orientação de estágio supervisionado</i> . São Paulo: Pioneira, 1998. _____. <i>Estágio supervisionado</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2000. COLL, C.; EDWARDS, D. <i>Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1999. KISHIMOTO, T. <i>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</i> . São Paulo: Cortez, 1997. MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. <i>Como usar outras linguagens na sala de aula</i> . São Paulo: Contexto, 2000. McLAREN, P. <i>Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1992. OLIVER, J. C. <i>Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) <i>Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito</i> . São Paulo: Cortez, 2000. POTTO, M. H. <i>Fracasso escolar</i> . São Paulo: TA Queiroz, 1990. SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. <i>Em defesa da escola</i> . Campinas: Papyrus, 1989. TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis: Vozes, 1995. VALLS, E. <i>Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1997. WILLIS, P. <i>Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1991. WRAGG, E. C. <i>Manejo em sala de aula</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1997. ZABALA, A. <i>A prática educativa: como ensinar?</i> Porto Alegre: ArtMed, 1994.				

ANEXO E – Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV


	EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
			2006	1º
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ		4) DEPARTAMENTO Línguas e Literatura (DLL)		
5) CÓDIGO CAP03-08878	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV	(X) obrigatória eletiva () universal () definida () restrita	7) CH 60	8) CRÉD 2
9) CURSO(S) Licenciatura em Letras Habilitação: Português-Literaturas	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
	TEÓRICA			
	PRÁTICA			
	LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO	4	60	
	TOTAL	4	60	
11) PRÉ-REQUISITO (A): Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III			12) CÓDIGO CAP03-08877	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Observar aulas de Língua Portuguesa em uma turma da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental; Planejar, organizar e ministrar atividades pedagógicas, inclusive aulas completas, de Língua Portuguesa, utilizando diferentes metodologias para diferentes finalidades didáticas; Avaliar os objetivos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; Abordar didaticamente textos de diferentes gêneros com vista ao trabalho nos Ensino Fundamental; Avaliar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.				
14) EMENTA Procedimentos didáticos. Técnicas de elaboração de material didático para as habilidades de compreensão e expressão oral, leitura e produção escrita. Instrumentos de apresentação, fixação e avaliação de conteúdos em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Critérios de avaliação pedagógica.				
15) BIBLIOGRAFIA AQUINO, J. G. <i>Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas</i> . São Paulo: Summus, 1998. BIANCHI, A. C. <i>Manual de orientação de estágio supervisionado</i> . São Paulo: Pioneira, 1998. _____. <i>Estágio supervisionado</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2000. COLL, C.; EDWARDS, D. <i>Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1999. KISHIMOTO, T. <i>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</i> . São Paulo: Cortez, 1997. MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. <i>Como usar outras linguagens na sala de aula</i> . São Paulo: Contexto, 2000. McLAREN, P. <i>Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1992. OLIVER, J. C. <i>Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) <i>Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito</i> . São Paulo: Cortez, 2000. POTTO, M. H. <i>Fracasso escolar</i> . São Paulo: TA Queiroz, 1990. SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. <i>Em defesa da escola</i> . Campinas: Papirus, 1989. TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis: Vozes, 1995. VALLS, E. <i>Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1997.				

Continua

Continuação

WILLIS, P. <i>Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1991.					
WRAGG, E. C. <i>Manejo em sala de aula</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1997.					
ZABALA, A. <i>A prática educativa: como ensinar?</i> Porto Alegre: ArtMed, 1994.					
16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DE DEPARTAMENTO Marta Guimarães Caram		18) DIRETOR Lincoln Tavares Silva	
DATA	ASSINATURA/M AT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

ANEXO F – Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V

	EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
			2006	1º
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ		4) DEPARTAMENTO Línguas e Literatura (DLL)		
5) CÓDIGO CAP03-08990	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V	(X) obrigatória eletiva () universal () definida () restrita	7) CH 60	8) CRÉD 2
9) CURSO(S) Licenciatura em Letras Habilitação: Português-Literaturas		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
		TEÓRICA		
		PRÁTICA		
		LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO	4	60	
	TOTAL	4	60	
11) PRÉ-REQUISITO (A): Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III		12) CÓDIGO CAP03-08877		
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO		
11) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO		
13) OBJETIVOS Observar aulas de Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira em uma turma do Ensino Médio; Planejar, organizar e ministrar atividades pedagógicas, inclusive aulas completas, de Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira, utilizando diferentes metodologias para diferentes finalidades didáticas; Avaliar os objetivos do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira no Ensino Médio; Abordar didaticamente textos de diferentes gêneros com vista ao trabalho no Ensino Médio; Avaliar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio.				
14) EMENTA Procedimentos didáticos. Técnicas de elaboração de material didático para as habilidades de compreensão e expressão oral, leitura e produção escrita. Instrumentos de apresentação, fixação e avaliação de conteúdos em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio. Critérios de avaliação pedagógica.				
15) BIBLIOGRAFIA AQUINO, J. G. <i>Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas</i> . São Paulo: Summus, 1998. BIANCHI, A. C. <i>Manual de orientação de estágio supervisionado</i> . São Paulo: Pioneira, 1998. _____. <i>Estágio supervisionado</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2000. COLL, C.; EDWARDS, D. <i>Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1999. KISHIMOTO, T. <i>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</i> . São Paulo: Cortez, 1997. MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. <i>Como usar outras linguagens na sala de aula</i> . São Paulo: Contexto, 2000. McLAREN, P. <i>Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1992. OLIVER, J. C. <i>Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) <i>Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito</i> . São Paulo: Cortez, 2000. POTTO, M. H. <i>Fracasso escolar</i> . São Paulo: TA Queiroz, 1990. SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. <i>Em defesa da escola</i> . Campinas: Papyrus, 1989. TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis: Vozes, 1995. VALLS, E. <i>Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação</i> . Porto Alegre: ArtMed,				

Continua

Continuação


MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*.
 MARINHO, Marildes et alii. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*, org: Marildes Marinho,
 Campinas: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.
 NEVES, Iara. *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*, 3 ed., org: Iara B. Neves, Jussara
 Souza Neiva, Paulo Klüsener, POA, UFRGS, 2000.
 ORLANDI, Eni et alii. *A leituras e os leitores*. Org: Eni Orlandi. Campinas, Pontes, 1998.
 PAULINO, Graça et alii, *Leitura literária: a mediação escolar*, org: Graça Paulino & Rildo Cosson,
 Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2004.
 PAULINO, Graça et alii. Org: Graça Paulino. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte,
 Formato, 2001. (Série Educador em formação)
 PENAC, Daniel. *Como um romance*. 3 ed. Trad: Leny Wameck, Rio de Janeiro, Rocco, 1997.
 REVISTA A PERSPECTIVA. *Leituras: construindo caminhos para a formação do leitor*. Org: Rosa
 Cuba Riche & Nilcéa Lemos Pelandré, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis,
 UFSC/NUP/CED, V.17, N.31, JAN/JUN. 1999.
 RICHE, Rosa & PONDE, Glória. A intertextualidade. In: et alii, *Veredas: Formação Superior de
 professores; Módulo 1*, SEE-MG: org. M^ª Umbelina C. Salgado & Glaura V. de Miranda, Belo
 Horizonte, SEE/MG, 2002.
 SANT' ANNA, Afonso R. de. *Paródia, paráfrase & da*. 3 ed, São Paulo, Ática, 1988. (Col. Princípios,
 1) SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*, 7 ed., São Paulo, Cortez, 1986.
 SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola*, Rio de Janeiro, EDUFF, 2002. SOARES,
 Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo, Ática, 1989. (Col. Princípios 166)
 ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e história da literatura*, São Paulo, Ática, 1989. (Série
 Fundamentos, 41)
 VIGNER, Gerard. Intertextualidade, In: *O texto leitura e escrita*, 2 ed. revisada, Campinas, Pontes,
 1997.

Sobre a escrita:

BOA VENTURA Edivaldo. *Como ordenar as idéias*. 3 ed. São Paulo, Ática, 1993. (Col Princípios
 128)
 CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poesia, narrativa,
 argumentação*, São Paulo, Cortez, 2001. (Col. Aprender e ensinar com textos, v. 7)
 FÁ VERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1993. (Col. Princípios
 206)
 GERALDI, João Wanderley. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. CADERNOS CEDES, São Paulo,
 Cortez, 1988. N:14. P: 30-33.
 GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 3ed. São Paulo, Ática, 1993. (Col, Princípios, 182)
 PÉCORA, Aleir. *Problemas de redação*. 5ed. Martins Fontes, 1999. (Texto e Linguagem)
 THEREZO, Graciema Pires. *Como con'igir redação*. 2ed. revista e ampliada. Campinas, Alínea,
 1997.
 VAL, M^ª da Graça Costa. *Redação e textualidade*, 2 ed, São Paulo, Martins Fontes, 1999. (Texto e
 linguagem)

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DE DEPARTAMENTO		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

ANEXO G – Metodologia do Ensino de Leitura e de Literatura

	EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
			2006	1º
3) UNIDADE: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ		4) DEPARTAMENTO Línguas e Literatura (DLL)		
5) CÓDIGO CAP03-08880	6) NOME DA DISCIPLINA Metodologia do Ensino de Leitura e Literatura	() obrigatória eletiva () universal () definida (X) restrita	7) CH 30	8) CRÉD 1
9) CURSO(S) Licenciatura em Letras Exceto Inglês e Literaturas	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
	TEÓRICA			
	PRÁTICA	2	30	
	LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO			
	TOTAL	2	30	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS				
<p>Estudar o processo da leitura, seus diferentes níveis e suas relações com a aprendizagem: a natureza intertextual da leitura. Trabalhar a leitura e a escrita como instrumentos de produção, reconstrução e construção de sentido; os diferentes gêneros do discurso. Estabelecer critérios para a seleção de textos para leitura. Analisar e discutir a eficácia do texto literário na sociedade contemporânea. Enfocar o ensino da leitura e da literatura como mecanismo de ampliação da competência comunicativa. Ler e analisar obras literárias. Conceituar os elementos da textualidade e seus mecanismos com vista à produção textual. Reconhecer a importância da reescrita. Identificar problemas no ensino relacionados às modalidades da língua, à coesão e à coerência do texto. Produzir materiais didáticos para o ensino da leitura e da redação.</p>				
14) EMENTA				
<p>Texto e textualidade: o que é? Produção textual e ou redação. Como avaliar a textualidade? Criação de ficha de avaliação. Pesquisa aplicada sobre produção textual e avaliação. Pensando a leitura: o ato de ler, os processos de leitura e seus diferentes níveis. A escolarização da leitura literária. A análise textual: as relações de produção e recepção. Análise e produção de material didático para o ensino da leitura e da produção textual.</p>				
15) BIBLIOGRAFIA				
<p>BAKHTIN, Mikhail. <i>Os gêneros do discurso</i>. In: <i>Estética da criação verbal</i>. Trad. Mª Hermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</p> <p>BARTHES, Roland. <i>O prazer do texto</i>. Trad: J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva, 1987.</p> <p>COELHO, Nely Novaes. <i>O conto de fadas</i>. São Paulo, Ática, 1987. (Col. Princípios 103)</p> <p>DELL' Isola, Regina Lúcia et alii. <i>Leitura: inferências e contexto sociocultural</i>. Belo Horizonte, Formato, 2001. DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii. <i>Gêneros textuais e ensino</i>. Org.: Ângela Paiva Dionísio, Ana Raquel Machado & Mª Auxiliadora Bezerra, Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>A importância do ato de ler: em três artigos que se completam</i>. 16ª ed. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1986. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 4)</p> <p>ISER, Wolfgang et alii. <i>A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção</i>. Trad: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.</p> <p>JOLES, André. <i>Formas simples</i>. Trad: Álvaro Cabral, São Paulo, Cultrix, 1976.</p> <p>KLEIMAN, Angela. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i>. Campinas, Pontes, UNICAMP, 1993. KHOCK, Ingedore V. <i>A interação pela linguagem</i>. São Paulo, Contexto, 1998.</p>				

ANEXO H – Materiais para Ensino de Literatura

		EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS (20.02.00.000)		4) DEPARTAMENTO Literatura Brasileira e Teoria da Literatura			
5) CÓDIGO ILE05-10223	6) NOME DA DISCIPLINA Materiais para Ensino de Literatura	(x) obrigatória eletiva () universal () definida (x) restrita	7) CH 30	8) CRÉD 1	
9) CURSO(S) Obrigatória: Port/ Literatura Restrita para demais de Letras		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANTAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO	2	30		
	TOTAL	2	30		
11) PRÉ-REQUISITO (A): Nenhum				12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B): Nenhum				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO Nenhum				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Oferecer aos alunos treinamento prático na preparação de material didático pedagógico para aulas de literatura nos níveis fundamental e médio.					
14) EMENTA Análise crítica dos livros didáticos. Critérios para a seleção de textos, tendo em vista sua exploração didático-pedagógica nos níveis fundamental e médio. Constituição de acervos bibliográficos escolares. Meios complementares: emprego de textos não-verbais e de mídias audiovisuais e eletrônicas.					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA BARZOTTO, Valdir Heitor, org. <i>Estado de leitura</i> . Campinas: Mercado Aberto / Associação de Leitura do Brasil, 1999. LEAHY-DIOS, Cyanna. <i>Educação literária como metáfora social</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2004. LOPES, Luiz Paulo. <i>Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2002. MACHADO, Ana Maria. <i>Como e por que ler os clássicos desde cedo</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. NEVES, Iara C. Bittencourt et alii. org. <i>Ler e escrever: compromisso de todas as áreas</i> . Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel T. da, org. <i>Leitura: perspectivas interdisciplinares</i> . São Paulo: Ática, 2001.					
16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPTº		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

ANEXO I – Prazer de conseguir passar as ideias para o papel

Prazer de conseguir passar as ideias para o papel

■ Jurema da Silva Góis, de 71 anos, aprendeu a ler olhando os outros, como ela diz:

— Não fui à escola porque fui criada na casa onde minha mãe era doméstica e trabalhei desde criança. Mas ficava olhando as pessoas, juntava uma letra, outra, e conseguia ler. Minha dificuldade: Je era escrever, não sabia direito quais as letras que deveria usar pa-

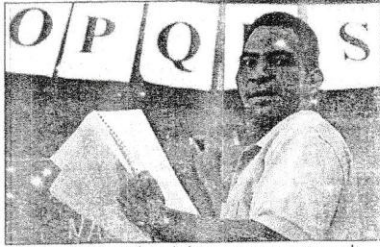
ra formar uma palavra.

— Dificuldade que a privava de um de seus grandes prazeres: passar para o papel suas ideias: Quando viu num programa de TV o telefone do Proalfa, achou a solução. — Corri para me matricular. Agora escrevo tudo que me vem na cabeça. Se não sei uma palavra, vou procurar no dicionário — explica

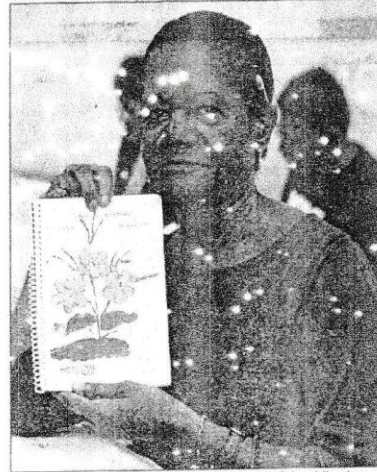
dona Jurema que, em dois anos no Proalfa, já teve um texto publicado num livro editado pela Universidade da Terceira Idade, da Uerj.

José Maria Gomes Bandeira, de 36 anos, aposentado por invalidez, prefere escrever cartas para a namorada. Mas também faz listas de supermercado e bilhetes. Só precisou vencer a vergonha.

— Andava com uma caneta no bolso e não sabia nem assinar meu nome, era só para disfarçar. Quando trabalhava como porteiro, ninguém no condomínio sabia que eu não tinha estudado. Morria de inveja vendo as pessoas no trem lendo jornal, parecia tão fácil. Só um amigo que também não sabia ler conhecia meu segredo. Ele entrou no Proalfa junto comigo, mas desistiu por vergonha — diz José, no curso da Uerj há um ano.



JOSÉ VENCEU a vergonha e, hoje, escreve para a namorada



DONA JUREMA mostra o livro onde seu texto foi publicado

Experiências dos alunos como partida

■ O Proalfa e o Programa de Alfabetização da UFRJ têm em comum o método de ensino. Ambos partem das experiências e do universo dos alunos para ensinar a ler e a escrever. Além da alfabetização, há aulas de matemática e de história.

O programa da Uerj é o que a coordenadora, Anna Helena Moussatche, chama de ensino informal: não existem provas nem tempo determinado para a conclusão.

Já no curso da UFRJ, que além da Maré tem salas em Parada de Lucas, o tempo de duração é de um ano. Mas, segundo a coordenadora, Eliana Souza Silva, quem tem mais dificuldade ou não consegue vaga em outra escola para continuar os estudos, pode ficar mais tempo.

Fonte: Jornal *Extra*, Rio de Janeiro, 1º de maio de 2005.