

# A formação de leitores como caminho para a formação de sujeitos

**Resumo:** Este artigo é parte da minha dissertação de mestrado, na qual defendo o ensino de língua portuguesa como uma proposta para a igualdade dos sujeitos da EJA. Dentro do capítulo, que aqui apresento como artigo, busco demonstrar que pensar a formação de leitores como um caminho para a formação dos sujeitos pode e deve se dar em quaisquer esferas da educação, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. E que através do trabalho desenvolvido com a literatura é possível promover um aprendizado significativo e produtivo. Para tanto, foi feito um levantamento teórico-histórico sobre a formação da leitura no Brasil, pautado, principalmente, nos estudos de Lajolo e Zilberman (2019) e de Freire (1996). Ao final, é apresentado um relato de experiência acerca de como a literatura está inserida nas turmas de Ensino Médio da EJA na escola em que foi feita a pesquisa, com o objetivo de salientar que, ao ter a consciência do poder da leitura e da literatura, professores e alunos da EJA conseguem transpassar os estereótipos cristalizados pela imagem simplista que é, equivocadamente, associada ao processo de ensino-aprendizagem na EJA na maioria das vezes, especialmente por aqueles que não atuam na área.

**Palavras-chave:** Literatura e leitura. Ensino Médio. EJA. Formação de leitores. Sujeitos da leitura.

## The formation of readers as a way to the formation of subjects

**Abstract:** This article is part of my master's thesis, in which I advocate portuguese language teaching as a proposal for the equality of the subjects of the EJA. Whithin the chapter, which I presente here as an article, I seek to demonstrate that thinking about the formation of readers as a path to the formation of subjects can and should take place in any spheres of education, including in the Education of Young persons and Adults. And that through the work developed with the literature it is possible to promote a meaningful and productive learning. To this end, a theoretical-historical survey was made on the readers's formation in Brazil, mainly bases on Lajolo's and Zilberman (2019) studies and Freire (1996). At the end, an experience report is presented about how the literature is inserted in the high school classes of the EJA in the school where the

### Luciana Aparecida da Silva

Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Língua Portuguesa. São Paulo, Brasil.

 [orcid.org/0000-0003-4428-9179](https://orcid.org/0000-0003-4428-9179)

✉ [luas1705@gmail.com](mailto:luas1705@gmail.com)

Recebido em 28/10/2021  
Aceito em 19/11/2020  
Publicado em 29/06/2021

eISSN 2675-1933

 [10.37853.202139](https://doi.org/10.37853.202139)



research was carried out, with the objective of pointing out that, by being aware of the power of reading and literature, teachers and students of the EJA are able to cross the stereotypes crystallized by the simplistic image that is mistakenly associated with the teaching-learning process in the EJA most of the time, especially by those who do not work in the area.

**Keys words:** Literature and reading. High School. EJA. Formation of readers. Reading subjects.

### **La formación de los lectores como camino a la formación de sujetos**

**Resumen:** Este artículo forma parte de mi tesis de maestría, en la que abogo por la enseñanza del portugués como propuesta para la igualdad de los temas de la EJA. dentro del capítulo, que presento aquí como un artículo, busco demostrar que pensar en la formación de los lectores como un camino para la formación de los sujetos puede y debe tener lugar en cualquier esfera social de la educación incluyendo la educación de los jóvenes y adultos. Y que a través del trabajo desarrollado con la literatura es posible promover un aprendizaje significativo y productivo. Para ello, se realizó una encuesta teórico-histórica sobre la formación de la lectura en Brasil, basada principalmente en los estudios de Lajolo y Zilberman (2019) y Freire (1996). Al final, se presenta un informe de experiencia sobre cómo se inserta la literatura en las clases de bachillerato de la EJA en la escuela donde se realizó la investigación, con el objetivo de señalar que, al ser conscientes del poder de la lectura y la literatura, los profesores y alumnos del EJA son capaces de cruzar los estereotipos cristalizados por la imagen simplista que se asocia erróneamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el EJA con mayor frecuencia, especialmente por aquellos que no trabajan en la zona.

**Palabras clave:** Literatura y lectura. Escuela Secundaria. EJA. Formación de lectores. Sujetos de lectura.

## **1 Considerações iniciais**

Conforme mencionado no resumo deste artigo, o texto que será exposto a seguir é parte da minha dissertação de mestrado, que tem como escopo maior demonstrar que,

ao trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Educação e Jovens e Adultos, é possível desenvolver práticas que vislumbrem uma proposta para a igualdade de sujeitos, reconhecendo suas especificidades e valorizando suas potencialidades por meio da leitura e da literatura.

Ao pensar na formação de leitores como caminho para a formação de sujeitos na EJA, me propus a refletir sobre as formas de despertar o leitor em potencial que poderia habitar cada um dos meus alunos. Quando alguns me diziam que não gostavam de ler, que nunca haviam lido um livro inteiro porque isso lhes dava sono, ou que ler era chato, entre tantas outras coisas, eu ficava imaginando de que forma seria possível mudar essa perspectiva tão negativa que eles traziam, uma vez que se tratava de sujeitos já constituídos por trajetórias próprias dada a faixa etária que essa modalidade de ensino alcança.

No entanto, com muito cuidado na seleção dos títulos, na maneira de compartilharmos as leituras e de as fazermos oralmente, a mudança foi acontecendo ao longo dos anos de trabalho, e de uma maneira tão surpreendente, a ponto de eu considerar pertinente pesquisar ainda mais a teoria para melhorar a minha práxis, e fazer da minha práxis teoria para registrá-la na minha dissertação de mestrado.

Por compreender que essa mudança de perspectivas sobre a leitura e a literatura que os alunos da EJA apresentavam impactavam no processo de tomada de consciência dos sujeitos que são, que estão no mundo e com o mundo, processo esse que é tão bem elaborado por Paulo Freire, acredito que esse artigo possa contribuir de alguma forma para que outras pesquisas possam surgir a respeito.

## **2 A formação de leitores e a formação de sujeitos**

Pensar em formação de leitores como formação de sujeitos parte do princípio de que a Literatura deva ser parte constituinte desses sujeitos, o que, no Brasil, não se dá de maneira democrática como deveria ser, visto que o acesso e o gosto pela leitura, e me refiro aqui ao conceito de leitura em Freire (1996, p. 27), quando ele diz que: “[...] a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito [...]”, nem

sempre são construídos desde a mais tenra infância, pois não podemos afirmar que isso aconteça na maioria dos lares, uma vez que há aqueles onde sequer têm o essencial para a sobrevivência dos seus e que, em decorrência disso, é compreensível que nem sempre tenham condições de acesso a livros. .

A isso devemos acrescentar a ausência de uma cultura leitora na formação desses progenitores, o que também contribui para que o hábito da leitura se torne algo muito distante da realidade da maioria dos brasileiros. Para além disso, é importante lembrarmos que não faz parte da rotina da grande maioria da população a prática de frequentar as bibliotecas públicas, que são poucas, é verdade, e distantes das periferias das grandes cidades, inclusive. A esse respeito, o relatório Retratos da Leitura no Brasil<sup>1</sup>, de 2019, aponta que as bibliotecas públicas representam 7% dos lugares onde os pesquisados afirmam ler livros, sejam estes impressos ou digitais; o que talvez pudesse ser explicado pelo número de bibliotecas públicas existentes no país, que de acordo com o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), em 2015 (o mais recente no sistema de dados) era 6.057 em todo o Brasil, o que representa algo em torno de uma biblioteca para cada 34,5 mil habitantes.

No entanto, não podemos supor que, por não terem desenvolvido esse hábito logo nos anos iniciais da vida, os sujeitos não possam começar a desenvolvê-lo em qualquer outro momento posterior. A Educação de Jovens e Adultos tem, na formação de leitores, um grande desafio que culmina na formação desses sujeitos que são, já, entendidos como formados enquanto sujeitos do mundo e de suas vidas, mas não como “sujeitos da leitura”, expressão usada por Lajolo e Zilberman (2019) para falar a respeito da figura do leitor dentro do processo de análise histórica da formação da leitura no Brasil.

Para a grande maioria da população brasileira, o contato com os livros e com a literatura só acontece na escola, entretanto, nem sempre o contato com os livros

---

<sup>1</sup> O relatório Retratos da Leitura no Brasil é realizado pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural desde 2006, apoiado por entidades como a Câmara Brasileira do Livro, entre outras. A pesquisa de 2019 foi feita com 8.076 participantes a partir de 5 anos e tem abrangência nacional, alcançando 208 municípios. Dentre as inúmeras perguntas feitas aos entrevistados, está a que se refere aos lugares onde os pesquisados costumam ler livros, sejam eles em papel ou digital, fonte do dado que se refere a leitura em bibliotecas públicas.

converge com o contato com a literatura. Há algumas escolas que, pelas mais diversas razões, não utilizam o espaço de suas bibliotecas como deveriam e quando isso acontece, vemos que aquele estudante, que poderia ser um leitor em potencial, acaba deixando de desenvolver-se enquanto “sujeito da leitura”, porque essa falta do espaço social da leitura no sistema educacional não possibilita que isso ocorra.

É claro que os livros didáticos trazem consigo excertos de bom conteúdo literário, mas é diferente de pensarmos no poder que o livro literário tem, o que faz com que o leitor tenha no livro um grande objeto de desejo, como bem descreve Clarice Lispector, em seu conto “Felicidade Clandestina”, ao narrar o modo como a personagem se relaciona com o livro em trechos como

Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.” [...] “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.” [...] Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante[...] (Lispector, 1998, p. 9, 10 e 12).

Fazer de leitores os “sujeitos da leitura” é promover esse tipo de relação entre leitores e livros, algo que precisa ser desenvolvido como parte intrínseca do processo de formação dos sujeitos que pretendemos na escola. É papel da escola, e mais precisamente do professor, e ainda mais particularmente do professor de Língua Portuguesa, cuidar para formar alunos que sejam “sujeitos da leitura”, uma vez que a ausência de condições de outros espaços de interação social não lhes permitiu vivenciar essa experiência anteriormente.

Com relação ao modo como se desenvolveu a formação do leitor no Brasil, temos que pensar na noção de sistema literário discutido por Antônio Cândido (1964, apud Lajolo & Zilberman, 2019) no qual o autor, a obra e o leitor são entendidos como partícipes de um mesmo movimento e em igualdade de condições, por se constituírem dentro de um processo dialógico, no qual um depende do outro para que a literatura ganhe sentido. Sobre isso, Lajolo e Zilberman destacam a influência do desenvolvimento da Linguística nessa mudança de foco em relação ao leitor:

Mas a força com que os estudos de origem linguística desaguaram nos estudos literários não impediu que vertentes diferenciadas das Ciências Humanas trouxessem para o palco novos figurantes, como o sujeito e o inconsciente, o dialogismo e o hibridismo, subalternos e empoderados. Dessa leva de novidades constava o leitor, não como uma personagem uniforme e homogênea, mas enquanto uma identidade que abrigava questões diversas, podendo responder

pelo nome de recebedor, apresentando-se como cliente de cultura elevada, popular ou de massa, ou dissolvendo-se no conceito de público (Lajolo & Zilberman, 2019, p.14).

É sob a perspectiva desse sujeito da leitura, considerado como o leitor recebedor, que vamos nos debruçar para refletir sobre a formação de leitores como formação de sujeitos na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2019), a formação da leitura no Brasil se dá em consonância com a formação do leitor, numa relação dialógica, na qual narrador e leitor vão se construindo e reconstruindo, mutuamente, com o passar do tempo e de acordo com aspectos que envolvem o espaço social ao qual pertencem e que os constituem.

Sobre isso as autoras ressaltam que:

Vários fatores, mais ou menos, antes ou depois, criaram o espaço social necessário para transformar certo número de pessoas associadas a determinadas práticas sociais em leitores: o individualismo da sociedade burguesa, a visão de mundo antropocêntrica estimulada pela Renascença e difundida pela filosofia humanista, o progresso tecnológico que facultou o desenvolvimento da imprensa, a expansão da escola e do pensamento pedagógico apoiado na alfabetização, o fortalecimento de instituições culturais como a universidade, as bibliotecas, as academias de escritores (Lajolo & Zilberman, 2019, p. 18).

Assim, com base na consciência do impacto da importância de ler-se esse espaço social, o narrador tem no leitor a figura que busca seduzir por meio das estratégias a serem utilizadas na obra, considerando esse indivíduo alguém habilitado à leitura, com preferências delimitadas, um ser composto de diferentes e múltiplas características.

Conforme as autoras pontuam: “Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas.” (*op. cit.*, 2019, p. 24). Com isso, entendemos que ser leitor é, de certa forma, exercer uma postura cidadã e política, pois envolve processos e esferas que alcançam diferentes setores sociais, tanto individual quanto coletivamente.

Sobre a formação do leitor brasileiro, compreendemos que seu desenvolvimento se deu em paralelo ao desenvolvimento econômico e histórico do nosso país, pois alguns elementos de caráter prático que eram necessários para a viabilização da produção e comercialização literária passaram a configurar um cenário propício para a “formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora” (*Idem*, 2019, p. 29), por volta de 1840,

quando o maquinário de produção e os espaços específicos para leitura e venda de livros se fazem presentes. E ainda que o sistema escolar não tivesse grande alcance, havia indícios de que haveria uma melhoria em virtude de interesses econômicos que exigiriam a ampliação do acesso escolar.

Agora, voltando ao leitor, e seguindo a análise de Lajolo e Zilberman (2019), que traçam um percurso histórico-cronológico do processo de construção do leitor brasileiro conforme a perspectiva sob a qual ele é decodificado pelo narrador, a partir da década de 1850, temos a representação de um leitor que é tratado “como um ser frágil e despreparado”, em Memórias de Sargento de Milícias, escrito por Manuel Antônio de Almeida.

Nessa fase inicial, temos um leitor principiante a ser formado, o qual é, sugestivamente, conduzido por um narrador, que nas palavras das autoras é “permissivo e tolerante”. Este, por sua vez utiliza-se de estratégias que envolvem a simulação de reações do leitor e a legitimação destas reações, demonstrando, sutilmente, a competência que se espera do leitor para acompanhar a narrativa e tirar suas próprias conclusões.

O leitor é tratado como uma espécie de cliente, que é reconhecido por estar num lugar de privilégio social, uma vez que o acesso à leitura era bastante restrito, mas ao mesmo tempo é subestimada a sua capacidade leitora, tanto que o narrador o trata como um leitor de fôlego curto, o que é retratado em trechos da obra, transcritos pelas autoras, como por exemplo: “para não cansar o leitor repetindo a história de mil travessuras de menino” (*Idem*, 2019, p. 31).

Conforme Lajolo e Zilberman (2019) nos induz a compreender, a relação entre narrador e leitor vai se configurando por meio dessas estratégias que geram uma espécie de estreitamento da cumplicidade entre ambos que, desse modo, vai sendo, naturalmente, legitimada e adotada, ao longo do tempo e dos movimentos literários que se seguem. Desse modo, tais estratégias são bastante perceptíveis nas obras de autores como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Graciliano Ramos e outros, como se a relação entre o leitor e o narrador fosse se desenvolvendo de forma a

amadurecer a ambos, de acordo com o grau de cumplicidade que se estabelece e progride entre eles.

Assim, as autoras denominam o leitor conforme o grau de evolução da relação entre narrador e leitor, classificando-o de acordo com o tratamento que lhe é dado pelo narrador. Inicialmente, elas o intitulam como “leitor malcomportado” (2019, p. 37), seguido pelo que elas chamam de “leitor aprendiz” (2019 p. 49), como em *Quincas Borba*, de Machado de Assis, que trata o leitor com certa arrogância, até chegar no grau de leitor que é qualificado como “parceiro” (2019, p. 63), como acontece a partir da relação estabelecida em *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. De acordo com a análise de Lajolo e Zilberman, Graciliano “muda o patamar ocupado pelo leitor na metalinguagem da ficção brasileira” (Lajolo e Zilberman, 2019, p. 63).

O narrador de *São Bernardo* mantém uma ligação que os coloca em lugares não ocupados até então. Sua opção por uso de um discurso de linguagem que explora um vocabulário menos rebuscado e o recurso de se colocar como alguém que reconhece que não sabe se expressar tão bem, demonstrando contar com a compreensão do leitor por suas possíveis falhas, aproxima-os, leitor e narrador, como dois partícipes iguais no jogo da leitura e da literatura. Desse modo, Graciliano rompe com os modelos de leitores que tínhamos anteriormente no Brasil, deixando transparecer em sua obra a fragilidade por trás do sujeito no papel de narrador. Conforme as autoras:

São estes dois papéis, contudo, o do narrador e o do leitor, que mimetizam, na intimidade do texto, a natureza comunicativa da literatura. Não que o leitor real deva necessariamente se identificar com o leitor imaginado, verbalizado no transcurso do relato. Mas sua presença, ostensiva ou velada, antecipa a concepção que o narrador formula a respeito de seu destinatário. [...]

Não mais tutelado, nem mais parceiro menor a ser seduzido, mas agora efetivamente cúmplice, o leitor prossegue seu périplo de aprendizagens, pois há sempre novos ensinamentos à sua espera, no avesso dos novos narradores. É, parece, através do par narrador-leitor, cujas estratégias textuais são a contrapartida de situações culturais históricas, que a literatura brasileira encontra condições de existência (Lajolo & Zilberman, 2019, p. 79).

Podemos compreender assim, que é sob o prisma de uma necessária e harmoniosa parceria que a relação entre leitor e narrador vem se construindo e reconstruindo ao longo do percurso da formação do leitor como “sujeito da leitura” no

Brasil, e que este encontra seu lugar de reconhecimento devido a partir de Graciliano Ramos.

### **3 E como é que a literatura se insere na escola e na formação de alunos e professores?**

Para não esquecermos o escopo maior da formação de leitores como formação de sujeitos, e digo sujeitos dentro da concepção de Freire, que defende a importância da tomada de consciência dos sujeitos que estão no mundo e com o mundo, para que assim possam agir no mundo e transformá-lo, precisamos reconhecer que é na escola, espaço social essencial para a formação de sujeitos, onde a literatura está inserida, ocupando espaço na vida de boa parte dos estudantes, que encontram na escola a oportunidade de aproximarem-se um pouco mais da literatura, pois:

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (Freire, 1996, p. 41).

Aproximação esta que se dá, na maior parte do tempo, por meio do livro didático, onde a literatura é inserida de maneira parcial, por vezes fragmentada, por outras como um pretexto para alcançar objetivos de ordem gramatical, mas ainda assim, é o livro didático o espaço físico, material, de maior alcance de leitores em termos quantitativos e, pelo qual, grande parte dos discentes tem um primeiro contato com a literatura.

Por questões práticas, objetivas e econômicas, que envolvem as condições para o funcionamento da escola, o livro didático ocupa um lugar de privilégio em comparação ao livro literário na escola, pois é o livro didático que chega às mãos de todos os alunos. Claro que não podemos compará-lo ao livro literário, se pensarmos no valor atemporal e emocional que o livro didático não possui, uma vez que se torna rapidamente desatualizado, além de ser descartável por chegar às mãos dos estudantes com data para sair delas, o que, em geral, ocorre anualmente, que é o tempo de duração de cada ano letivo.

Temos assim que compreender que, por ser através do livro didático que a literatura se insere na escola, seu papel é de extrema importância porque

O livro didático interessa também a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo (Lajolo & Zilberman, 2019, p. 160).

Ou seja, os livros didáticos são aqueles dos quais temos a certeza de que se farão presentes ao longo de toda a vida estudantil dos “sujeitos da leitura” e, conseqüentemente, são os que mais participação têm no processo de formação do leitor, refletindo o modo como a literatura é explorada historicamente.

A respeito da formação de professores, se hoje a consideramos precária pelas mais diversas razões, não é por acaso. Lajolo e Zilberman (2019, p. 219), ao fazerem um retrospecto histórico, apontam que, por meio da publicação de o *Bosquejo histórico, político e literário do Brasil*, de 1835 (de autoria do general Abreu e Lima), o que havia era “a absoluta inexistência de qualquer programa de formação de professores”, e que “a noção de que professores precisavam ser formados por escolas especiais era nova no horizonte do século XIX”.

10

As escolas voltadas à formação de professores, as chamadas escolas normais, inauguraram-se na Europa, pós Revolução Francesa. A princípio com caráter revolucionário e conferindo status das demais ciências e artes. Entretanto, esse modelo não dura muito e, em 1808, temos a chamada Escola Normal de Napoleão, dado apresentado em Lajolo e Zilberman (2019, p. 220), a qual deixa claro que, não por acaso, começamos mal.

Desde o início, na Escola Normal de Napoleão, à formação de professores não foi dado o mesmo tratamento de prestígio e reconhecimento que era dado aos demais cursos de graduação nas universidades. Não cabia à escola normal conferir os títulos que hoje conhecemos como bacharel, licenciatura e doutorado aos professores formados por ela, colocando-os em posição secundária em relação a outras formações.

No Brasil, a primeira escola normal surge quinze anos depois, em 1823, no Rio de Janeiro, conforme consta em Lajolo e Zilberman (2019, p. 221), com apoio do ministro da Guerra, que providenciou um local para sua existência. No entanto, oficialmente, seu reconhecimento legal deu-se em 1834, por meio de decreto, e o funcionamento legal só

ocorreu a partir de 1836, com unidades em Minas Gerais (em 1840), na Bahia (em 1842) e em São Paulo (em 1846).

De acordo com Leonor Mari Tanuri, apud Lajolo e Zilberman (2019)<sup>2</sup>, essas escolas normais foram inspiradas nas escolas francesas, mas contaram com simplificações no currículo e minimização de exigências. Por aqui o curso tinha a duração de dois anos e os professores eram preparados para ensinarem Gramática Geral da Língua Nacional, Caligrafia e Matemática (Aritmética, Geometria), além de princípios morais e religiosos de origem católica e Métodos e Processos de Ensino.

A organização didática do curso era rudimentar e as condições materiais da escola – instalada numa única sala do edifício contíguo à Catedral da Sé – eram as mais deficientes possíveis. Puramente teórica, destinada a alunos que apenas sabiam ler e escrever, com um curso de dois anos, e, o que é pior, com aulas diárias de apenas uma hora, com um único professor para todas as matérias, seu nível foi baixíssimo, sua expressão e influência praticamente nulas (Lajolo & Zilberman, 2019, p. 222).

Vemos assim que, infelizmente, a deficiência na formação de professores não é novidade na história da educação brasileira, muito pelo contrário, ela tem suas raízes plantadas desde o seu nascimento. Como poderiam promover uma formação de qualidade com um curso de carga horária tão reduzida e um único professor para dar conta de conteúdos de áreas tão distintas?

A partir do conhecimento desses dados, podemos e devemos refletir sobre o quanto a formação de alunos e professores vem ao longo do tempo sendo tratada por parte das políticas públicas, e o quanto isso se reflete na formação da sociedade que temos, e mais especificamente, na formação do leitor brasileiro, objeto de estudo desse capítulo e que não foi contemplado dentre os conteúdos que compuseram a grade escolar.

Como pudemos ver, o ensino de Língua Portuguesa só se ocupava de Gramática e Caligrafia nos cursos de formação da época, o que explica, ao menos em parte, o modo

---

<sup>2</sup> [...] Mas o decreto de instituição da Escola Normal do Rio de Janeiro, proposto pela Assembleia Legislativa, data de 4 de abril de 1834: “Haverá na capital da província uma Escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária”. Essa escola começa a funcionar em 1836, ano em que a Bahia cria um estabelecimento semelhante, posto em exercício em 1846 por São Paulo. Segundo Leonor Maria Tanuri, esta, como as outras, foi “inspirada provavelmente na organização das escolas normais francesas”, apresentando, contudo, simplificações no currículo e minimizando as exigências. [...]

como o ensino de Literatura veio se dando durante os períodos seguintes. Não se pode dar o que não se tem: um professor sem formação específica e de qualidade, não tende a reproduzir outra coisa, a não ser aquilo que recebeu. Não é por acaso que a inserção da literatura na formação de alunos no Brasil tenha sido, por tanto tempo, tão aquém do que se desejaria que fosse.

Conforme Lajolo e Zilberman (2019), a escola normal, fundada em São Paulo, fechou em 1867, até que em 1870 foi criada a Escola Normal de Porto Alegre, com duração de três anos e uma grade mais abrangente que incluía disciplinas com correspondência um pouco mais próxima daquilo que se tem hoje nos cursos de Pedagogia, como leitura, ciências, geografia e história. Em 1880, a escola normal de São Paulo foi reaberta já com a configuração de duração de três anos e contando com seis cadeiras e seis professores respectivamente. Sobre a popularização das escolas normais no Brasil, as autoras pontuam que:

A popularização das escolas normais ocorreu quando ela se transformou numa opção profissional para as moças de classe média, praticamente a única, já que as demais alternativas de trabalho eram reservadas aos homens. Por outro lado, depois das mudanças dos anos 1870, durante a monarquia, somente às mulheres era permitido lecionar (Lajolo & Zilberman 2019, p. 223).

O que, podemos inferir, deva ter contribuído e muito para que a profissão docente, especialmente para aqueles que atuam nas séries iniciais, fosse sempre mais abraçada por mulheres que por homens, o que podemos verificar até os dias de hoje, especialmente tratando-se da esfera da Educação Básica.

#### **4 A formação dos sujeitos-leitores na EJA – um relato de experiência**

É no Ensino Médio que os alunos da EJA passam a compreender melhor o que venha a ser Literatura. Não que eles já não tenham ideia, que não sejam capazes de reconhecer diferenças entre um texto literário e outro não-literário, muito pelo contrário, a maioria sabe, pelo próprio conhecimento de mundo, mesmo que ainda que não saibam explicar. Mas é ao adentrar no Ensino Médio que eles têm a oportunidade de conhecer, com um pouco mais de profundidade, do que trata o estudo de Literatura dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Diferentemente do ensino regular, nem sempre as turmas de EJA podem contar com o uso de livro didático, pelo qual, como mencionado anteriormente, a literatura costuma ser inserida na escola, e a que foi pesquisada se insere, exatamente, nesse contexto de estudos sem uso de livro didático. Por tratar-se de uma escola da rede privada, na qual os alunos da EJA são todos bolsistas de maneira integral, o governo não tem compromisso com o fornecimento de material didático para que o professor possa optar por usar ou não.

A ausência do livro didático, que a princípio pode ser vista como um aspecto negativo, no caso específico deste relato de experiência, pode ser visto tanto como um aspecto positivo quanto negativo, para o melhor desenvolvimento do trabalho em sala de aula, a depender do modo como o professor consegue usar isso a seu favor ou não.

No caso da experiência a ser relatada, é importante descrever o modo como a literatura está inserida desde o planejamento semestral do Ensino Médio (EM) da escola, que funciona em três períodos, na região central da cidade de São Paulo, cuja pesquisa completa contou com a participação de 117 alunos das turmas de 1º ao 3º ano do EM, durante o primeiro semestre do ano de 2019.

Durante as reuniões de planejamento semestral (lembrando que o semestre letivo na EJA equivale ao ano letivo na educação regular), é feita a seleção dos conteúdos literários específicos que farão parte de cada série do EM. Além disso, nesse momento também é feita a escolha de um livro para cada uma das três séries que compõem o EM. Os títulos escolhidos deverão ser adquiridos pelos alunos, para serem lidos, conjuntamente, em sala de aula.

Os critérios de seleção dos livros a serem adotados para cada série seguem alguns preceitos importantes a serem considerados: para o 1º ano do EM, procuramos escolher um livro mais curto, clássico da literatura universal, que faça uso de um vocabulário mais familiar, mais próximo da capacidade de compreensão dos alunos, de preferência de baixo custo, de modo que todos tenham condições de adquiri-lo; para o 2º ano, selecionamos sempre um clássico da Literatura Brasileira, que pode ou não ter entrado na lista dos livros que estarão presentes nos vestibulares de grandes instituições públicas, com um número de páginas mais expressivo por entendermos que o nosso

aluno-leitor em formação na EJA é um iniciante ainda, é reconhecido como alguém já em condições de enfrentar um desafio um pouco maior por ter adquirido uma certa capacidade leitora lá no 1º ano, em relação à escolha do título, ainda tentamos manter a escolha pautada no baixo custo, por conta do desejo de que todos consigam adquirir o livro solicitado, e a preocupação com o vocabulário tende a diminuir gradativamente por entendermos que a ampliação vocabular é importante para a ampliação da compreensão e da capacidade leitora dos alunos. Para o 3º ano, mantem-se a escolha de um título da Literatura Brasileira e são seguidos os critérios muito próximos aos da escolha do título do 2º ano. O que há em comum entre todas as escolhas é a tentativa de buscar um título que possa dialogar de um modo mais próximo e significativo com o grupo de alunos que compõe a EJA.

Logo no início das aulas do semestre letivo, após uma conversa sobre os hábitos de leitura dos alunos, eles são informados que faremos uma leitura conjunta de um livro durante o semestre e que essa leitura servirá de base para que eles desenvolvam trabalhos em grupos logo após o final da leitura. A partir disso, cada professora se organiza para desenvolver tudo da melhor forma, e, a seguir, descreverei a maneira como realizei esse processo com as minhas turmas nos últimos anos. Tomarei como exemplo, turmas de 1º e 2º anos do período da noite, por serem estas para as quais eu tive o prazer de lecionar.

A partir da data em que o título a ser lido era informado aos alunos, ficava estabelecido um prazo razoável para que todos pudessem adquirir o livro. Com o passar do tempo, e conforme a necessidade e as possibilidades, a escola passou a providenciar alguns títulos em certa quantidade para que pudéssemos disponibilizar o empréstimo aos alunos, mas como o número de exemplares não era suficiente para todos, então era incentivada a compra àqueles que tivessem condições para que os disponíveis para empréstimo ficassem para aqueles que mais precisassem.

Ao longo dos últimos semestres, houve o surgimento de uma espécie de cultura de doação, por parte de alguns dos alunos que haviam adquirido o título em semestres anteriores para os colegas das outras turmas. Foi algo que se deu espontaneamente, quando foi perguntado para uma turma se alguém gostaria de vender o livro do

semestre anterior, e assim que um se propôs a doar, alguns outros se manifestaram, e assim, ao final de cada semestre já vinham alguns alunos me perguntar se poderiam deixar o livro comigo para que eu o doasse a algum colega que precisasse nos próximos semestres. É claro que aconteceu de algumas vezes um ou outro aluno não ter conseguido adquirir o livro dentro do prazo e, nesses casos, eles iniciaram a leitura sentando junto a um colega para que pudessem participar da aula de leitura.

Antes de iniciada, efetivamente, a leitura do livro, costumava-se fazer uma apresentação breve sobre a obra, o autor e a relevância de ambos para a história da literatura. Para o 1º ano foram trabalhadas, nos últimos semestres, com “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry e “O velho e o mar”, de Ernest Hemingway, intercalando os títulos a cada semestre.

A escolha dessas obras se deu, para além dos critérios mencionados anteriormente, por entendermos que as narrativas tratavam de temas universais ligados à questão da identidade dos sujeitos, superação dos limites, valorização do outro e daquilo que não é comprável etc.

As leituras aconteciam uma vez por semana. Com a sala em círculo, a leitura era feita em voz alta de maneira que todos pudessem participar, inclusive a professora, sem que se interrompessem ou corrigissem mutuamente, tudo orientado no primeiro dia da atividade. Apenas a professora poderia interromper a leitura caso considerasse necessário fazer alguma observação ou esclarecimento, bem como suscitar alguma manifestação para certificar-se de que todos estavam acompanhando a leitura com a compreensão mínima esperada da narrativa.

No caso de “O pequeno príncipe”, essas interrupções eram muito frequentes, pois há o uso de muitas metáforas no decorrer da história e era muito importante que os alunos se manifestassem para demonstrar o que estavam conseguindo absorver da leitura, que relações faziam com os seus conhecimentos prévios e que inferências conseguiam fazer à medida que se avançava na leitura.



Figura 1 – Leitura conjunta em aula  
Fonte: Acervo da autora

Com o passar do tempo, foi-se percebendo que seria importante que anotassem o que chamei de “Orientações para uma leitura mais eficiente e significativa”, pois alguns não tinham o hábito de fazer anotações e outros demonstravam bastante dificuldade no momento da leitura oral, não conseguindo fazê-la de modo fluente. O objetivo dessas orientações era fazer com que aqueles que tivessem disponibilidade, fizessem a leitura, individualmente, em casa também, para que pudessem tirar melhor proveito do tempo que dispúnhamos em sala de aula.

As orientações passadas eram:

- Tenha sempre em mãos um lápis! Com ele sublinhe (de leve) aquilo que lhe chamar a atenção ou lhe emocionar, e também aquilo que você não conseguir compreender.
- Se for necessário, faça pequenas anotações no próprio livro ou num lugar à parte, com indicação da página para que você possa rever depois com mais calma.
- Faça a transcrição das frases e expressões mais significativas que aparecerão no decorrer do livro.
- Treine sua habilidade de leitura em voz alta quando estiver sozinho, diante do espelho. Inicie esse exercício com parágrafos e pequenos textos, repetindo-os até que consiga ler com naturalidade, sua fluência leitora vai melhorar muito e isso interfere diretamente na sua capacidade de compreensão e interpretação textual.

- Atente-se para o uso dos plurais e das concordâncias durante sua leitura, isso também interfere no seu modo de se expressar e vice-versa.

Ao ser desenvolvida dessa forma, procurava-se fazer com que essa leitura pudesse alcançar todos os alunos, de modo que eles também percebessem que poderiam alcançá-la, para que assim a formação de leitores chegasse à formação de sujeitos, por entender que:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, como o pensar certo e com o ensinar certo (Freire, 1996, p. 27).

Ou seja, numa relação dialógica e consciente é que propunha-se estabelecer o contato com a leitura para ampliar a compreensão do que vinha a ser a Literatura, que também era estudada em termos de conteúdo teórico, paralelamente, de acordo com os conteúdos previstos para cada série. O objetivo principal era o de promover um momento semanal que fosse desejado e esperado ansiosamente pelos alunos, no qual eles se reconhecessem participantes ativos e engajados.

O que, de fato, acontecia, pois nas semanas em que o dia da leitura coincidia com a existência de um feriado, alguns alunos já se manifestavam perguntando como faríamos, se poderíamos mudar o dia da leitura para não passarem a semana sem que a fizéssemos de maneira conjunta, oral em sala. Passadas as primeiras semanas, os alunos já se antecipavam organizando a sala em círculo antes da chegada da professora para que ganhassem mais tempo com a leitura. Perceber esse envolvimento demonstrava que a proposta estava atingindo seu objetivo e isso servia de combustível para algumas reflexões e novas ações.

Com relação aos trabalhos que eles deveriam apresentar após o final da leitura, os alunos ficavam livres para escolherem quem seriam os participantes de cada grupo. O número de participantes variava conforme o número de alunos na turma, de modo que não passassem de seis grupos para que todos pudessem apresentar seus trabalhos num único dia de duas aulas seguidas. Normalmente, não havia problemas com essa parte.

No caso dos trabalhos relacionados com a leitura de “O pequeno príncipe”, os grupos eram divididos pelos seguintes tópicos: confecção de cartaz com as mensagens principais deixadas pela leitura; criação de um poema relacionado à temática da história contada; produção de desenho(s) que representasse os personagens principais; produção de uma carta direcionada ao pequeno príncipe; construção de uma maquete que representasse os pontos principais da narrativa; apresentação teatral de curta duração que representasse ou refletisse o significado geral da narrativa. A construção da maquete e a apresentação teatral foi ideia dos próprios alunos. Uma vez que a primeira maquete feita foi vista por outras turmas, nos semestres seguintes os alunos já perguntavam sobre a possibilidade de a fazer também. Eu procurava deixá-los livres para que se desafiassem e se superassem, assim me surpreendiam cada vez mais.



Figura 2 – Avaliação da leitura/composição criativa.  
Fonte: Acervo da autora

Houve um grupo que preparou uma apresentação multimídia para a apresentação do poema, com o cuidado de colocar cada um dos participantes do grupo em um canto da sala enquanto declamavam cada um a sua parte do poema criado por eles. Houve outra turma que usou uma projeção audiovisual em *Whiteboard animation*, para recontar trechos da história com a inserção da gravação das vozes dos participantes do grupo como dubladores, sem contar o esmero na produção dos

cartazes, dos desenhos e das maquetes, e dentre as maquetes apresentadas ao longo dos semestres, tivemos uma na qual os alunos usaram recursos elétricos para fazerem o planeta flutuar na hora da apresentação. Tudo isso demonstrou o elevado grau de envolvimento e empenho das turmas com todo o processo desenvolvido ao longo dos semestres.

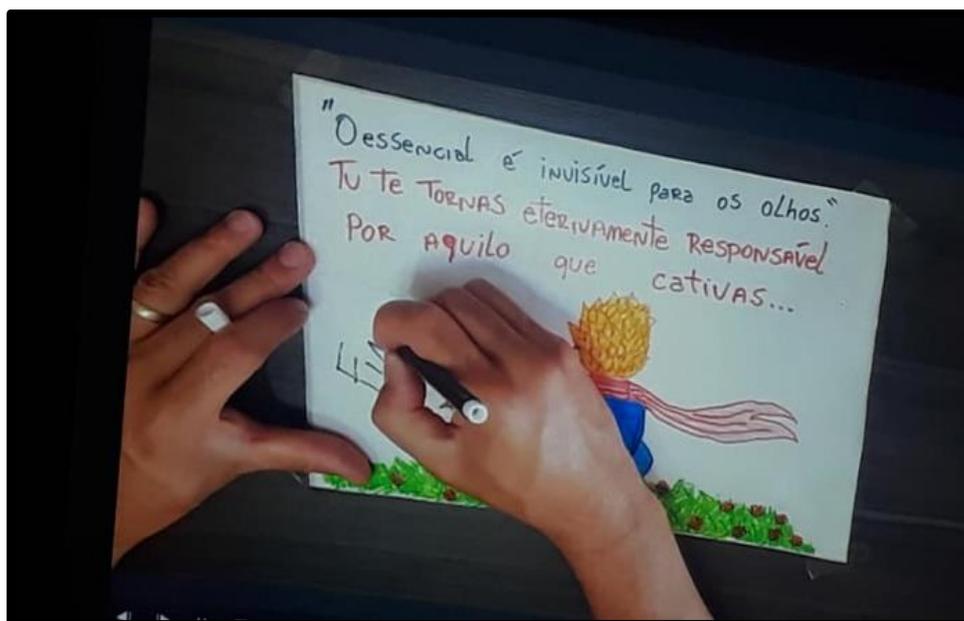


Figura 3 - Avaliação da leitura/composição criativa.  
Fonte: Acervo da autora

Além do trabalho desenvolvido dentro da escola, sempre que havia a oportunidade, procurávamos ampliar o alcance da leitura e da literatura para além da sala de aula. Houve um semestre em que tivemos a oportunidade de ir ao teatro com alunos das turmas de 1º ano do EM (os que puderam, por ser num sábado à tarde), para assistirmos à peça “O pequeno príncipe”, o que foi maravilhoso e tornou a leitura e as apresentações ainda mais marcantes para os que puderam ir. Ainda que o acesso à cultura venha se ampliando no país nos últimos anos com iniciativas que visam oferecer o acesso da população mais pobre a atividades culturais, ainda que em eventos específicos como as viradas culturais, ir ao teatro nem sempre é uma atividade de cultura e de lazer que faça parte da rotina de parte dos brasileiros, tanto que, para

alguns dos alunos, esse momento foi ainda mais especial por ser a primeira vez que puderam ir ao teatro.

Com os alunos da turma do 2º ano do EM, no segundo semestre de 2018, quando foi feita a leitura de “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, tivemos a oportunidade de ir até a Biblioteca Mário de Andrade, para assistirmos a uma palestra que fazia parte de uma série de encontros com especialistas que analisavam e comentavam as obras que constavam na lista dos principais vestibulares. Os alunos ficaram muito satisfeitos com a realização da atividade e disseram que ela havia enriquecido ainda mais a leitura deles.

Dentre as apresentações dos seminários pós-leitura, contamos com cartazes; maquetes cuidadosamente bem feitas, retratando o cortiço e as principais personagens; e tivemos ainda um grupo que produziu um curta-metragem resumindo toda a história de “O cortiço”, com direito até à pipoca e refrigerante durante a sessão de exibição para toda a turma. Foi uma noite inesquecível para todos os alunos e, especialmente, pra mim, que me surpreendi com a capacidade e qualidade técnica para produzir algo tão bem feito.



Figura 4 – Apresentação do livro O Cortiço.  
Fonte: Acervo da autora

Ainda sobre o processo de leitura oral durante o semestre letivo, gostaria de destacar que foi durante a leitura de “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, com a turma do 2º ano do 2º semestre de 2019, que pude ver o quanto os alunos se sentiram envolvidos e identificados com a trajetória dos personagens, pois como muitos deles têm no sertão nordestino as suas origens, ficaram muito à vontade para manifestarem-se durante a leitura, explicando termos desconhecidos de alguns, descrevendo o cenário que o livro trazia de volta à memória deles com uma riqueza e ampliação de detalhes impressionante, especialmente sobre a cama tão sonhada de Sinhá Vitória. Alguns alunos identificaram em seus pais o comportamento pouco afetuoso do personagem Fabiano para com os filhos.

E nas apresentações repetiu-se o que já era esperado por mim, muita dedicação e talento na produção da maquete, que retratou impecavelmente o cenário da seca, na apresentação teatral com as principais cenas da narrativa, na produção de poemas, e, especialmente, na escrita de uma carta imaginária, escrita pelos meninos já adultos, endereçada aos pais e lida pela Sinhá Terta, contando sobre as pequenas vitórias na cidade grande, e que, inclusive, haviam retomado os estudos na EJA. Durante a leitura da carta, muito silêncio e emoção e, ao final, surgiu uma espontânea salva de palmas de toda a turma à aluna que, por questões pessoais, excepcionalmente, havia feito o trabalho sozinha.



Figura 5 – Apresentação do livro Vidas Secas.  
Fonte: Acervo da autora

A fim de ilustrar um pouco e mostrar a importância do trabalho feito com as turmas, relato a seguir alguns dos depoimentos de alunos, que eram proferidos, espontaneamente, em dias de leitura ou nos dias das apresentações, dos quais eu fazia anotações para a produção de relatórios de atividades que eram entregues posteriormente para a coordenação da escola: “Eu não tenho o hábito de ler, na verdade não consegui ler o livro todo ainda, mas as partes que lemos em sala já foram o suficiente pra me cativar e agora vou ler o livro inteiro e vou ler para o meu filho.” [...] “Eu quero falar que, assim como o pequeno príncipe, eu também acho que gente grande não sabe viver direito não, prefiro viver como criança, brincando, sendo feliz e valorizando as coisas simples da vida, por isso estou sempre brincando.” [...] “Eu já tinha lido o livro antes e tem algo que levo para minha vida: “é preciso suportar algumas larvas se eu quiser chegar às borboletas.”

Através de depoimentos como esses, podemos ver, de maneira mais que concreta, o efeito da prática de leitura e o alcance da literatura na vida dos alunos da EJA e dos que com eles convivem para além da sala de aula. Podemos perceber, claramente, o quanto a formação de leitores implica na formação de sujeitos e que é possível fazer com que tenhamos, nos alunos do EM da Educação de Jovens e Adultos, os leitores que Lajolo e Zilberman (2019) consideram “sujeitos da leitura”, ainda que o contato com a literatura tenha chegado mais tardiamente na vida desses sujeitos.

## 5 Considerações finais

Não por considerar que a Língua Portuguesa seja mais importante que qualquer outra disciplina, mas por entender que, parafraseando o mestre Paulo Freire, é a partir dela que os sujeitos se colocam no mundo e com o mundo, fazendo a leitura deste, muito antes de fazer a leitura das palavras, é que busquei, através desse artigo, propor uma reflexão sobre o impacto que as atividades de leitura e literatura podem e devem ter dentro e fora do espaço escolar na formação dos sujeitos que compõem o corpo discente e o corpo docente da EJA, especialmente nas turmas de Ensino Médio.

Mais do que conhecer textos por meio de leituras, acredito que se envolver com os textos lidos, apropriando-se de fato dessas leituras, seja o mote para o despertar dos

potenciais leitores que podem habitar muitos dos alunos da EJA; os quais, muitas vezes, apenas por falta de oportunidades, não se descobriram leitores antes.

Com esse artigo, procurei demonstrar o quanto o ensino de Língua Portuguesa, especialmente por meio da leitura e da Literatura, pode e deve contribuir para promover a melhora na capacidade de comunicação e expressão verbal dos sujeitos da EJA, bem como a compreensão desses sujeitos em relação às suas potencialidades para além dos bancos escolares. Pois, a leitura de textos literários permite que sejam ampliadas as leituras de mundo e da sociedade a quaisquer leitores, independentemente da idade que tenham ao reconhecerem-se leitores, e da leitura de mundo que já tragam consigo.

E por acreditar na boniteza da relação de ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula sempre que os sujeitos envolvidos se colocam à disposição do conhecimento, entendo que a literatura seja um presente valioso, que pode auxiliar no despertar da tomada de consciência desses sujeitos em relação ao estar no mundo e com o mundo, para assim transformarem-se e conseqüentemente, transformarem ao mundo.

## Referências

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (2019). *A formação da leitura no Brasil*. – ed. rev. São Paulo: Editora Unesp.
- Lispector, C. (1998). *Felicidade Clandestina: contos*. Rio de Janeiro. Rocco. Instituto Pró-Livro – Fomento à leitura e acesso ao livro. Disponível em: [www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br)  
Acesso em: 14 de maio 2021.
- Lourenço, E. D. T., Araújo, J. R. de., Lopes, P. C. P., Silva, R. L. da., & Capuchinho, A. C. (2021). Monitoria Digital: trabalhando com o resumo acadêmico em tempos de pandemia. *Pesquisa E Ensino*, 2(2), 202133. <https://doi.org/10.37853/202133>
- Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas* – Secretaria Especial da Cultura. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br> Acesso em: 14 de maio 2021.

Pedralli, R., & Narciso, C. F. (2021). Ensino de língua na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade de Santa Catarina: entre avanços e lacunas. *Pesquisa E Ensino*, 2(2), 202108. <https://doi.org/10.37853/202108>