

# **A formação do professor para o ensino de Literatura na EJA: sugestões metodológicas**

*The teacher's formation process to the literature teaching at EJA (Education of Young and Adults): methodological suggestions*

Jaqueline Rosa da Cunha  
IFRS

**Resumo:** A proposta deste artigo está diretamente relacionada a este momento educacional que exige transformações na formação de professores de ensino de Literatura e nas metodologias de ensino de Literatura, principalmente, para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A aula de Literatura deve ser um espaço de construção múltipla e mútua de saberes, aceitação e valorização da cultura e da identidade cultural entre professores e educandos que dela participam, a fim de que a leitura de textos literários faça sentido para os estudantes que estão retornando à instituição de ensino depois de estarem afastados há muito tempo e por diversos motivos.

**Palavras-chave:** ensino; literatura; EJA; metodologia.

**Abstract:** *The purpose of this article is directly related to this educational moment that requires changes in Literature teacher's education and methodologies of teaching Literature, especially for students of Education for Youth and Adults - EYA. The class of literature should be an area of multiple construction and mutual knowledge, acceptance and appreciation of culture and cultural identity among teachers and students who participate in it, in order that the reading of literary texts makes sense for students who are returning to the education institution after being away for a long time and for many reasons.*

**Keywords:** *education; literature; EJA; methodology.*

## Introdução

Assim como várias áreas do saber, a Literatura também precisa iniciar o seu processo de transformação do ensino. A mudança social, a visão de sociedade, as gerações X, Y e Z convivem lado a lado com o retorno à sala de aula de alguns ex-excluídos da escola, às vezes até da sociedade também, ou excluídos com coragem de dar a volta por cima e tentar novamente passar pela porta da inclusão social, cujo passaporte, cabe a nós, educadores, ajudar-lhes a conquistar por meio de um ensino diferenciado do que tiveram anteriormente. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA – temos pessoas que ficaram à margem da escola, afastadas por 20 anos ou mais, e que retornam com sua visão de mundo e cultura e precisam de um ensino de literatura que faça sentido a suas vidas. Um ensino que não as expulsem novamente do ambiente escolar.

A literatura por ser um produto da cultura e da identidade social de um povo, deve ser ensinada como tal, não mais como deleite estético de especialistas ou como dados cronológicos da história da literatura. Os professores<sup>1</sup> de literatura não podem continuar dando aulas como se fosse para si em um monólogo enfadonho e incompreensível que não se aproxima da realidade do educando e que em nada contribui para o seu desenvolvimento enquanto cidadão, principalmente, se esse educando for da EJA.

O ensino da literatura envolve história, geografia, sociologia, filosofia, gramática, linguística, artes; identidade e cultura; razão e emoção. Isso deve ser levado em consideração por parte dos professores de Letras que formam os professores de Literatura e por parte dos educadores que ensinam Literatura, para que despertem a em seus educandos a visão de amplitude que a Literatura oferece. Pensando nesses aspectos, este texto traz a reflexão a respeito da formação do educador para o ensino de Literatura, o ensino de Literatura na EJA e algumas sugestões metodológicas a serem levadas em consideração ao trabalhar Literatura com os educandos da EJA.

### A formação do professor para o Ensino de Literatura

A formação do professor/educador é algo contínuo, embora essa frase seja um clichê, ela é válida, pois todos nós, professores/educadores, de Literatura ou não, precisamos nos

---

<sup>1</sup> A nomenclatura “ professor “ será utilizada sempre que referir-se ao licenciado em Literatura sem a formação pedagógica.

qualificar sempre e repensar as nossas certezas, inclusive com relação ao ato de ensinar e o que ensinar. Os cursos de Letras e Pedagogia são os principais responsáveis por essa formação inicial. Durante os anos de formação, é preciso que os futuros professores/educadores adquiram o conhecimento do que será ensinado e a forma como o conteúdo deve ser ensinado. No entanto, essa prática nem sempre ocorre; ou ensinam o conteúdo e deixam de lado os métodos de ensino ou baseiam-se apenas no lúdico e no didático-pedagógico esquecendo quase totalmente de conhecer o que será ensinado. Quando o assunto é formação de professor/educador para ensinar na EJA, a questão piora totalmente, pois raríssimos são os cursos de Pedagogia no nosso país que formam professores para trabalhar especificamente com a Educação de Jovens e Adultos; e nas Letras, esse tema nem é discutido.

Há diferenças entre ensinar Literatura para crianças, para jovens e para adultos, dependendo das circunstâncias sociais, étnicas, etárias em que cada grupo se encontra e dependendo da finalidade de ensinar Literatura o professor/educador precisa adequar o seu propósito. Essa ideia parece básica, mas infelizmente, o que se tem visto pelo Brasil a fora é a cultura do livro didático e do conteúdo preparatório para o ENEM e o Vestibular imperando sem reflexão nas salas de aula. A pesquisadora Annie Rouxel inicia o seu texto intitulado “Aspectos metodológicos do ensino da Literatura” fazendo as seguintes perguntas: Para quê ensinar? Como ensinar? O quê ensinar?, tais questionamentos devem fazer parte da rotina da preparação dos planos de aula e de ensino dos professores de Literatura com o acréscimo de mais uma indagação: Para quem ensinar?

A aula de Literatura é o espaço para a formação do leitor, para a mediação da leitura, para a afirmação da cultura e da identidade do educando; não deve ser apenas um espaço para cumprir metas e vencer conteúdos que serão “cobrados no ENEM”. A Literatura tem a ver com comunicação, com diálogo não, monólogo, ou seja, professor e educandos falam e ouvem, constroem juntos o sentido para os textos através da sua visão de mundo, das suas experiências de vida, do que conhecem da sua cultura, do que faz parte da sua identidade. Para isso, é preciso comunicação; é preciso que o professor passe segurança ao educando para que ele se encoraje a dizer o que pensa. Sendo assim, o professor de Literatura deve ser formado para ouvir os seus educandos e para despertar neles as mais diversas formas de leitura, ainda que não sejam a partir de letras, mas de símbolos. Na formação do professor de Literatura não pode faltar sensibilidade para entender o educando, a cultura do educando, a identidade do seu educando.

Independente das circunstâncias dos educandos, a oralidade deve fazer parte da aula de Literatura, uma vez que a oralidade é fator importante para a formação do arcabouço das palavras de um futuro leitor, pois através do conhecimento de seus significados e das relações entre as palavras é possível estabelecer a compreensão do que é lido. Ou seja, se o leitor conhece o significado das palavras, ele consegue ler um texto e expressar-se a respeito dele. Ainda nessa esteira, temos a memória oral, responsável por preservar, por meio da constante transmissão oral, significados e significantes, folclores, ritos e mitos através de histórias, canções, parlendas e etc. Dessa forma, o que não é reiterado, fica esquecido. De acordo com Regina Zilberman,

*memória* constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um “antes” experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário. (ZILBERMAN, 2006, p.1)

Corroborando com as ideias discutidas a respeito da memória, Jean-Yves Tadié e Marc Tadié observam que a memória “faz o homem”. Mais adiante complementam: “A memória é a função de nosso cérebro que constitui o elo entre o que percebemos do mundo exterior e o que criamos, o que fomos e o que somos, ela é indispensável ao pensamento e à personalidade”. (J. TADIÉ; M. TADIÉ, 1999, p. 68).

A respeito da importância do conhecimento prévio de mundo, armazenado na memória do leitor, Paulo Freire, em seu livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, comenta sobre a importância do “ouvir”, ou seja, da oralidade para o leitor/ produtor de textos. Segundo ele,

um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos damos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não

basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (FREIRE, 1993, p. 27-38)

Na esteira do pensamento de Paulo Freire, Annie Rouxel (2013) afirma que “[...]a inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música; confrontações da obra com suas adaptações contemporâneas[...]” (ROUXEL, 2013, p.27) como quadrinhos ou adaptações para a tevê. Sua sugestão é que o professor/educador faça uso, além da oralidade, de outros meios de comunicação e de produção de arte, a fim de aproximar cada vez mais o educando do texto literário.

Os símbolos iconográficos possuem grande importância para o leitor ainda não especializado e, de certa forma, para o leitor em formação, pois servem de apoio a sua compreensão textual. Quando falamos em leitura, o que primeiro costuma vir à mente é a compreensão das palavras e o processo de alfabetização e letramento. No entanto, já nos alertava Paulo Freire (2001) que leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo! Ler é “traduzir”, quer sejam palavras, figuras, sons, etc. e construir sentidos, significados para eles; e, neste mundo moderno, repleto de mensagens imagéticas, a leitura também envolve ler imagens.

Maria Emilia Sardelich (2006) comenta que os bens simbólicos produzidos pela humanidade são codificados de formas diversas, mas que mantêm uma estreita relação entre si e se expressam no que se convencionou chamar de “semiose” cultural, essa ampla rede de significações. A recepção desses bens simbólicos pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Assim, é possível ler o traçado de uma cidade, um filme, uma coreografia.

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Essa ideia de “ensinar a ver e ler” os dados visuais inspirou-se no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957, que procurou identificar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Nesse modelo, o espectador desvela nas imagens os esquemas básicos utilizando as várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas.

Com relação ao pensar a metodologia de leitura de imagens, Sardelich propõe ao leitor as seguintes competências: iconográfica, reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade; narrativa, estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar; estética, atribuir sentido estético à composição; enciclopédica, identificar personagens, situações, contextos e conotações; linguístico-comunicativa, atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares; modal: interpretar o espaço e tempo da imagem. Já Armando Trevisan (2002) propõe cinco modalidades de metodologias de leitura de imagens, quais sejam: primeiro, leitura bibliográfico-intencional: prevê um estudo da vida do autor e suas ideias estéticas, do ambiente em que viveu, das condições de sua produção e da relação autor-leitor; a leitura cronológico-estilística: baseia-se na influência do período histórico sobre os modos de ver e interpretar do autor; a leitura formal, ainda muito popular no Brasil, se fixa na análise da obra de arte em si, na sua estrutura e organização da composição e dos elementos gráficos; a leitura iconográfica acrescenta à leitura formal, a leitura dos elementos expressivos e simbólicos intrínsecos – questões históricas, sociais, religiosas, econômicas, políticas, documentais – descrevendo e classificando as imagens; e finalmente, a iconologia ou iconografia interpretativa que busca analisar a concepção de mundo refletida no objeto artístico, baseando-se em documentação política, poética, religiosa, filosófica e social, referencial de uma época ou local. Esboça, assim, a atitude do autor de representar ou de pensar sobre uma realidade.

Independente desta ou daquela metodologia de leitura ou da mescla de duas ou mais, o que não pode ser esquecido pelo professor/educador formador de leitores é que a imagem e o texto verbal não devem ser dissociados. A retirada das imagens de seu contexto e sua leitura isolada gera uma limitação no processo leitor, que passa a ser fragmentado e desconecta elementos que, juntos, compunham a mensagem original e contribuem para a construção de sentidos. Além disso, ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas.

Eliana Yunes, membro da Cátedra de Leitura da UNESCO, declara

Temos, pois razão de sobra para nos organizarmos na escola, no condomínio, na fábrica, na comunidade, para potencializarmos politicamente nossas ações de promoção da leitura. Quanto menor uma cidade, maior sua capacidade de se organizar de modo ágil para incentivar a leitura por toda parte. Sendo leitores,

seremos, sem maiores problemas, promotores de leitura, convencidos que estamos dos benefícios desta prática. E não há por que esperarmos que os representantes do Estado, isto é, de nós mesmos, tomem a iniciativa e façam tudo sozinhos. **NÓS PODEMOS FAZÊ-LO, EM NOSSO MEIO, COM A ARTICULAÇÃO DE INICIATIVAS E RECURSOS LOCAIS, UM BOM E PERMANENTE TRABALHO DE POLÍTICA DE LEITURA.** (YUNES, 2005, s/p., grifo da autora)

O professor de Literatura deve ser consciente da importância de seguir tratando esse assunto com toda a atenção que ele merece, pois, em total consonância ao que Yunes afirma:

Ler, para quê? As respostas mais óbvias, nós as sabemos: não há trabalho, há restritas oportunidades de alcançar qualidade de vida para os que não sabem ler. O analfabetismo é excludente. O mais grave, no entanto é que, no mundo contemporâneo, nosso cérebro e nossa linguagem já funcionam segundo as leis sintático-semânticas da escrita. Assim, nossa própria oralidade responde ou não às expectativas de uma língua escrita. Maior dificuldade de falar corresponde a menor capacidade de leitura. (YUNES, 2005, s/p.)

A busca incessante por uma prática docente que minimize o problema da formação do leitor e da sua aproximação com os textos literários é, conforme alertava Paulo Freire, uma aprendizagem se constrói, também na prática, ou seja, é preciso manter o nosso olhar curioso focado nas teorias e metodologias que nos ajudarão a experimentar, vivenciar e fazer a diferença na formação dos nossos leitores, auxiliando-os em uma melhor produção oral e escrita a partir da curiosidade e do encantamento pela leitura literária. Assim, seguiremos no complemento - e cumprimento - da formação continuada para atingir os objetivos propostos, através da busca constante que faz parte da docência.

## **O ensino de Literatura na EJA**

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica que se destina à inclusão escolar de um público que, por motivos diversos, foi excluído da instituição escolar durante sua infância ou adolescência. Essa modalidade de ensino não se define pelo turno que é ofertada, mas pela sua configuração com vistas a atender as especificidades dos sujeitos que pretende abranger.

A identidade do aluno da EJA apresenta uma diversidade muito grande porque são educandos trabalhadores na sua grande maioria, sem tempo para estudar e com autoestima baixa. Ao chegar à escola, os educandos deparam-se com diferentes culturas, etnias, religiões e crenças,

isso às vezes faz com que eles não consigam socializar-se e continuar os estudos, ou seja, esses estudantes são diferentes entre si, inclusive no que diz respeito aos seus ciclos de vida, mas todos possuem uma cultura própria. Contamos com nossas ações pedagógicas para mediar esses conflitos existentes entre eles, sensibilizando-nos sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional de cada um deles.

Cabe ao educador da modalidade da EJA a busca permanente por qualificação para desenvolver ações pedagógicas que atentam às necessidades dos educandos jovens e adultos e suas experiências socioculturais. O professor/educador deve estabelecer o aprendizado com base na realidade do educando, propondo apropriação dos conteúdos a partir das histórias relatadas por seus educandos. Portanto, o primeiro passo para uma experiência bem-sucedida consiste em saber quem são esses estudantes, onde e como vivem e qual é o seu histórico de vida. Antonio Nóvoa diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 2002, p.23)

O professor precisa mudar a visão que possui a cerca do sujeito da EJA. Ele não é carente e vulnerável, mas sujeito de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas como seus saberes essenciais à vida humana. O professor de Literatura precisa aceitar e valorizar a cultura do educando da EJA. A respeito de o professor de Literatura “ensinar cultura”, Annie Rouxel comenta:

Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), do formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional?

Para os educandos da EJA, geralmente, a noção de Literatura está bem distante da aceita pelos estudiosos atuais. Além de confuso, por vezes, o seu entendimento global sobre o assunto parece inatingível, pois como vários estudantes deixam de frequentar a escola há muitos anos, em épocas em que estudar Literatura era memorizar as obras e os estilos dos autores ou, ainda, saber, em ordem cronológica, as **correntes literárias** e em que elas consistiam, já que esse seria um conteúdo do Vestibular – outra palavra, que para muitos educandos, tem o significado de algo também inatingível, assim, para eles, estudar Literatura não faz sentido algum.

O primeiro passo, com relação ao ensino de Literatura para educandos da EJA deve ser o de proporcionar a eles a compreensão e o reconhecimento da importância da cultura e de

seus produtos para as suas futuras atuações no mundo do trabalho, já que são estudantes já inseridos na rotina laboral; o segundo desafio é o de despertar os seus interesses pela Literatura e seus textos fazendo deles sujeitos leitores de Literatura por si só.

A fim de conquistar e manter o interesse dos estudantes por leitura de textos literários e cumprir os objetivos propostos para o ensino de Literatura, é necessário que o professor siga um percurso diferente do que está na memória dos educandos como uma lembrança negativa. A metodologia escolhida deve aproximar os registros dos textos literários da história de vida, identidade e cultura dos educandos, a fim de que eles possam, ao ler as histórias, reconhecer algo de si nelas. Assim, a Literatura passará a ter um valor emocional positivo para eles, passando a fazer sentido.

Ao optar pelo ensino de Literatura pelo viés da identidade e da cultura, é preciso que o professor se atenha aos diversos conceitos que as definem. Sem ignorar as mudanças radicais – que vêm ocorrendo acerca de trinta anos - pelas quais passam as sociedades nesse início do século XXI, e suas consequências para a formação e ajustes das identidades que ocorrem atualmente, o conceito de identidade inicialmente abordado como apoio metodológico pode ser o defendido por Durkheim, Marx e Freud, que ganhou força em meados do século passado e chegou ao seu apogeu no final do mesmo século. Essa escolha justifica-se por ser o conceito com o qual os educandos têm mais vivência, uma vez que estão inseridos há muito mais tempo em uma sociedade que acreditava nele e o impunha/seguia. A linha conceitual desses teóricos corresponde à ideia da formação de um sujeito/identidade sociológica que não era autônoma, pois era construída por meio de um debate incessante com as pessoas da sociedade em que vivia. De acordo com esse pensamento, o sujeito ainda teria a sua individualidade, porém, formada e transformada de acordo com as experiências do indivíduo no meio social. Essa noção de construção de identidade dependia, portanto, da estrutura social e não podia ser formada fora dela.

Na era da modernidade, a identidade era construída vagarosamente por meio dos exemplos dos **mais velhos** e vivida como um projeto de vida **correto**. Para o sociólogo Zigmunt Bauman,

a construção requeria uma clara construção da forma final, o cálculo cuidadoso dos passos que levariam a ela, o planejamento a longo prazo e a visão através de consequências de cada movimento. Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável sobre entre a ordem social como projeto de vida e a vida individual

como projeto, sendo a última impensável sem a primeira. (BAUMAN, 1998, p.31)

As ideias freudianas, defendidas na mesma época, explicam o comportamento citado. Com base nos estudos do psicanalista, observamos que o **eu** visava, a partir de valores racionais, manter os interesses do indivíduo vinculados aos ideais da realidade social, como forma de fuga para uma zona de conforto, aceitando assim a imposição da identidade a ser assumida sem ter que optar por ela e sem ter o esforço de optar por construí-la. (FREUD, 1976)

No entanto, é impossível deixar de comentar com os estudantes e levá-los a refletir no momento das aulas de Literatura que, desde o início deste século, os estudos sobre a formação da identidade cultural vêm tomado outro rumo devido ao momento de intensa globalização vivido por esta sociedade. O desenvolvimento incessante de transporte e comunicação, cada vez mais, liga o local ao global. A maior interdependência global leva a um colapso das identidades tradicionais, ligadas ao local, e produz uma diversidade cada vez maior de estilos e identidades (HALL, 1998, p.12) Assim, as marcas locais se misturam e as identidades, que antes eram marcas próprias de uma região, passam a ser encontradas e, até reinventadas, em qualquer outra sociedade.

O panorama acerca dos conceitos mencionados serve ao professor de Literatura para dar início ao estudo com os educandos a respeito da formação da identidade individual aproximando essa construção à manutenção da sua cultura e identidade. Com relação à importância da identidade e sua aproximação cultural, Even-Zohar, em seus estudos, afirma que

La valoración de identidades es así una parte de la eterna competencia intergrupala por prestigio y estatus, lo que en último análisis significa la competencia por el acceso a recursos. Un mercado intergrupala de tales bienes ha sido determinante desde la antigüedad jerarquizando entre ellos los varios grupos étnicos y políticos, permitiendo que unos tengan más que decir que otros. Para ganar esta competición, los mejores elementos siempre se han mostrado como pertinentes para el grupo demandante, y por lo tanto los repertorios de elementos rápidamente se cristalizaron para abarcar diversos elementos – desde impresionantes edificios, como pirámides, puertas de ciudades, jardines colgantes y templos, hasta reclamaciones sobre libertad, calidad de vida y riqueza, dioses más poderosos, una justicia mejor, seguridad personal, y cualquier otra posesión o principio que resultase ser muy valorados en ese momento<sup>2</sup>.(EVEN-ZOHAR, 2011, p.5)

---

<sup>2</sup> A valorização de identidades faz parte da eterna competência intergrupala por prestígio e *status*, o que em última análise significa competência por acesso a recursos. A existência de um mercado intergrupala com determinados bens é relevante desde a antiguidade hierarquizando entre eles os vários grupos étnicos e políticos, permitindo que uns tenham mais poder de falar, de decidir, do que outros. Para ganhar essa competição, os melhores elementos sempre

O pensamento de Even-Zohar sobre a valorização da identidade social mostra-nos que é inegável a relação desta com a construção da cultura. Por esse motivo, o estudo sobre tópicos de cultura e sua construção fez-se necessário nas aulas de Literatura, principalmente para a EJA.

Desde a antiguidade, sabemos que a melhor forma de um povo manter a supremacia sobre outro é dominando a sua cultura. Essa afirmação deve ser utilizada como argumento, explicada, exemplificada e comprovada, nas aulas de Literatura, para que os estudantes percebam a importância de (re)conhecer a sua cultura e a do outro, uma vez que atuam no mundo do trabalho e precisam manter-se nele e progredir. Na verdade, esse argumento deve ser utilizado, primeiramente, a fim de manter o interesse dos educandos no assunto abordado, porque, com o passar das aulas, a desculpa para estudar Literatura vai dando lugar ao entendimento e ao encantamento deles sobre como a Literatura – sendo um produto cultural –, age representando artisticamente um povo em determinada época com seus costumes, linguagens, crenças, tradições, hábitos, sofrimentos e alegrias.

Durante as aulas, o professor de Literatura deve consolidar a ideia, junto aos estudantes, de que cultura é o modo como o ser humano vive e interpreta o mundo. A partir disso, pode partir para a discussão dos três tipos de capital propostos por Pierre Bourdieu: capital cultural – constituído pela capacidade argumentativa que uma pessoa possui de defender as suas ideias, contrariando o cânone, por ter conhecimento adquirido, por exemplo, a partir de leituras e da formação do que Zohar chama de repertório (conjunto de bens e ferramentas) -; capital simbólico, instaurado pela autoridade intelectual de quem fala, mas que depende do pacto do ouvinte para a aceitação; e o capital econômico, que é a compensação de quem tem menos ou não tem capital cultural, é a forma de a pessoa não se sentir inferior aos demais e de ser aceito no grupo cultural.

Esses três conceitos, de certa forma, trazem a ideia de que a cultura é algo inatingível, quase que uma aura. Even-Zohar ao conceituar o sistema cultural desfaz essa ideia, uma vez que define seis fatores (produtor, produto, consumidor, repertório, mercado e instituição) os quais se

---

se mostraram como pertencentes ao grupo demandante e, assim, os seus repertórios (bens) rapidamente se cristalizaram para abarcar os diversos elementos – desde impressionantes edifícios, como pirâmides, portas de cidades, jardins suspensos e templos, até redações sobre liberdade, qualidade de vida e riqueza, deuses mais poderosos, uma justiça melhor, segurança pessoal e qualquer outra posse ou princípio que fosse bastante valorizada na época. (tradução livre)

---

interligam e, utilizando a linguagem e a identidade, funcionam como uma engrenagem que atua em qualquer grupo cultural da mesma maneira. A teoria de Zohar elimina a ideia de que haja uma cultura melhor ou pior e demonstra que toda a cultura é válida e deve ser reconhecida.

Além de não trabalhar com modelos culturais e, sim, com os produtos culturais que são gerados a partir da identidade de cada grupo, Zohar foi mais longe na sua teoria e conceituou a troca de culturas como **Teoria de Polissistemas**. Os polissistemas nada mais são do que um conjunto de vários sistemas culturais que trocam entre si características e se influenciam mutuamente. Com a globalização, que promove a internacionalização do regional, não há mais como dizer que um sistema cultural é puro e que não sofreu mudanças em suas tradições. Raros são os grupos culturais, como o dos menonitas, que ainda resistem a essas mudanças que envolvem trocas e empréstimos culturais.

A teoria de polissistemas não descarta a existência de um cânone, porém, mostra que este realiza empréstimos com as culturas periféricas. Assim, um alimenta ou outro e dessas trocas vão surgindo novas características que transformam a cultura e a identidade de um povo ao longo dos tempos. Essas ideias devem ser apontadas e discutidas com os estudantes da EJA, a fim de que ao lerem os textos literários, possam compreender as características culturais, regionais, linguísticas, históricas e temporais das produções e, assim, entender a leitura realizada.

## **Experiências metodológicas no Ensino de Literatura na EJA**

O teórico espanhol José Elias Torres, em um curso ministrado na PUCRS, em 2012, afirmou que: “Os estudos literários estudam a produção, não estudam a Literatura. Literatura não é para gostar, é para ler e não para estudar. Para estudar, há os estudos literários.” A afirmação de que não se ensina a gostar de ler, mas a ler simplesmente; sem ser o ler decodificar ou o ler por algum motivo, mas o ler por deleite, o ler por prazer, o ler por ler, é algo que deve ser bem entendido pelos professores de Literatura, mediadores de leitura e formadores de leitores. Não há como ensinar um gosto, mas há como despertar no outro o interesse por algo de que gostamos. Para isso, o nosso argumento deve fazer sentido para o outro deve tocá-lo de alguma maneira - principalmente quando essa relação ocorre entre educador e educando.

Há muito tempo temos – professores/educadores - feito o jogo do convencimento por manipulação, por uma relação de opressor e oprimido, em que há um aluno – um **sem luz** – que, por isso, deve obediência ao professor, que **professa** o que é certo e o que é errado, que

premia ou castiga o comportamento do aluno. Está mais do que em tempo de repensarmos essa relação e começarmos a envolver de forma emocionalmente positiva o nosso educando, substituindo o jogo pela aprendizagem a partir da interação, da troca entre educando/educador, e educador/educando, compondo um cenário real onde todos sejam sujeitos da construção do saber.

Em relação à leitura, a aproximação deve dar-se por meio do reconhecimento, por parte dos educandos, de si mesmos como sujeitos leitores de Literatura capazes de compreender, por meio da subjetividade, o seu papel na constituição cultural e social do espaço que ocupam. No último semestre de 2012, a turma do Curso Técnico em Vendas – modalidade PROEJA, do IFRS – Câmpus Porto Alegre, percorreu esse trajeto, passando do entendimento do que é identidade cultural e o que ela envolve; a construção cultural e seus imbricamentos; a constituição do sistema cultural, entendendo a Literatura como um produto dele; até chegar ao contato com as leituras literárias e o despertar da subjetividade que ocorreu à medida que os educandos iam se enxergando na construção cultural e literária, identificando as suas histórias de vida, de família, de etnia.

Como uma parte das turmas é composta por um número considerável de estudantes afrodescendentes e declarados negros; e outra, por descendentes de alemães e italianos foram escolhidos os textos literários que tinham por temática a época das charqueadas no Rio Grande do Sul e a chegada de imigrantes na virada para o século XX. A leitura desses textos fez a turma emocionar-se, pois reconheceram na Literatura personagens que lembravam a história de seus bis avós, avós, pais e personagens da oralidade que fazem parte da sua construção identitária e cultural.

Sob forma de exemplificação metodológica, serão comentados apenas três textos literários que foram trabalhados com os estudantes em sala de aula. O primeiro deles foi o poema **Origem**, composto pelo grupo tradicionalista *Os Fagundes*<sup>3</sup> para se tornar música. Como o poema foi musicado e possui um vídeo, o mesmo também foi apresentado em aula a fim de que os educandos observassem os tipos de instrumentos que são utilizados, bem como o figurino dos cantores que se apresentaram tipicamente pilchados.

---

<sup>3</sup> A banda **Os Fagundes** foi criada em 2001, pela família de músicos já consagrada no cenário musical do Rio Grande do Sul, composta por Bagre Fagundes e seus filhos Neto e Ernesto, além de seu irmão Nião, também conhecido na época por apresentar programas de televisão. Naquele ano, a família Fagundes reuniu-se para a gravação de um CD para a *Galpão Crioulo Discos*, surgindo, assim, a banda. O lançamento oficial do CD de estréia do grupo, intitulado **Os Fagundes**, ocorreu no Theatro São Pedro, em Porto Alegre - RS. Informações da *Wikipedia*.

O poema tem início com os seguintes versos: “Campeando um rastro de glória/venho sovado de pealo/erguendo a poeira da história/nas patas do meu cavalo/o índio, que vive em mim/bate um tambor/ no meu peito/o negro, também assim/tempera e adoça/o meu jeito/ com laço e com boleadeira/com garrucha e com facão/desenhei pátria e fronteira/pago, querência e nação.”(FAGUNDES, 2010) Ao lerem o poema pela primeira vez, os estudantes manifestaram que estavam com dificuldade de entendimento da leitura por conta do vocabulário regionalista. A princípio pensaram em desistir de ler e afirmaram que: “Literatura é algo complicado de entender.” Ainda assim, a contragosto, foi solicitado a eles que fizessem um esforço e marcassem todas as palavras desconhecidas. Após isso, perguntei-lhes quais palavras jamais haviam escutado. No início do poema surgiram como entrave de leitura os vocábulos: campeando, pealo, boleadeira e garrucha. Quando foram esclarecidos de que **campeando** significa **procurando**, os educandos mostraram-se surpresos e demoraram a sentirem-se convencidos de que o significado que eles davam a essa palavra estava correto, pois a maioria deles utiliza esse vocábulo, por ser uma marca regionalista bastante forte e característica da cultura do gaúcho, mas no entendimento desses estudantes: eles **falam tudo errado e não sabem nada**. Aos poucos foram, com muita cautela, se arriscando no significado das palavras que imaginavam não saber e/ou não tinham a certeza de que sabiam e foram descobrindo que, na verdade, eles entenderam todas as palavras e que as utilizam adequadamente no seu vocabulário.

Conforme diria Paulo Freire (2011), a ação cultural, por vezes, está a serviço da dominação e, como afirma Even-Zohar,

La política de identidades, la inculcación deliberada de un conjunto de elementos como intrínsecamente representativo de un colectivo, ha sido un procedimiento indispensable en la gestión de grupos desde tiempo inmemorial. Las fuerzas dominantes, consecuentemente, han usado siempre este procedimiento para gobernar eficazmente.[...]El grupo rechazaría entonces, individual y colectivamente, tentativas de eliminación de elementos del conjunto, tanto si estas se han iniciado desde dentro como desde fuera.<sup>4</sup> (EVEN-ZOHAR, 2011, p.1)

Como os educandos têm consciência de que sua identidade cultural, em parte, não corresponde a do grupo politicamente dominante e, como consequência disso vivem, em geral, à

---

<sup>4</sup> A política de identidades, a inculcação deliberada de um conjunto de elementos como intrinsecamente representativo de um coletivo, tem sido um procedimento indispensável na gestão de grupos desde tempos imemoriais. As forças dominantes, consequentemente, têm usado sempre esse procedimento para governar eficazmente. [...]O grupo rechaçaria então, individual e coletivamente, tentativas de eliminação de elementos do conjunto, ainda que elas tenham iniciado dentro ou mesmo fora do grupo.(tradução livre)

margem da sociedade. Sendo assim, a realidade diária que enfrentam vem ao encontro do discurso do grupo dominante que os faz crer que **são errados**, que **são ruins**, que **são de menos valia** e que **nada sabem**. Esse é o pensamento que o opressor político-social deseja ver repetido, acreditado e perpetuado para que possa legitimar a sua existência como uma entidade superior separada, que lhe permite possuir privilégios e distinção em relação aos outros grupos e seguir tendo vantagens. O compromisso do educador é reverter esse discurso, mostrar aos educandos que eles são sujeitos ativos e partícipes dessa sociedade e que eles possuem tanto valor quanto qualquer outro cidadão. Despertar nos estudantes a consciência e o reconhecimento de que eles também podem mudar os rumos da sua história, de que eles têm uma identidade e uma cultura tão válida como qualquer outra pessoa e que, de igual forma, deve ser respeitada e valorizada, é um compromisso de todo educador. Para esses educandos, perceberem e terem a coragem de assumir que identificaram, através da Literatura, traços que fazem parte da sua identidade e história cultural, constitui o início de uma revolução individual contra a manipulação cultural realizada através da ferramenta: leitura.

Ainda com relação ao poema, alguns educandos não se lembravam dele sob a forma de música, mas quando assistiram ao vídeo em que o grupo *Os Fagundes* se apresenta tocando, todos se lembraram da canção e, depois, comentaram que nunca haviam prestado a atenção na mensagem que ela traz. Ao serem questionados sobre o que entenderam sobre o poema, os educandos conseguiram facilmente relacionar os versos com a sua identidade cultural; o título **Origem**, com a história do povo gaúcho, a invasão dos portugueses, a catequização dos índios, os escravos das charqueadas e a luta entre Portugal e Espanha pelo território do Rio Grande do Sul; chegaram a afirmar: “Essa música fala de **nós**, não é professora? Da **nossa** origem de povo gaúcho. Do negro e do índio que lá no início sofreram e ajudaram a construir o que **somos** hoje<sup>5</sup>.” O pronome **nós**, o possessivo **nosso** e o verbo **somos** demonstra claramente que o educando se enxergou no poema, se viu como sujeito partícipe da mensagem trazida.

A partir dos contatos com as leituras de textos literários, foi possível perceber que os educandos começavam a, de forma mais segura, fazer relações dos textos com o seu espaço íntimo - mundo interno - com o qual se relacionam com o mundo social - mundo externo -, reconhecendo as marcas singulares da sua formação como indivíduo no que diz respeito à construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que acabam por constituir a

---

<sup>5</sup> Intervenção feita por um estudante dedarado negro com idade de 65 anos. (grifo meu)

experiência histórica e coletiva de grupos a que pertencem. Outro momento em que a subjetividade dos educandos agiu de forma a auxiliar na construção do sujeito leitor que lê porque está identificando-se com a Literatura, foi no fechamento do semestre quando ficaram à disposição da turma os textos, **Um farrapo não se rende** e **Na charqueada**, ambos do escritor pelotense Vítor Valpírio. De acordo com a proposta da atividade, cada educando deveria escolher apenas um para dos textos literários para ler e entregar um comentário livre. A maioria dos estudantes leu os dois textos disponibilizados. O interesse em ler os textos, o troca-troca dos mesmos, a busca por outros de conteúdo semelhante ultrapassou o espaço das aulas de Literatura e começou a movimentar a biblioteca do Câmpus, o bar, os corredores e, até mesmo, a perturbar o horário de trabalho de alguns estudantes/bolsistas que, entre uma tarefa e outra, liam e procuravam no dicionário o significado das palavras que não reconheciam – ou ainda desconfiavam.

A última aula do semestre, com período de duas aulas – 110min – foi curta para tantos comentários. Alguns educandos contavam histórias que ouviram os pais contar de seus familiares que viveram no Rio Grande dos Sul na época das charqueadas, da escravidão, da chegada dos imigrantes e que associavam com as narrativas lidas. Outros disseram que, como estavam com dificuldade de entender o significado das palavras, leram os textos na companhia de avós e de sogros os quais foram intervindo nas narrativas literárias e complementando as histórias fictícias com as suas histórias pessoais de formação identitária. Houve educandos que relembrou, através de trechos das narrativas, episódios de infância, objetos e costumes que tinham naquela época e que, atualmente, caíram em desuso. Muitos identificaram falares populares e entenderam inclusive expressões utilizadas por parentes mais velhos que, para eles, não faziam sentido por desconhecerem o contexto e o significado.

A troca de impressões sobre as narrativas durante a exposição de ideias foi muito enriquecedora para todos educandos e educadora. Além de ter, aproximado os estudantes da Literatura, mostrou a eles que a compreensão dessa disciplina não é inatingível nem complicada e que eles trazem consigo na sua formação cultural ferramentas que lhes permitem compreender e participar da construção do sentido do que leem.

## **Considerações Finais**

A ideia de Paulo Freire, em **Pedagogia do Oprimido**, reforça especialmente os resultados obtidos na prática teórico-metodológica abordada. De acordo com o educador, o resgate da subjetividade de homens, cuja sociedade os faz acreditar que são "quase-coisas" auxilia para que assumam a sua verdadeira condição de ator do cenário cultural que faz parte da construção identitária de um grupo, nisso,

[...]através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como *Pedro*, *Antônio*, como *Josefa*, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica uma percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo, "quase-coisas" possuídas[...] (FREIRE, 2011, p. 238)

Nesse aspecto, o resgate da subjetividade dos educandos, através do estudo de identidade, cultura e literatura, unido ato-reconhecimento desses como sujeitos leitores de textos literários oriundos de uma época histórico-social que retrata as suas origens culturais e as suas bases identitárias, colabora para que reforcem a sua autoestima, assumam o seu valor identitário, e compreendam que o conhecimento sobre Literatura, cultura ou qualquer área do saber, não é um mistério fora de seu alcance.

A experiência de ensinar Literatura por meio da identificação cultural dos estudantes provou que é um método possível de despertar neles o interesse pelos textos literários. Certamente, o ensino de Literatura, assim, como vem ocorrendo com as demais áreas do conhecimento, deve seguir sendo repensado, rediscutido e ampliado.

Nessa esteira de transformação, também é importante destacar que os professores que ensinam Literatura para os educandos da EJA precisam cada vez mais compreender e acolher esse estudante que está voltando à sala de aula com suas vivências e experiências de mundo. O professor precisa buscar desenvolver a sensibilidade não apenas para trabalhar com a Literatura, mas para trabalhar com o ser humano diferenciado, excluído, marginalizado pela sociedade e que busca conquistar o seu lugar de direito. Para isso, esse educando conta com o apoio do professor/educador que deve fazer do espaço de aula um momento verdadeiro de trocas, de oralidade, de comunicação; de real trabalho inter, multi e transdisciplinar que faça sentido à vida de quem está há mais tempo no mundo do trabalho do que na instituição escolar; de valorização

da cultura, da identidade e dos saberes empíricos desses estudantes que estão retornando à caminhada do conhecimento teórico.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. *El mercado de identidades colectivas y el trabajo patrimonial*. Galícia: 2011. Disponível em: <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/IEZ-EL%20MERCADO%20DE%20IDENTIDADES%20COLECTIVAS.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. La literatura como bienes y como herramientas. In: VILLANUEVA, Darío; MONEGAL, Antonio; BOU, Enric (Orgs.). *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Editorial Castalia, 1999. p. 27-36.
- FAGUNDES, Ernesto. *Origens*. Porto Alegre: Grupo RBS, 2010. 1 CD e DVD.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- FREUD, Sigmund. O eu e o Id. In: \_\_\_\_\_. *O eu e o Id*, uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.13-86.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2002.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. *Le sens de la mémoire*. Paris: Gallimard, 1999.
- TORRES, José Elias. *Literatura e cultura: novas linhas de pesquisa e transferência de resultados*. 2012. Porto Alegre: PUCRS. 6 páginas. Notas do curso ministrado.
- TREVISAN, Armando. *Como apreciar a arte*. Do saber ao sabor: uma síntese possível. 3ª ed. Porto Alegre: AGE, 2002.
- VALPÍRIO, Vítor. Um episódio de charqueada. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Os narradores do Partenon Literário*. Porto Alegre: IEL/Corag, 2002. p. 41.
- \_\_\_\_\_. Um farrapo não se rende. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Os narradores do Partenon Literário*. Porto Alegre: IEL/Corag, 2002. p. 50.

YUNES, Eliana. Políticas públicas de leitura: maneiras de fazê-las. *Pensar no livro*. n.º 3, março 2005. Disponível em: <[http://www.cerlalc.org/revista\\_noviembre/pdf/n\\_art01\\_p.pdf](http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art01_p.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2013.

ZILBERMAN, Regina. Memória e oralidade. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro 2006.

## Jaqueline Rosa da Cunha

---

Doutora em Letras (PUCRS), Mestre em História da Literatura (FURG), Especialista em Literatura Brasileira Contemporânea, pela UFPel e Graduada em Letras Português/Espanhol (FURG). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e desenvolveu atividades na SEaD/FURG, como membro da Coordenação Pedagógica e como Coordenadora de Tutoria do Curso Mediadores de Leitura. Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos do IFRS, trabalhando no Câmpus Porto Alegre na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, coordenando o Curso Técnico em Administração – modalidade PROEJA e desenvolvendo atividades extensionistas e culturais junto ao NEABI e ao Lilicult.  
Email: [jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br](mailto:jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br)

*Recebido em 30 de dezembro de 2013.*

*Aceito em 30 de junho de 2014.*