

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reflections on a literary reading experience in the education of young people and adults

Vanessa dos Santos Lima¹ 

João Carlos Biella² 

¹Mestra em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e da Prefeitura Municipal de Goiânia - GO.

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

²Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: biellaufu@gmail.com..

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 31/07/2024

Aprovado em: 21/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187950>

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e aborda uma experiência de leitura e escrita literária na Educação de Jovens e Adultos, a partir de narrativas de memórias do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós. A aplicação se deu numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, turno noturno, de uma escola pública da periferia da cidade de Goiânia - GO e seu objetivo foi o de favorecer o contato com o texto literário, a apropriação, a produção de sentidos e o resgate de emoções. Para isso, foram trabalhadas as obras *Índez* (2004), *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2021) e *Vermelho Amargo* (2017), do referido autor, oportunizando as interações subjetivas em círculos de compartilhamento e o registro de impressões em diários de leitura, bem como a escrita literária responsiva. Os aportes teóricos do letramento literário, leitura subjetiva, círculo de leitura e escrita criativa foram utilizados e favoreceram a utilização de ferramentas voltadas para a interação, diálogo, reflexões e apropriação das narrativas. A pesquisa está pautada pela metodologia da Pesquisa-Ação de Thiollent (2011) e teve como resultado um processo inicial de letramento literário no público da EJA, com a formação de uma comunidade de leitores, evidenciando que o diálogo entre o lido e o vivido pode ser bastante significativo para essa modalidade de ensino.

Palavras - chave: Comunidade de leitores. Letramento literário. Memórias. Subjetividade.

Abstract

This article is the result of a master's research conducted in the Professional Master's Program in Language (ProfLetras) at the Federal University of Uberlândia (UFU). It addresses an experience of literary reading and writing in Adult Education, based on the memoir narratives of the Minas Gerais writer Bartolomeu Campos de Queirós. The application took place in a 9th-grade class in the night shift at a public school in the outskirts of Goiânia - GO, aiming to facilitate contact with literary texts, appropriation, meaning-making, and the recovery of emotions. To achieve this, the works *Índez* (2004), *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2021), and *Vermelho Amargo* (2017) by the mentioned author were used, promoting subjective interactions in sharing circles and the recording of impressions in reading diaries, as well as responsive literary writing. The theoretical frameworks of literary literacy, subjective reading, reading circles, and creative writing were employed to enhance interaction, dialogue, reflection, and appropriation of the narratives. The research is grounded in Thiollent's (2011) Action Research methodology and resulted in an initial process of literary literacy among the EJA audience, fostering a community of readers and demonstrating that the dialogue between what is read and lived can be quite significant for this mode of education.

Keywords: Community of readers. Literary literacy. Memories. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e trata do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de narrativas de memórias do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós. O objetivo desse estudo foi o de aproximar os estudantes da EJA com o texto literário, favorecendo a produção de sentidos, através da associação entre o lido e o vivido.

O interesse nessa temática se deve ao fato dessa modalidade de ensino ser constituída por um público bastante heterogêneo e marginalizado, com estudantes fora da idade-série, em sua maioria trabalhadores que possuem pouco contato com o texto literário, privados de um direito básico, pois como nos afirma Antonio Candido (2017), a literatura “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2017, p. 188). Nesse sentido, Michèle Petit (2019), nos mostra que a leitura agrega conhecimento em relação a si próprio e ao outro por meio da experiência, favorecendo a elaboração de sentidos. Assim, nas palavras da autora:

[...] ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade. (PETIT, 2019, p. 43).

Considerando a situação de privação dos estudantes da EJA em relação ao texto literário e a forma como a literatura tem sido ensinada nas escolas, com foco no preenchimento de fichas e roteiros de leitura – o que é pouco significativo para os estudantes – foi que elaboramos a nossa hipótese de que a associação entre o lido e o vivido – por meio de uma proposta didática de leitura literária e análise crítica das narrativas de memórias de Bartolomeu Campos de Queirós – poderia contribuir para o letramento literário na EJA.

Visto que os títulos selecionados retratam a vida interiorana, costumes, tradições, superstições e os laços familiares que marcam a infância, percebemos uma estreita relação com o universo dos nossos estudantes da EJA. Dessa forma, oferecemos-lhes a possibilidade de se identificarem e se enxergarem nas obras lidas, fazendo associações com suas próprias vivências, podendo se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a empatia, a sensibilidade e a solidariedade, numa atitude que mostra que a leitura literária nem sempre proporciona prazer, mas uma experiência. Desse modo, Cosson nos pontua que,

[...] é limitado o entendimento do texto literário como fonte de diversão e prazer. Como é facilmente percebido por qualquer leitor, a literatura, porque trata do ser humano e de sua existência, permite e demanda um amplo espectro de respostas que variam em função do leitor, do texto, do contexto, do intertexto e demais condições de tempo e espaço em que a leitura é efetivamente realizada. O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melanco-

lia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas. (COSSON, 2021c, p. 138).

Desde o início consideramos que nossa proposta seria um desafio por se tratar de uma turma bastante diversificada, com diferentes faixas etárias e níveis de interesse e aprendizagem, ainda assim, acreditamos que poderíamos ter um resultado satisfatório, ademais, para criar o gosto pela leitura literária é preciso que haja contato com o texto, que deve ser cuidadosamente selecionado, e um trabalho de mediação que envolva diversificadas metodologias a fim de lograr êxito. Desse modo, foi desejo nosso que os discentes se enxergassem como partícipes do processo, podendo responder ao texto literário, tendo voz e vez diante dele, daí a relevância da pesquisa. Ademais, além de elaborar e aplicar uma proposta prática de letramento literário a partir de narrativas memorialísticas, como objetivos específicos intencionamos motivar a perspectiva da abordagem subjetiva, com variadas estratégias de leitura, a fim de formar uma comunidade de leitores literários dentro do espaço escolar, favorecendo ainda, a escrita inventiva como resposta ao texto lido.

Com esse estudo, esperamos contribuir com outros professores da Educação Básica no que diz respeito à abordagem do texto literário em sala de aula, com a valorização não apenas das obras canônicas, mas também da literatura contemporânea.

A literatura na sala de aula: a necessidade de um novo olhar

Quando pensamos no papel da literatura na formação humana e crítica, imediatamente nos vêm à mente o posicionamento de Candido (2017) ao afirmar que ela “[...] pode ser um instrumento

consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2017, p. 188) e, por isso mesmo, se torna “um direito inalienável”, visto que favorece a criticidade, a tomada de decisões e as transformações sociais. Todavia, a forma como a literatura tem sido abordada na sala de aula requer um olhar mais atento, visto que a abordagem tradicional, unicamente com o estudo das escolas literárias, biografias e leituras de trechos de obras consagradas, sem considerar a integralidade, restringindo-se ao preenchimento de fichas e roteiros, vai na contramão da formação do leitor literário e da produção de sentidos.

Ademais, é preciso considerar que além da literatura canônica, existem outros textos literários de igual valor para a formação do leitor, sobretudo pelo fato de que é preciso partir de obras que estejam mais próximas da realidade dos estudantes para, a partir daí, ampliar os gostos e universos de expectativas, complexificando as leituras ofertadas, a fim de que assim os estudantes-leitores consigam verdadeiramente explorar os caminhos criados pelo autor, desvendando as camadas do texto e preenchendo os interstícios encontrados durante o processo de leitura. Nesse sentido, Cosson (2021b) ressalta que,

[...] a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico. Na verdade, como argumenta Itamar Even-Zohar em *Polysystem studies* (1990), ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras. (COSSON, 2021b, p. 47).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia a Educação Básica, aborda a questão da formação do leitor-fruidor, a fim de garantir que a literatura de fato possa cumprir com seu papel humanizador e transformador.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Assim sendo, é relevante considerar que o texto literário não pode ser resumido a uma simples leitura, ao contrário disso, deve representar um encontro significativo e afetivo em que o leitor se projeta na obra, se encontra e se identifica, de modo a construir sua própria identidade leitora, se constituindo enquanto sujeito. Jouve (2002) salienta que,

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. (JOUVE, 2002, p. 19).

Diante disso é que esse estudo foi proposto, pensando na importância de favorecer o diálogo entre o leitor e o texto, de modo que aquele encontre neste um refúgio, um abrigo, uma possibilidade de vivenciar experiências que às vezes não seriam possíveis no mundo real. Desse modo, há o favorecimento do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos, enquanto construção de sentido,

uma “transação em que leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária.” (COSSON, 2021c, p. 177).

O letramento literário favorecido pela perspectiva da leitura subjetiva e das obras de memórias

O letramento literário é um processo que perdura por toda a vida do indivíduo, iniciando-se na infância, passando pela escola, por ser uma prática social e, continuando além dela. Nesse sentido, é papel das instituições de ensino garantir que leituras significativas sejam ofertadas aos estudantes, ampliando o leque de possibilidades, a fim de que “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) verdadeiramente se efetive. Nessa esteira de pensamento, é importante abordar a questão da subjetividade, muito apreciada no processo de letramento literário, já que este considera um leitor real, dotado de vivências pessoais, sentimentos e emoções que podem dialogar com o texto, podendo se constituir também na experiência do outro, sem anular sua identidade.

A autora francesa Rouxel (2013a) sustenta que “[é] a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados” (ROUXEL, 2013a, p. 162) e que “[ao] entrar em um personagem ou narrador, esposando seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual.” (ROUXEL, 2013a, p. 179). Assim, evidencia-se o valor da subjetividade na leitura do texto literário, pois a incompletude da obra permite ao leitor preencher os espaços deixados, por meio de suas memórias pessoais. Em conformidade com esse pensamento, Langlade (2013) afirma que,

[se] admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. Pierre Bayard mostra que esse trabalho de acabamento e de singularização é especialmente aparente para as personagens. A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser “completadas”. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela”. (LANGLADE, 2013, p. 35).

Sendo assim, considerar as múltiplas subjetividades dos estudantes da EJA é também uma forma de atribuir sentidos à experiência de leitura literária e de confirmar o poder de humanização da literatura. Nessa ótica, Rouxel (2013b) destaca que,

[...] é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. (ROUXEL, 2013b, p. 31).

Por esse viés e acreditando no papel transformador da leitura literária, reconhecendo ainda o valor da subjetividade e da cumplicidade dentro de uma comunidade interpretativa, optamos pelas narrativas de memórias em conformidade com o pensamento do sociólogo francês Halbwachs (1968), que trata da memória como sendo

coletiva, considerada uma construção identitária de um grupo, de modo que mesmo as memórias individuais funcionam como uma espécie de um ponto de vista do que é comunitário. Conforme aponta o sociólogo,

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1968, p. 26).

Nessa linha de raciocínio, abordamos em nossa pesquisa a memória como um meio de revisitar o passado com base no momento atual, com a possibilidade de compreensão em relação ao que foi vivido, numa busca de preservação das lembranças, como também de transformação da realidade presente, apoiados pelo pensamento de Gagnebin (2006). Para quem,

[a] rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

Assim, considerando que somos seres dotados de memórias, capazes de revisitar as reminiscências do passado – numa busca de compreensão de nós próprios e do outro – procuramos possibilitar a reflexão em relação ao que já foi vivido, pensando nos sujeitos nos quais nos transformamos e, ainda,

no que poderemos vir a ser. Esse movimento permite o nosso reconhecimento enquanto elementos sociais, pertencentes a uma coletividade, capazes de construir e/ou reconstruir nossas identidades, favorecidos pela interação com o texto literário e sua apropriação, pois como afirma Rouxel (2014),

[a] leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p. 33).

Por tudo isso, observamos a relevância de se considerar as interpretações subjetivas dos estudantes frente ao objetivo de se favorecer o letramento literário na EJA, utilizando a temática da memória que possibilita o retorno às origens, ao vivido, às reminiscências envolvendo pessoas e lugares que de alguma forma marcaram trajetórias.

Nesse viés, reforçamos o pensamento de Rouxel (2013a) de que podemos negociar sentidos a partir das leituras subjetivas, pois a experiência do outro acrescenta algo em nós no que tange aos valores, sentimentos e visões de mundo, de modo que, assim como o texto literário está à espera do leitor para dar-lhe sentido, o próprio leitor aguarda a interação com o pensamento do outro para complementar os seus próprios.

Nesse contexto, vale ainda ressaltar o papel do professor enquanto mediador, aquele que propicia um ambiente favorável para que todos tenham direito à fala, sendo apreciados e valorizados, respeitados em suas individualidades e posicionamentos, numa situação que reforça a consideração em re-

lação ao outro e o valor da humanidade, solidariedade e confiança.

METODOLOGIA

Com o objetivo de favorecer uma experiência verdadeiramente significativa envolvendo a leitura literária e a escrita inventiva na Educação de Jovens e Adultos, foi proposto aos estudantes do 9º ano de uma escola pública da periferia da cidade de Goiânia - GO, turno noturno, no ano de 2023, a aplicação de uma pesquisa envolvendo obras memorialísticas do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós. Ao todo, 23 discentes participaram da pesquisa, sendo ela de caráter descritivo e qualitativo, amparada pela metodologia participativa e colaborativa da Pesquisa-Ação de Thiollent (2011), definida como,

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Conforme Thiollent (2011, p. 22), essa metodologia busca a resolução de um problema coletivo e, ao presumir a observação, permite que os obstáculos surgidos ao longo da aplicação sejam acompanhados, criando-se estratégias para minimizá-los, com os caminhos utilizados podendo ser constantemente revistos. Nas palavras do autor, isso é possível porque “[o] planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa não segue uma série de fases rigidamente ordenadas” (THIOLLENT, 2011, p. 55).

Para a coleta e geração de dados da pesquisa utilizamos um questionário de sondagem inicial (referente aos hábitos de leitura dos discentes), leituras individuais e compartilhadas, rodas de conversa, customização e registros em diários de leitura, escrita criativa e questionário final. Para isso, seguimos a sequência básica de letramento literário de Cosson (2021b), constituída por Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação e, dispusemos de um total de 35 aulas de 50 minutos cada, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2023.

Vivências de leitura literária no contexto da eja

Para dar início às atividades da aplicação da pesquisa com os estudantes da EJA, utilizamos como motivação a escuta do podcast/videocast “*A beleza não cabe em você*” – *Museu da Pessoa*, retratando a infância de Bartolomeu Campos de Queirós e a presença constante da mãe na literatura por ele produzida, seguida da associação com as memórias da infância dos discentes. Na sequência, como introdução, eles tiveram contato com uma breve biografia do autor Bartolomeu Campos de Queirós e sua produção literária, bem como com os títulos *Indez*, *Por parte de pai*, *O olho de vidro do meu avô* e *Vermelho Amargo*. A partir daí foram instigados a fazerem projeções em relação às leituras por meio das capas, títulos e ilustrações, e desse modo, puderam expressar opiniões em relação ao que eles imaginavam que seria narrado em cada livro, o que mais tarde poderia ser ou não confirmado. Nesse instante, imagens relacionadas com a temática das obras também foram apresentadas num painel, a fim de tecer associações com os quatro livros a serem lidos. Esse momento foi finalizado com a divisão dos grupos e escolha da

obra a ser lida, de modo que todas fossem contempladas. É interessante dizer que a seleção foi bastante tranquila e que se deu por afinidades em relação aos títulos apresentados.

O primeiro momento de leitura ocorreu no espaço de convivência da escola para propiciar um momento diferente daquele que geralmente é apresentado na sala de aula, de forma que os discentes puderam ficar à vontade para se deleitarem com o universo mágico propiciado pela literatura, sentados e/ou deitados em colchonetes e tapetes e apoiados em almofadas, mostrando o quanto esse momento pode ser descontraído e prazeroso (Figura 1). Em outros momentos utilizou-se também a sala de aula e as mesas que ficam concentradas no pátio. Associado à leitura, os estudantes também puderam registrar suas impressões e sensações em diários, de forma livre, contemplando desde trechos significativos, comentários, associações com a própria história de vida, até desenhos e colagens.

Uma particularidade da Educação de Jovens e Adultos que precisa ser considerada é a de que a maioria dos estudantes não detém de tempo para a realização de leitura fora do ambiente escolar, e talvez por isso, a leitura literária não seja uma constante na vida dos discentes dessa modalidade de ensino, de modo que as obras precisaram ser lidas todas na escola, o que demandou um tempo maior para a aplicação da pesquisa, sendo necessário o total de 35 aulas, como já mencionado. Além disso, é preciso considerar a rotatividade desse público devido a questões diversas, relacionadas ao trabalho, saúde, transporte, dentre outros, bem como os diferentes ritmos de leitura, o que conciliamos associando as atividades de leitura com o preenchimento dos diários, de modo que cada estudante teve suas individualidades consideradas e respeitadas.



Figura 1 - Estudantes realizando a leitura no espaço de convivência da escola. **Fonte** - Arquivo dos autores.

À medida em que os grupos iam desenvolvendo a atividade de leitura, círculos (encontros) também foram realizados no interior de cada um deles, a fim de compartilhar o texto lido, as dúvidas, inquietações e demais pontos significativos para os estudantes e o que nos surpreendeu foi a presença cada vez mais constante dos discentes, interessados pelo desenrolar das leituras e pela forma como o trabalho estava sendo mediado, vindo no professor não o centro, mas um auxiliador para suas necessidades e dificuldades, um elo entre eles e o texto, visto que eles eram os protagonistas.

Durante as discussões dos grupos, ficava cada vez mais visível o quanto a leitura estava sendo importante para cada um deles, de forma que se mostravam atraídos pelo texto, sensibilizados pela leitura, enxergando a si próprios em algum aspecto da obra analisada. O reconhecimento se tornou uma constante, seja na lembrança das brincadeiras

da infância, nas crenças, nas simpatias, nas tradições religiosas, no relacionamento com os avós, na vida simples do interior, como também no luto e nas dores abordadas. A empatia se fez presente ao compartilhar da dor do menino que cedo se torna órfão de mãe e sofre com os dissabores provocados pela convivência com a madrasta e a cotidiana negligência da figura paterna.

E assim as leituras foram fluindo, a timidez foi cedendo espaço ao desejo de mostrar posicionamentos, sentimentos, experiências e inquietações diante do que se lia, sentia e era incorporado à própria vida, confirmando o pensamento de Jouve (2013) de que “[com] efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura” (JOUVE, 2013, p. 53). E comprovamos, satisfatoriamente, que a cada discussão os estudantes se mostravam mais críticos, empáticos e reflexivos, evidenciando o caráter formativo do círculo de leitura, definido por Cosson (2021a) como:

“[...] uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais. (COSSON, 2021a, p. 9).

Finalizada a leitura, chegou o momento do compartilhamento com toda a sala, num grande círculo, momento esse em que todas as obras ficaram sendo conhecidas por meio da socialização realizada por cada grupo (Figura 2). Foi um momento de respeito aos turnos de fala, aos posicionamentos e interpretações, como também de falas se complementando, recordações sendo relacionadas às obras e a solidariedade se fazendo presente, confirmando os apontamentos de Rouxel (2014) de que,

[...] na sala de aula constituída em comunidade interpretativa se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias.

O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos. Os textos de leitores, traços e frutos da experiência estética, compõem muitas variações [...]. Às vezes, o tema fonte (o texto da obra) se atenua até desaparecer e tornar-se irreconhecível: a comunidade de leitores – alunos e professor – engaja, então, um debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais. (ROUXEL, 2014, p. 27-28).

E assim, todos puderam perceber o quanto o texto literário é democrático, pois todos nós temos algo a dizer diante das leituras que realizamos, nas quais nos projetamos, nos enxergamos e temos a possibilidade de vivenciar inúmeras experiências. Nesse momento também as projeções realizadas no momento da motivação puderam ser comprovadas, como também refutadas e, as reflexões foram compartilhadas, num movimento de complementação diante da fala do outro, que acresce em nossa interpretação.



Figura 2 - Círculo de compartilhamento. **Fonte** - Arquivo dos autores.

Utilizamos também a escrita inventiva (Figura 3) como forma de mostrar que o leitor tem voz diante daquilo que lê e tem o que dizer, o que responder ao texto lido, o que aconteceu por meio da produção de poemas retratando a infância, como também, textos de

memórias e cartas aos personagens das obras. O compartilhamento que ocorreu durante toda a aplicação da pesquisa, mais uma vez esteve presente, provando novamente o quanto a fala, o pensamento e a escrita do outro pode acrescentar algo em cada um de nós.

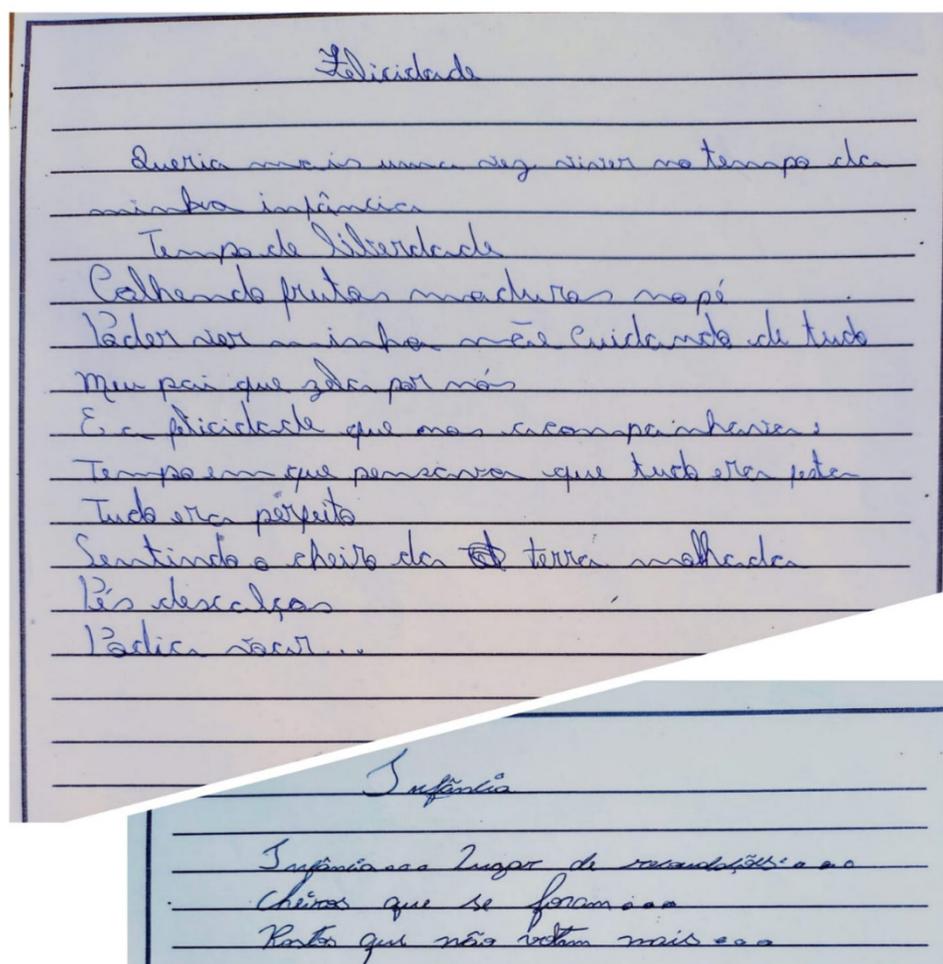


Figura 3 - Escrita inventiva. Fonte - Arquivo dos autores.

A última atividade constituiu-se de uma noite de encerramento, com apresentações, exposições e rememoração envolvendo as obras e as vivências pessoais suscitadas pelas leituras realizadas, contando ainda com a avaliação dos estudantes em relação à aplicação da pesquisa e à metodologia utilizada.

Considerando a distância até então existente entre o público da EJA em questão e o texto lite-

rário, entendemos que a aplicação da pesquisa favoreceu o processo de letramento literário inicial no espaço escolar, por meio das leituras individuais, coletivas e compartilhamentos de impressões, permitindo a vivência de outras situações através da ficção e a associação com as próprias, num exercício de rompimento do tempo e do espaço diante da temática das memórias. Como defendido por Cosson (2021b),

[a] literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, ser-

mos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2021b, p. 17).

Ademais, considerando que a leitura e a escrita não estão dissociadas, os diários de leitura dos estudantes (Figura 4) e os textos da escrita inventiva também deixaram evidente a grandiosidade da literatura na constituição individual e coletiva.

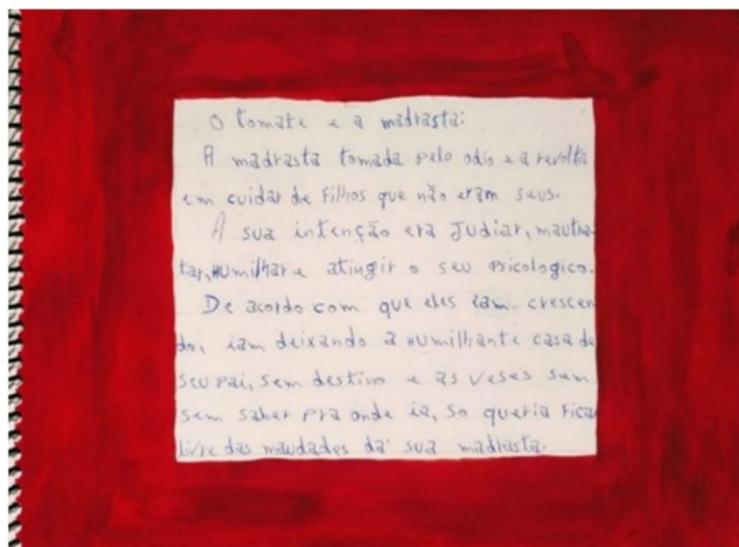
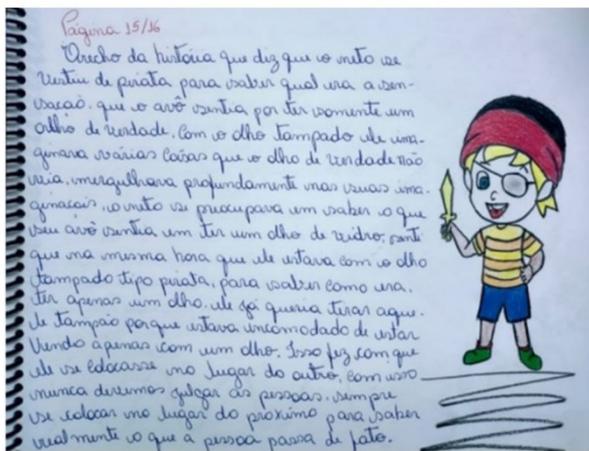


Figura 4 - CDiários de leitura produzidos pelos estudantes. Fonte - Arquivo dos autores.

Além disso, a formação de uma comunidade de leitores, por nós almejada, também se concretizou, possibilitando aos estudantes a percepção de que

o texto literário pode ser significativo e até mesmo transformador em nossas vidas, ampliando nossas visões de mundo e nos tornando mais sensíveis não

apenas em relação ao que nos acomete, mas também ao outro. Como defendido por Cosson (2021c) em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária são dois polos que precisam ser considerados:

Dessa forma, todas as práticas de ensino associadas a esse paradigma precisam estar necessariamente contidas entre esses dois polos, ou seja, devem começar com o *manuseio* do texto literário e terminar com o compartilhamento da experiência desse manuseio. Em relação ao primeiro polo, adoto a palavra *manuseio* para enfatizar que não se trata apenas da leitura, mas também da produção de textos literários, embora saibamos que a leitura seja a atividade dominante, quer como prática social, quer como prática escolar.

Já em relação ao segundo polo, o termo *compartilhamento* significa mais do que simplesmente dar a conhecer ou tornar disponível, pois a razão de compartilhar é a forma como se concretiza o objetivo de ampliar e aprimorar a experiência literária. Daí que manuseio e compartilhamento sejam atividades a serem realizadas pelos alunos que assim constituem uma comunidade de leitores ou, mais propriamente, uma comunidade literária. (COSSON, 2021c, p. 186).

Acrescido a isso, a aplicação da pesquisa se mostrou bastante satisfatória por ter despertado o olhar dos estudantes para o texto literário, visto que, até então, parte deles (32%) associava o ato de ler aos conteúdos do *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp* (Figura 5), como verificado no levantamento inicial que realizamos.

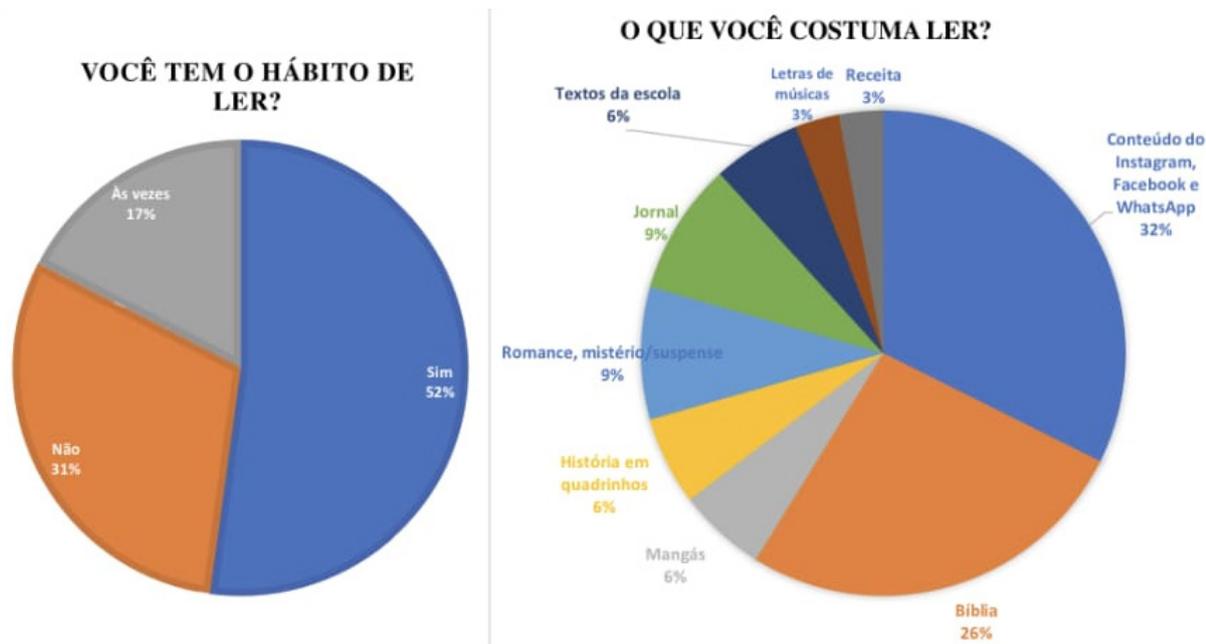


Figura 5 - Levantamento inicial sobre o hábito de leitura dos estudantes.. Fonte - Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Em contraposição, a avaliação final dos discentes em relação à aplicação, revelou uma mudança de pensamentos, elevando a leitura literária a uma outra dimensão, o que se deve ao encontro significativo com

as obras, às memórias suscitadas por meio dos diálogos com os textos, compartilhamentos, reflexões e o registro livre nos diários de leitura, como podemos verificar por meio de alguns apontamentos dos estudantes:

“A realização dessa pesquisa foi bem legal, a forma que foi trabalhada foi muito boa, divertida, nos fez resgatar várias lembranças da nossa vida. Todas as obras em geral tiveram um significado e uma importância grande pra cada um, tenho certeza, e pra mim o que mais pegou foi a leitura, pois não tenho costume de ler, na verdade não gosto muito, e acabou despertando em mim esse interesse, então, pra mim foi bem significativo e eu quero continuar com esse hábito, pois sei que vai me servir bastante no futuro. Eu também gostei muito de poder escrever uma carta para o avô Sebastião mostrando pra ele que é muito triste ele não corresponder o amor da avó Lavínia” (Estudante A).

“Eu gostei muito porque cada um leu o livro, reuniu pra conversar e depois todo mundo conheceu as histórias dos outros livros e cada um falou da sua infância também. Pra mim foi bom poder escrever sobre isso, porque quando a gente escreve fica mais difícil de esquecer” (Estudante B).

“Foi muito bom porque a gente trabalhou em equipe na sala de aula, cada um deu a sua opinião, falou o que entendeu e contou sobre o que já viveu. Eu gostei muito também de escrever no diário de leitura porque foi um jeito livre, eu fiz do meu jeito” (Estudante C).

“[...]mostrou que a leitura é uma das melhores coisas, porque traz conhecimento e a gente ainda viu que tem tudo a ver com a vida da gente. Foi muito bom ter uma convivência com os colegas, compartilhar o que a gente leu, com opiniões diferentes, cada um respeitando a opinião do outro, sabendo entender [...]” (Estudante D).

Assim, consideramos que as estratégias metodológicas utilizadas realmente favoreceram a aproximação, interação, apropriação, criatividade e criticidade, através da identificação com o texto literário, de modo que ansiamos que a partir de agora a literatura se torne uma constante na vida dos estudantes, para além dos muros da unidade

escolar, tendo em vista que o letramento literário é um processo que se estende por toda a nossa trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou mostrar que o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos pode ser favorecido pelas narrativas de memórias e, assim sendo, foi que selecionamos as quatro obras do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós para serem trabalhadas com esse público, visto que o ato de recordar é comum a todos os sujeitos. Por acreditar que a literatura oferecida aos discentes deve ser cuidadosamente selecionada pelo professor, foi que escolhemos títulos que acreditamos que poderiam ser mais atrativos aos discentes e que pudessem fazer sentido para eles, a fim de criar o gosto pelo literário, pois feito isso, as leituras poderão ser gradativamente aprofundadas, ampliando seus repertórios.

Utilizamos a Metodologia da Pesquisa-Ação de Thiollent (2011) que comprovadamente é bastante satisfatória, visto que ao definir a ação, os sujeitos envolvidos e os objetivos, considera também a participação e a colaboração de todos os participantes, permitindo avaliar e reavaliar a aplicação a todo instante, buscando a melhor tomada de decisões para a resolução de problemas.

Diante dos resultados encontrados, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, podendo vislumbrar o interesse que foi despertado nos estudantes diante das narrativas, refletindo na satisfatória redução da rotatividade dos discentes durante a aplicação, motivados pelas metodologias diversificadas, seguido pela necessidade de mostrar posicionamentos frente ao que estava sendo lido, tendo associações com as próprias vivências, tanto de caráter pessoal, como social e/ou linguístico – uma grande bagagem em se tratando de estudantes

da EJA. O protagonismo dos estudantes provou que eles têm voz e têm vez diante do texto, podendo com ele concordar, discordar e até mesmo fazer acréscimos, de modo a completá-lo, preenchendo suas lacunas, respondendo àquilo que lhes inquietou, o que prova que o texto literário é verdadeiramente democrático.

Por meio do presente estudo foi possível ir além da forma tradicional como a literatura geralmente é abordada na sala de aula, o que fez com que o olhar dos estudantes para a leitura literária fosse despertado, de modo que eles puderam perceber que essa prática pode ser muito significativa, transformadora, humanizadora e solidária, o que contribui para a formação do pensamento e da personalidade.

Muitos foram os momentos de emoção, sensibilidade, acolhimento e empatia verificados durante

a aplicação, que ainda teve como ponto forte o registro nos diários de leitura, evidenciando as associações com as lembranças pessoais dos discentes, suas trajetórias, laços familiares, crenças, brincadeiras, momentos festivos, como também as perdas sofridas que constituem o universo infantil vivido e que pôde ser revivificado por meio da memória. A estratégia metodológica da escrita criativa responsável também foi uma grande aliada para que nossos objetivos fossem atingidos, tudo isso somado aos círculos de compartilhamento.

Assim, demos início à formação de uma comunidade de leitores dentro da escola e a um estágio inicial de letramento literário e, por isso mesmo, acreditamos que nossa aplicação foi de grande relevância para esse público tão peculiar que é a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 6 ed., reimpr. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed., 6^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021a.

_____. Letramento **literário**: teoria e prática. 2. ed., 12^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021b.

_____. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1. ed., 1^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021c.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer** – São Paulo: Ed. 34, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês LA MÉMOIRE COLLECTIVE (2.^a ed.). Presses Universitaires de France. Paris, França, 1968.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. – São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª Edição).

QUEIRÓS, B. C. **O olho de vidro do meu avô**. – 2.ed. – São Paulo: Global Editora, 2021.

_____. **Vermelho amargo**. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2017.

_____. **Indez**. – 12. ed. – São Paulo: Global, 2004.

_____. **Por parte de pai**. Projeto gráfico e capa de Paulo Bernardo Vaz. – Belo Horizonte: RHJ, 1995.

ROUXEL, A. Ensino de literatura: Experiência Estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 165-189.

_____. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALLEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 17-33.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.