

ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E ECOS SUBJETIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

TEACHING LITERARY READING AND SUBJECTIVE ECHOS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Wiliana Carneiro Carvalho 1
Juscelino Laurindo dos Santos 2

Resumo: Este trabalho discute uma experiência com leitura literária no 8º ano do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública da cidade de Araguaína (TO). Em seu documento de referência curricular, a breve menção à literatura — feita pela expressão texto literário — apenas vem justificar o ensino das normas-padrão da língua. Essa determinação do lugar da literatura, na EJA, configura um ensino que tem base no controle das leituras de textos e de mundo dos alunos. Uma vez que esses se desviam de tais regras, o erro é determinado e as leituras e visões de mundo acabam se mantendo aprisionadas em uma única forma. Neste estudo, os resultados apontam que um ensino de leitura literária que valorize as subjetividades é capaz de promover autonomia, estranhamento, pensamento crítico e posicionamento diante de discursos hegemônicos que silenciam as vozes dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Texto Literário. Subjetividade.

Abstract: This work discusses an experience with literary reading in the 8th grade of Youth and Adult Education (EJA), in a public school of Araguaína - Tocantins. There is a short mention of the literature made through the expression "literary text" in its curriculum reference document which simply justifies the teaching of standard rules of the language. Such determination of the literature place in EJA sets a teaching which aims to control the reading of texts and the world around students. Once they deviate from those rules, the mistake is set and the reading and perspective of the world end up being imprisoned. In this study, the results show that a literary reading teaching which enrich the subjectivities is able to promote autonomy, weirdness, critical thinking and positioning front hegemonic discourses which silent students' voice in such teaching method.

Keywords: Teaching. Reading. Literary Text. Subjectivity.

-
- 1 Doutoranda pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestra em Letras Ensino de Língua e Literatura pela UFT. Graduada em Letras Português e Francês pela UFPI. Professora na EJA - Ensino fundamental (séries finais) na Rede Municipal de Ensino de Araguaína - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2140099253284924>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5378-481X>. E-mail: wilianaccarvalho@gmail.com
 - 2 Mestre em Estudo de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social (UFT). Graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Raimundo Paulino - REICLARTE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7468147581805194>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-8224>. E-mail: juscelinogeografia@hotmail.com

Introdução

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e consciência de mim me fazem [...] um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele me adaptar.¹

Este artigo surge a partir de uma atividade de leitura literária realizada em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desejamos, com este trabalho, refletir acerca do ensino de leitura literária na EJA em uma escola pública de Araguaína (Tocantins), onde os alunos se caracterizam por sujeitos que retornam à escola depois de longo tempo sem estudar. A escola — que está localizada distante da região central da cidade (na periferia) — recebe alunos dos bairros do entorno: Céu Azul, Lago Sul, Jardim Paulista, Eldorado, Karajás, Santa Teresinha e Tiúba. Realizamos a leitura do conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana (2017), em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da EJA. Leitores da classe trabalhadora, sobre os quais caem muitas demandas e, geralmente, a única oportunidade que encontram para tal ato é dada no espaço da escola com incentivo da professora.

A atividade aconteceu em uma turma com 15 alunos, mas que contou com a presença de sete alunos (devido à pandemia), durante três meses, nas aulas de língua portuguesa. As atividades tinham como objetivo formar leitores dessa modalidade; analisar as primeiras impressões, os comentários e as lembranças dos alunos que surgiam na hora da leitura. Uma atividade que também pode ser vista como a leitura do sujeito por ele mesmo, pois dá aos alunos a possibilidade de se colocarem como protagonistas desse momento. Enquanto acompanhávamos o trabalho em sala de aula, eram anotadas as falas dos alunos, nosso *corpus* de investigação.

Interessou-nos trazer, para introduzir este trabalho, um fragmento de *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, de Paulo Freire, que reflete a Educação como algo que torna o sujeito capaz de transformar o mundo, capaz de falar de utopias e de participar de práticas com elas coerentes (FREIRE, 2000). Pensamos a leitura literária na EJA como um direito em que

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CÂNDIDO, 2011, p. 175).

Em seus estudos, Cândido (2011) defende que os valores preconizados nas sociedades — tanto a literatura sugerida pelos poderes como a que surge dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes — são indispensáveis; necessidades elementares ao homem. Pensando a literatura como um direito dos alunos, acreditamos que proporcionar momentos de leitura literária se trata de uma luta diária, visto que a Proposta Curricular do Município de Araguaína (TO) direcionada à EJA prioriza o ensino de literatura fundamentado no (re)conhecimento estrutural dos gêneros textuais e nas concepções de interpretação enquanto modelos a serem apreendidos, induzindo alunos leitores e escritores a interpretações controladas por vias únicas e, por isso, errôneas.

O texto literário aparece como apoio ao ensino e à aprendizagem dos aspectos linguísticos e estruturais a ele relacionados. A interpretação textual segue o ritmo do documento, em que as habilidades para a aquisição dos conhecimentos é “Ler, interpretar e produzir [o gênero textual apresentado no documento]; Identificar e compreender as funções de algumas classes de palavra; diferenciar e reconhecer usos [das classes de palavras]” (ARAGUAÍNA, 2016). A expressão “texto literário” aparece acidentalmente na proposta curricular para o 3º período (EJA), 8º ano do ensino fundamental, para justificar a presença dos conteúdos “o conto”, “a crônica” e “o cordel”.

Os projetos direcionados à EJA são interdisciplinares; englobam todas as disciplinas e conteúdos diversos, além daqueles referentes ao mercado de trabalho, como a *Iniciação à Qualificação Profissional* (IQP), uma disciplina da parte diversificada que trata de projetos que

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 20.

incluem a participação do Sebrae e do Senac e as atividades extraclasse. Essas atividades, ainda que importantes na vida dos alunos, reduzem os momentos de leitura literária já escassos para a modalidade: o contato sensível com a leitura, com o texto literário e com o objeto livro em sala de aula. O leitor real², desse modo, é posto em segundo plano.

Na EJA, percebemos, há o interesse em trazer a ideia do “qualificar profissionalmente”, enxergar possibilidades de empreender em pequenos negócios que gerem renda para os alunos. É como se houvesse uma guerra fria entre focos de aprendizagem, pois a concepção de leitura no ambiente escolar para a EJA visa mais a um leitor virtual do que a um leitor real. Esse mal-entendido é sustentado pela concepção de literatura prevalente: a do texto literário como pretexto para a leitura-modelo exaustiva e que induz ao *erro*.

O acesso à leitura como prática de liberdade

Longe de pensar a leitura como algo que programa sujeitos a servirem unicamente às estruturas que dominam a sociedade, essa atividade deve promover, além do pensamento reflexivo, o conhecimento e a liberdade; deve ser um elo para a compreensão dos fazeres da humanidade. Em suas pesquisas, Castrillón (2011) destaca a necessidade de democratização da leitura e da escrita para que sejam instrumentos de inclusão social, visto que, “[...] historicamente, a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social” (CASTRILLÓN, 2011, p. 16).

Os alunos da EJA apresentam resquícios da exclusão que sofreram, nos processos de leitura e escrita da educação básica, ao demonstrarem falta de domínio dos códigos de leitura e de escrita necessários para realizar uma análise aprofundada de qualquer texto. Em realidade, muitos são “[...] sujeitos letrados não alfabetizados.” (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p. 16), entrando em questão o simbólico e as relações de poder. Esses alunos estão inseridos em formações discursivas pouco letradas quando são identificados seus níveis de letramento. Nesse sentido, a prática pedagógica deve considerar o simbólico e as relações de poder, pois esses sujeitos, por muito tempo, foram interditados de formações discursivas letradas.

Sem o importante reconhecimento da materialidade discursiva, não é possível chegar a um nível ideológico da linguagem, como destacam Tfouni, Assolini e Pereira (2019). Além disso, o contato restrito (ou não contato) com a leitura literária ou com bibliotecas que pudessem lhes proporcionar a interação com o objeto, o gosto em folhear um livro ou degustar sua leitura, por escolha própria, pode ser determinante no ensino e na aprendizagem. Na escola onde realizamos a atividade de leitura literária, *corpus* desse estudo, há uma biblioteca com aproximadamente 3 mil livros literários e científicos. O espaço, que atende à demanda de empréstimos, hoje está sendo informatizado para facilitar controle de retirada de livros. Nesse ambiente, inclusive, existem projetos direcionados à leitura; contudo, esses não envolvem a presença dos alunos. Além disso, o espaço é pequeno e fornecido para outras atividades relacionadas ao ensino, como reforço escolar, entrega de livros didáticos, confecção de materiais pedagógicos etc. Quando precisamos de um livro, fazemos a retirada e levamos para a sala de aula; esse é o espaço onde usamos os livros da biblioteca para atividades de leitura em voz alta, compartilhada e dialogada, e escuta atenta.

Percebemos que a leitura — no sentido de ter contato com o livro e ter a experiência de ler o texto — ainda é algo virtual. O que predomina é a importante produção de um cenário onde se possa fotografar as imagens, que culminam em um “Dia D” bimestral. Ou seja, a leitura apenas é pensada para se realizar o evento temático no “Dia D” a partir de atividades de leitura realizadas em sala de aula, de forma rápida e cronometrada. Na EJA, o ensino de leitura literária resiste diante dessas propostas pedagógicas sobre esse conteúdo.

Castillón (2011) chama a atenção para algo importante sobre projetos e campanhas que desviam a atenção do verdadeiro problema, algo que se assemelha ao que percebemos atualmente na educação básica no município de Araguaína (TO). De acordo com a autora:

² ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, L. de. (Organização) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 208.

[...] essas campanhas desviam a atenção do verdadeiro problema, porque este se localiza na educação e nas possibilidades reais de acesso democrático à leitura e à escrita. Da atenção que dedique a ambos – educação e acesso – depende a possibilidade de registrar mudanças significativas e não valorizar dados estatísticos que encubram a realidade ao medir a leitura por meio de consumo de livros por indivíduo (CASTILLÓN, 2011, p. 21).

A educação e o acesso têm a ver com a possibilidade de transformação significativa que a leitura e a escrita proporcionam ao sujeito. Não basta haver biblioteca; é necessário que se promova o acesso a esse espaço enquanto um lugar real de leitura. Em certa medida, para promover o acesso é necessária a formação de professores e de bibliotecários. Os coordenadores de biblioteca atuam nesses espaços principalmente por estarem em desvio de função.

O ensino de leitura literária enfrenta obstáculos na escola que vão desde o sufocamento do tempo em sala de aula até o espaço da biblioteca ocupado por outras funções e atividades, e a formação de professores que lidam com a língua materna.

Para que a leitura seja significativa, é necessário pensar para além do que diz o texto; pensar na forma como se diz o texto, pela linguagem, pela “[...] grande atenção aos modos de utilizar a linguagem” (EAGLETON, 2019, p. 12). A autora afirma que, por meio de algumas estratégias de crítica literária, é possível

Observar as atitudes emocionais que uma passagem parece adotar diante do que está apresentado [...]. Às vezes pode ser importante rastrear as implicações tácitas do que está sendo dito. Julgar o tom de uma passagem, suas mudanças e variações, pode ser igualmente produtivo [...] o que essas estratégias críticas têm em comum é uma acentuada sensibilidade à linguagem (EAGLETON, 2019, p. 51).

A crítica literária tem um papel importante no momento de avaliar a textura e o tom exato de um texto em uma aula de ensino de leitura literária. Trazendo para o aspecto social e cultural, a crítica literária mostraria caminhos para modos de ler literatura, na leitura livre, o que implica sensibilidade por meio da linguagem e construção de sentidos na escuta do leitor.

Da leitura modelo à leitura subjetiva

A percepção de leitura como um modelo único de análise e interpretação ainda permanece nos dias atuais. A atividade é guiada por questões que a direcionam por um caminho pré-determinado e sem desvios; um caminho estabelecido ao leitor pelo próprio texto. Nesse percurso, inúmeras são as vozes que surgem até que a leitura do texto chegue realmente aos alunos; e, uma vez chegada, as inúmeras vozes intermediárias rompem com a natureza da linguagem e acabam impedindo os alunos de enxergarem a essência do texto e o que nele é dito. Isso descreve o que vemos nas propostas curriculares das instituições de ensino, onde “Ler, interpretar e produzir” (ARAGUAÍNA, 2016) resultam nos objetivos e metas a serem alcançados, e no cumprimento do ritual de leitura na escola.

Diante do pequeno espaço dado à leitura, especialmente a literária, a atividade proposta foi uma tentativa de promover a leitura subjetiva para minimizar a rigidez da forma de ler ou o silêncio dos alunos. Com o passar dos dias, após o início da atividade, os ecos subjetivos foram surgindo com a leitura do texto, com o qual os alunos, aos poucos, foram se familiarizando: *Nós matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana (2017).

Consideramos importante a leitura silenciosa e individual para um primeiro contato com o texto, mas privilegiamos a leitura em voz alta para que houvesse melhor percepção da linguagem com entonação por parte dos alunos. Foram feitas cópias do texto para todos de modo a facilitar o acompanhamento da leitura.

A frequência dos alunos era uma das dificuldades enfrentadas durante a atividade; ainda estávamos vivendo a pandemia mundial da Covid-19, com alta do número de casos de contágio e de mortes, e a maioria dos alunos preferiu permanecer estudando remotamente. A atividade, que realizada ao longo de quatro meses, contou com a presença de sete alunos, que iam de forma alternada para a escola: em um dia, presente; no outro, ausente.

Seguimos, ainda, a estratégia de aproveitar os dias que tínhamos duas aulas seguidas de língua portuguesa, cada uma com 42 minutos. Nesses momentos, duas vezes na semana, o trabalho consistia em ler em voz alta, ouvir e dialogar com os alunos sobre as impressões de leitura. Os aspectos linguísticos foram trabalhados em outro momento.

Os modos de fazer sentido e a leitura literária na EJA

Não se trata de simplesmente ler, mas de também ter acesso a maneiras de ler e de ver o mundo, necessárias nas mediações de leitura na sala de aula, na formação de leitores, na valorização da subjetividade do leitor e de sua autonomia em pensar e interpretar de acordo com suas experiências, sem fugas nem silenciamentos. Silenciar o leitor é legitimar leituras programadas para formar pessoas acríticas e sem autonomia; é reforçar a retirada de direitos de aprendizagem. Segundo Cândido, quando concebida em um sentido mais amplo, a literatura “[...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja função constitui um direito” (2011, p. 175). O autor ainda aponta que “[...] além do conhecimento latente, que provém das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional” (2011, p. 180), o que leva o leitor a perceber a qualidade dos sentimentos expressos e a natureza da posição política e humanitária de algumas produções literárias.

As experiências dos alunos comporão as singularidades e o lado subjetivo da leitura literária na mediação. Nesse sentido,

Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino de leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 37).

Considerando que o leitor é uma entidade semiótica pertencente à obra literária, e que existem inúmeras possibilidades de leitura impressas em um texto, (TEIXEIRA, 2009), a semiótica interobjetiva (sujeito/objeto) de Landowski, de acordo com os estudos de Silva e Melo (2019), reflete o ensino de leitura literária em que “[...] ler pode ser compreendido como entrar em conjunção com um universo de valores, social e historicamente produzidos, mas também com os (des)limites da linguagem” (SILVA; MELO, 2019, p. 280). Um espaço de escuta e de diálogo seria capaz de proporcionar maior engajamento dos alunos, visto que o gosto pela leitura e sua prática são, em grande medida, socialmente construídos (PETIT, 2009).

Na medida em que a literatura nos interessa como experiência humana (CÂNDIDO, 2002), inevitavelmente desperta o interesse pelos elementos contextuais. O leitor, então, identifica-se com os elementos de suas vivências dentro da obra literária cujo uso se fundamenta na necessidade universal de ficção e de fantasia. Para o autor:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis porque surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (CÂNDIDO, 2002, p. 83).

De um texto literário, podem surgir plurais significações e interpretações a partir das referências do leitor, como episódios de sua própria vida, filmes, músicas, leituras, trabalho etc. Esses marcadores de subjetividade vão surgindo como fraturas que extirpam pouco a pouco a ideia

de leitura aprisionada, aquela que intimida e silencia.

Abrir as possibilidades de leitura inscritas no texto permitirá aos alunos liberdade para se expressarem. Rouxel, Langlade e Rezende (2013) defendem o sujeito leitor como autor da singularidade da obra, por promover o encontro e o diálogo leitor-obra literária — a apreensão conforme a leitura de mundo dos alunos. Uma percepção decorrente do percurso de aprender, de saber que pode ser, é o sujeito apaixonado de alegria ou satisfação, quando acontece a “[...] compreensão do mundo, da inteligibilidade dos modos de fazer sentido” (GREIMAS, 2002, p. 13).

Ecos da subjetividade em uma atividade de leitura literária na EJA

Por mais que a leitura escolar seja vista como uma obrigação, por variados motivos justificados pelos alunos (por trabalhar o dia inteiro, não gostar do texto etc.), a atividade de leitura, quando prioriza a escuta atenta dos alunos, tende a proporcionar uma transformação do “eu”, que resulta em figuras de leitor, nesse caso, da EJA. Rouxel, Langlade e Rezende (2013) chamam a atenção para a importância considerável da subjetividade no ato da leitura enquanto uma exploração do sujeito por ele mesmo.

Embora alguns dos alunos não tivessem o domínio dos códigos da escrita para realizar uma leitura compreensível ao seu modo próprio, iniciamos a leitura do texto proposto, *Nós matamos o Cão Tinhoso* (HONWANA, 2017). No momento, todos foram convidados a participar da leitura em voz alta. Na medida que a leitura ia avançando, surgiam os primeiros ecos subjetivos:

Meu tio tinha o apelido de tinhoso. Ele era muito teimoso. Meu pai o chamava de tinhoso. (COMENTÁRIO 1).

Ele era tímido, quieto, cheio de feridas. (COMENTÁRIO 2).

Tem pessoas com roupas sujas que uma pessoa não gosta de chegar perto. Não gostam de chegar perto de quem é fedorento. (COMENTÁRIO 3).

O silêncio se rompeu com o comentário 1, feito um tempo depois de iniciarmos a leitura: um aluno lembrou-se espontaneamente do tio, alguém do seu convívio familiar. O tio vem na memória como uma figura que incorpora o adjetivo “tinhoso”. Ouvia isso do pai, portanto, imaginou o cenário e os personagens que o remeteram a essas situações vivenciadas. O leitor e seu vazio referente ao texto constroem imagens mentais no processo de interpretação. Essas representações vão surgindo com a lembrança do que foi vivido individualmente (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), e o “[...] leitor penetra o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (TEIXEIRA, 2009, p. 17).

Quando lançamos a pergunta “o que compreenderam do início do texto? ”, timidamente ouvimos as primeiras impressões (como nos comentários 2 e 3), algo sobre a aparência física do cão, que faz ressurgir um valor particular sobre a leitura, com “[...] uma atmosfera de tons e detalhes que não existem no texto” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 54-55). O valor dado à aparência física e ao cheiro, mencionados no comentário 2, fazem parte de uma construção social percebida pelo leitor, que elevam a “boa” aparência e o cheiro “bom”, excluindo, portanto, qualquer ser que esteja contrariando esse modelo.

Conhecendo o Cão Tinhoso superficialmente (um cão de olhos azuis, de magreza e feiura singular, mal cheiroso, que gostava de ficar no portão da escola e tinha uma amiga fiel de nome Isaura), propomos investigar de qual ponto de vista a história é narrada. Para isso, apontamos alguns questionamentos: “será que o narrador é alguém que observa de longe tudo que acontece? Quem é esse narrador? Ele participa da história? Como ele sabe de tudo que vai acontecendo? Onde está esse narrador? Enquanto seguíamos com a leitura do texto, ouvíamos o seguinte:

Deve ser um menino, que ele vai para escola dele e vê o cachorro lá todo dia na rua e na porta da escola. Então eu acho que ele conta o que ele está vendo. (COMENTÁRIO 4).

Eu acho que ele participa também não é!? Por que ele sabe de tudo!? Até na hora de ir pra matar, na hora de ir buscar a arma. (COMENTÁRIO 5).

Tem uma hora que ele fala da mãe dele na hora que todo mundo foi buscar as armas pra matar o cão, do grito do cão, de tirar as mãos do rosto depois do tiro que deu nele. (COMENTÁRIO 6).

Na hora do tiro, que a Isaura caiu em cima do que matou ele [o cão]. (COMENTÁRIO 7).

Ao retornar à leitura, os alunos identificam o narrador em várias ações dentro da narrativa, como em “Deve ser um menino [...] vê o cachorro lá todo dia.” (COMENTÁRIO 4); “até na hora de ir pra matar, de ir buscar a arma.” (COMENTÁRIO 5); quando ele “fala da mãe dele” (COMENTÁRIO 6). Atentos aos detalhes, a leitura em voz alta os permitia sentir a expressão da voz dos personagens e perceber de onde partia a voz que via o cão “na porta da escola” (COMENTÁRIO 4), por exemplo. Ao mesmo tempo em que o narrador observa tudo, ele participa das ações; por exemplo, quando foi “buscar a arma” (COMENTÁRIO 5) e a mãe fala algo; ou quando pediram que tirassem as “mãos do rosto depois do tiro que deu nele” (COMENTÁRIO 6), e quando “Isaura caiu em cima do que matou ele” (COMENTÁRIO 7). Os alunos ouviam e acompanhavam o texto, ocasião em que o plano intelectual traz as obscuridades do processo interpretativo, como em “eu acho que ele participa também não é!?” (COMENTÁRIO 5).

Essa dimensão subjetiva do ler é explicada em Rouxel, Langlade e Rezende (2013, p.54), que afirmam haver um plano afetivo e outro intelectual. O primeiro seria uma maneira particular e pessoal de perceber as coisas em “[...] tons e detalhes que não existem no texto [...]”; o segundo, se trataria da interpretação “na medida em que se funda sobre essas indeterminações inerentes ao texto” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 55).

Os lugares incertos da interpretação ocorrem, especialmente, a partir de concepções de leitura que visam a um único ponto de vista, que privilegiam um único percurso enquanto verdadeiro e correto, desconsiderando, portanto, outras formas de ler. No decorrer das aulas de Língua Portuguesa, o silêncio, já rompido, deu lugar à escuta e ao diálogo sobre a leitura do texto *Nós matamos o Cão Tinhoso*. O engessamento da leitura, aos poucos, também se rompe com a inclusão das experiências subjetivas, quando os alunos vão perdendo o medo de falar e de dizer o que pensam.

O texto como pretexto para a aprendizagem de conhecimentos linguísticos será visto como direito de acesso aos conteúdos mínimos escolares, sendo também direito dos alunos o acesso às “[...] produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, [pois] satisfazem necessidades básicas do ser humano [...] enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (CÂNDIDO, 2011, p. 179).

A leitura, a nosso ver, não se reduz à ocasião em que se monta um belo cenário para fotografar o eventual momento com os leitores. É uma prática que, a longo prazo, permitirá ao leitor o encontro consigo mesmo e a aquisição da competência leitora; possibilitará sua transformação, atualização e realização, especialmente como leitor literário.

Um outro momento importante na leitura do conto em sala de aula é quando ainda surge uma dúvida sobre a morte do cão:

Professora, ele não morre no final, não é? O personagem principal nunca morre. (COMENTÁRIO 8).

Rum. morre sim. Como naquele filme do cão e do dono dele, o personagem principal morre. (COMENTÁRIO 9).

No comentário 8, o leitor nega a morte do personagem principal, assumindo um percurso de leitura que segue um modelo³ em que “[...] crivo cultural de leitura das narrativas contextualiza os programas em um esquema canônico que ordena seu percurso e orienta suas finalidades” (BERTRAND, 2003, p. 429). É como um direcionamento fixo em que o leitor enxerga sempre o final feliz para o personagem principal. Porém, contrariando essa percepção, no comentário 9 percebemos uma quebra desses valores quando o leitor se lembra do filme *Sempre ao seu lado*, cujos personagens principais são um homem e um cão. No filme, o cão é encontrado pelo homem em uma estação e os dois tornam-se companheiros, até que o homem morre deixando o cão sem sua companhia. A intenção do leitor, no comentário 9, é mostrar que o protagonista pode não viver feliz para sempre, como nos contos de fadas e nas narrativas tradicionais, havendo percursos narrativos que contrariam o pensamento de que tudo termina bem. É nesse sentido que a informação se torna importante; uma função própria da leitura e das bibliotecas públicas. Mas, nem sempre isso ocorre na prática.

Castrillón (2011), em o *Direito de ler e de escrever*, traz o conceito de informação com foco nas notícias e nas mídias: “[...] cimentada pela publicidade que financia e, conseqüentemente, também a determina, graças à tirania do índice de audiência” (CASTRILLÓN, 2011, p. 75). A isso associamos o acesso à informação por parte dos alunos, especialmente os da EJA, diante dos “[...] meios de produção e difusão da informação em grande escala, através dos quais regulam o acesso dos cidadãos comuns” (BOURDIEU, 1997, p. 67), visto que, a partir do que as mídias oferecem, “[...] as pessoas criam imaginários sobre sua nação, sobre o mundo, configuram sua participação na sociedade, formulam seus desejos, suas aspirações” (CASTRILLÓN, 2011, p. 76). Isso explica uma forma controlada de leitura nesses canais de comunicação e informação.

Um ponto importante na discussão do ensino de leitura literária na EJA é a concepção de *erro* relacionada à subjetividade do leitor. De um modo geral, o *erro* é visto, na escola, como um desvio da finalidade prevista no texto. Muitos alunos da EJA não apresentam domínio dos códigos da escrita, não usufruíram desse direito de acesso, e permaneceram muito tempo longe da escola. Assim, a oralidade pode ser uma das formas de incluir esses alunos no processo de leitura e escrita.

Tfouni, Assolini e Pereira (2019) comentam que a oralidade, por ser uma forma da língua, pode contribuir para a formação de um sujeito crítico, capaz de se posicionar diante de suas inquietações e estranhamentos, bastando, para isso, dizer o que se tem a dizer, justamente aprendendo por assumir lugar de autoria. Quando os alunos se sentem livres para falar, expressam-se sem medo de *errar*, porque o erro é concebido como resultado de uma competência não adquirida nas concepções de leitura que visam a um único percurso de leitura, sem dar chances de desvios de olhar. Desse modo, é importante reconhecer e considerar o simbólico e as relações de poder, que não distribuem conhecimentos para todos de forma igualitária; as escolas públicas, muitas vezes, representam o único espaço e tempo que os alunos teriam para aprender a apreciar livros e leituras.

Ainda no decorrer da atividade, em um dos dias percebemos a conversa entre alunos antes de iniciar a aula. Eles comentavam sobre uma situação particular:

Pois eu fico, eu não ligo para quem não liga para mim (COMENTÁRIO 10).

Eu não gosto. É igual a história do Tinhoso, se eu chegar num lugar e ninguém falar comigo, eu saio. (COMENTÁRIO 11).

Matei o cachorro porque ele tinha comido os pássaros. (COMENTÁRIO 12).

³ Na semiótica francesa, uma narrativa canônica é um modelo hipotético da sua estruturação geral. Cumpre o papel de ser a organização de referência a partir da qual são examinadas as expansões e variações e estabelecidas as comparações entre narrativas. (BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria semiótica do texto. São Paulo: PARMA LTDA, 2005.)

Quando eu estava na fazenda, lá matam porco com o machado. Me deram o machado, eu olhei assim, não tive coragem não. (COMENTÁRIO 13).

Pensando a partir de uma perspectiva individual, o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande fronteiras. De um ângulo social, o leitor tende a socializar a experiência e comparar suas conclusões com as de outros leitores, estimulando o diálogo e confrontando gostos, como diz Zilberman (2008). Ao observar e ouvir a conversa, percebemos o momento de fruição, que acontece pela proposição de um mundo fictício do escritor e pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, a “[...] navegar em outras águas, diversas das familiares a que está habituado” (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Não ligar para quem não gosta de nós quando estamos em determinado lugar, ou simplesmente sair do ambiente — a exemplo do comentário 11 “É igual a história do Tinhoso, se eu chegar num lugar e ninguém falar comigo, eu saio.” — é como “[...] simular lidar com pessoas, mas sabendo que elas não têm existência concreta” (ZILBERMAN, 2008).

Questionamos ainda sobre o que levaria uma pessoa a matar um cão da maneira como mataram o personagem Tinhoso. E obtivemos, nos comentários 12 e 13, leitores que recordam situações vividas no passado, dessa vez a respeito do abate de animais, da forma como essa prática é conhecida pelo leitor, associando a ideia “nós matamos o cão” a um acontecimento da vida em um passado recente.

Responsabilizar um cão pela morte de um pássaro preso na gaiola (COMENTÁRIO 12) parece contraditório, porque faz parte da natureza de um cão o instinto de caça. Mas, também parece ser uma maneira de agir naturalizada de acordo com o lugar de fala do sujeito no comentário 12. Já a forma de abater animais em lugares de convivência do sujeito (COMENTÁRIO 13) não lhe parece familiar na prática, deixando explícito a falta de coragem de fazê-lo.

No comentário 12, é possível perceber que o sujeito entra no personagem, pela coragem de manifestar sua intolerância a um cão que cumpria seu contrato de instinto de caça. Ao expor a coragem de matar o cão por causa do pássaro, a experiência de leitura põe em jogo os afetos e a descoberta do Outro em si, revelando o que, de acordo com Rouxel, Langlade e Rezende (2013), consiste em uma [des]humanidade compartilhada.

Considerações Finais

Aqui, o objetivo era uma mudança de relação do leitor com o texto literário. Da forma como fomos conduzindo a atividade de leitura na EJA, procuramos valorizar a subjetividade e a capacidade de o leitor entrar no texto. A leitura em voz alta me permitiu, enquanto professora da língua materna na EJA, perceber que a atualização do texto literário se dá durante a leitura. As paradas de leitura eram necessárias para que os alunos refletissem sobre o texto; nossos questionamentos eram uma forma de mediação e abertura de espaço para iniciar a quebra do silêncio e permitir a voz do leitor.

Na medida que a leitura avançava, aos poucos os alunos participavam da construção de sentidos do texto. Nossa observação sobre as formas de os alunos interpretarem o texto revela que, a cada ponto de vista exposto, há uma vivência, há sujeitos inseridos em formações discursivas que implicam um determinado repertório de leitura, de escrita e de informações a que têm acesso. Portanto, a autonomia dos alunos se dá, a partir desses efeitos ideológicos (ORLANDI, 2018), na escuta de suas experiências de leitura.

A oralidade foi um dos modos da língua que permitiu iniciar o processo. A partir da fala e da escuta atenta dos alunos, abrimos espaços onde o real imediato os permitiu imaginar e acrescentar os próprios pontos de vista, identificando-os como sujeitos de um lugar e de uma história muitas vezes apagada. Tentamos valorizar o leitor real, ou seja, aquele que realmente lê e participa da leitura com liberdade, pressupondo o diálogo entre a voz do autor e a escuta do leitor, distanciados de métodos e lógicas hegemônicas.

Lembranças de experiências pessoais e singulares, através da imaginação e do intelecto

dos alunos, vão passando pela identidade do leitor e contribuindo com a construção de sentidos da leitura literária do texto de Luís Bernardo Honwana (2017). Esses marcadores de subjetividade foram surgindo como fragmentos que minimizam a leitura aprisionada, amarrada a um único formato de análise e interpretação, rompendo com um ensino que intimida e silencia sujeitos.

Resta-nos o desafio de permanecer resistindo às imposições feitas ao ensino da língua materna, as quais têm base em projetos que visam, apenas, a controlar e valorizar o leitor imaginário, colocando o leitor real em segundo plano.

Referências

- ARAGUAÍNA. **Referencial Pedagógico da EJA**. Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: PARMA LTDA, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Porto Alegre, LPM, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. Tradução: Ana Cláudia de Oliveira. Hacker: São Paulo. 2002.
- HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão tinoso!** São Paulo: Editora Kapulana, 2017.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, L. de. (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Do leitor do trem e outras narrativas sobre o acontecimento da leitura. *In: CUNHA, B. R. R.; LIMA, R. S. (org.). Circulação, tramas e sentidos na literatura*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019. p. 275-290.
- TEIXEIRA, L. Em busca do sentido: estudos discursivos. **Gragoatá**, v.14, n.26, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33135>. Acesso em:
- TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida de oralidade? **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-21, 2019.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, v.1, n.14, p.11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em:

Recebido em 31 de julho de 2022.

Aceito em 17 de outubro de 2022.