O APRENDIZ-LEITOR NA MODALIDADE EJA E O TEXTO LITERÁRIO: DIÁLOGOS SOBRE ENSINO E LITERATURA

Aldenora Márcia Chaves P. Carvalho[1]
Josilene Pinheiro-Mariz[2]

Resumo: este trabalho apresenta uma proposta de leitura do gênero narrativo em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como principal suporte a leitura da narrativa mítica *Eros e Psiquê*, de Lucius Apuleius. No âmbito da escolarização dos textos literários, discutimos ainda as relações que ocorrem nas classes de EJA, quanto à inexistência de narrativas míticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para esse público. Nosso objetivo é uma tentativa de se pensar na dessacralização do texto literário também nessa modalidade de educação. A leitura de narrativas míticas em classes de EJA caracteriza-se como um caminho para

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade (PGCult), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora substituta do Departamento de Letras da mesma instituição. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. herabello@hotmail.com

2. Professora Adjunta de Língua e Literaturas de Língua Francesa da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na Graduação e Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. e-mail: jsmariz22@hotmail.com

reflexões e também como um olhar crítico para processo de formação de aprendizes-leitores jovens e adultos.
Palavras-chave: Gênero narrativo; Mitologia; Literatura; EJA.

Abstract: this work shows a proposal for reading instruction involving the narrative genre used in the Youth and Adult Education (YAE) classroom, having as a basis the reading of the mythical narrative of *Eros e Psiquê* (Eros and Psyche), by Lucius Apuleius. As to using literary texts in class, we present a discussion on the relationships existing in YAE classrooms concerning the inexistence of mythical narratives in the Portuguese language textbooks used there. Our objective is to reflect on the desecration of the literary text in this kind of education as well. The reading of mythical narratives in YAE classes is featured as a means of reflecting on and looking with a critical eye at the education of youths and adults who are reading learners.
Keywords: Narrative genre; Mythology; Literature; YAE.

1 Algumas considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) representa uma dívida social a ser reparada junto à sociedade e

por isso assume a tarefa de estender a todos o acesso e o domínio dos códigos de linguagem oral e escrita como bens sociais, seja na escola ou fora dela. Nessa esfera, a EJA tem como principal objetivo auxiliar na eliminação das discriminações e na busca por uma sociedade mais justa e menos desigual. Assim, enquanto modalidade da educação básica, conforme expressada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), não deve se restringir apenas ao âmbito da alfabetização.

Conforme o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação abrange os "processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (1996, p. 01). Se ampliarmos essa visão, observaremos que dentre outros aspectos, a formação de aprendizes leitores em classes de EJA é uma questão que passa por diferentes aspectos e vai desde a ausência de bibliotecas nas escolas que ainda oferecem essa modalidade de ensino até a estrutura curricular que não prioriza a leitura literária para esse público discente. Por essa razão, além das questões conjunturais, é possível ainda elencar outras questões teóricas que contribuem para a compreensão sobre a complexa formação de alunos-leitores em classes de EJA.

No âmbito dessas questões teóricas, situa-se a discussão acerca dos conceitos e das metodologias consideradas mais

adequadas para o ensino e consequente aquisição dos códigos de linguagem oral e escrita desses alunos. Questiona-se, portanto: o que leem os alunos de EJA? Para quê leem determinados textos ou excertos de obras presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Qual leitura serviria para esse público? Qual a importância da leitura de narrativas míticas em classes de EJA?

Os povos antigos, principalmente os gregos, demonstraram ampla habilidade quando da criação de histórias que, antes do surgimento do pensamento filosófico e científico, serviam para explicar as origens dos fenômenos naturais e também do comportamento do homem antigo. Por isso, o conhecimento dos mitos está atrelado ao conhecimento de temáticas, formas e estruturas simbólicas que dizem respeito a conflitos e motivações essenciais para a humanidade. Para o homem ocidental, a busca por respostas que expliquem a sua origem, bem como a sua existência são preocupações que sempre o cercaram em todas as épocas e culturas.

Nesse aspecto, os mitos literários, especificamente os greco-romanos, contam histórias plenas de conflitos que são inerentes à natureza humana, representados por deuses, semideuses, heróis e monstros míticos. Logo, conhecer os mitos não pode ser visto como o estudo de um fenômeno local e temporal; mas, como o conhecimento de uma resposta simbólica do homem diante da sua natureza interna e externa.

Nesse sentido, com vistas à elaboração de uma proposta de leitura literária para classes de EJA, pretende-se com este estudo contribuir para o ensino da narrativa, como gênero literário, ampliando as discussões para as variáveis. Buscamos também, a partir de textos literários míticos, analisar as atuais concepções do gênero narrativo trabalhadas em classes de EJA, pois sob a nossa ótica, o texto literário trazido à sala de aula pode se tornar um espaço importante para o conhecimento de mundo. Sabe-se que é no processo de interação que as experiências e vivências do aprendiz jovem/adulto se tornarão relevantes permitindo a influência mútua de fatores afetivos e emocionais, que poderão interferir definitivamente na motivação interna desse leitor. A leitura de narrativas míticas se justifica pelo fato de que as mesmas se caracterizam como um convite à interpretação e aos questionamentos, instigando a curiosidade do aprendiz da EJA.

Como procedimento, serão apresentadas a narrativa mítica e alguns critérios de seleção textual como elementos primordiais para o desenvolvimento da leitura literária junto aos estudantes da EJA. Além de propor uma discussão a respeito da leitura literária na escola, atentaremos também para a necessidade de uma reflexão acerca do texto literário e a formação do aprendiz/leitor, especificamente no tocante à análise das relações dialógicas que se estabelecem no ambiente heterogêneo da sala de aula. Para tanto, intentaremos descrever a complexa formação do aprendiz

jovem/adulto diante da escolarização da leitura nos gêneros; e, finalmente, situar o papel do professor como mediador do trabalho pedagógico com o livro didático e o processo ensino-aprendizagem do aprendiz no contexto das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

2 Do funcionamento da EJA

Observa-se que as classes de EJA existentes hoje são formadas essencialmente por indivíduos que, por questões subjetivas ou conjunturais, abandonaram a escola antes de completarem o ciclo de educação ou, em alguns casos, nunca chegaram a frequentar a sala de aula. Embora haja dados oficiais a respeito da evasão escolar, dos índices de matrículas anuais e das vagas oferecidas para a modalidade EJA, julgamos que tais informações não apresentam relevância necessária, considerando-se que as mesmas sempre se baseiam em comparações com dados de Programas de governos anteriores a este. Por essa razão, limitar-nos-emos à descrição do funcionamento dessa modalidade de ensino.

A EJA funciona essencialmente em escolas da rede pública, no turno noturno e tem como finalidade formar cidadãos desde a alfabetização até a conclusão da educação básica – ensino fundamental e ensino médio –, priorizando jovens e adultos a partir dos quinze anos de idade. As classes de EJA

são gerenciadas pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura. Dividida em etapas, a atual estrutura da EJA estabelece dois segmentos: o 1º segmento que corresponde às classes de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental; e, o 2º segmento, que inclui as salas de 5ª à 8ª séries. O mesmo critério organizacional é utilizado para a disposição das turmas no ensino médio, abrangendo, assim, toda a Educação Básica.

Outro aspecto relevante a ser mencionado diz respeito ao atendimento e regulamentação da COEJA; no que diz respeito às escolas que ainda oferecem vagas para as classes de EJA, estas não devem reter em um segmento o aluno matriculado nessa modalidade a menos que este não alcance o percentual mínimo de assiduidade recomendado pela Coordenação. Dessa forma, o estudante pode alcançar apenas 25% de frequência real para garantir sua aprovação; no entanto, não se pode deixar de mencionar que a sua avaliação é imprescindível.

Quanto aos materiais didáticos e demais recursos que são utilizados nessa modalidade, estes são elaborados, organizados e distribuídos pela própria COEJA, com a finalidade de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem das secretarias de educação e das escolas que atuam nessa modalidade de ensino. Os livros didáticos encontrados nessas classes são elaborados com vistas a suprir a necessidade de formação curricular levando em consideração a ideia recorrente sobre idade/série/defasagem e,

por razões como essa, não priorizam as leituras literárias para a formação de leitores. Por isso, identificamos como necessária uma discussão a respeito desse material didático, levando-se em conta que, de uma maneira geral, o livro didático de língua portuguesa apresenta-se como um dos principais, senão o principal suporte para o ensino/aprendizagem nas aulas da EJA.

3 O livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

É importante ressaltar que o livro didático, de modo geral e, especificamente o livro didático de Língua Portuguesa/ Literatura da Educação Básica ocupa um lugar bastante significativo na cultura escolar brasileira. Observa-se ainda que independentemente das restrições feitas ao livro didático, como também das críticas quanto ao seu uso exclusivo e, ainda sob o principal argumento de que limita a livre escolha do professor, o livro didático ainda permanece como um dos suportes básicos mais utilizados na organização da rotina do trabalho pedagógico. Nesse sentido, mesmo admitindo atitudes de resistência a esse tipo de material, ou ainda reconhecendo sua utilização às vezes parcial, seletiva ou reinterpretada por parte dos educadores, não há como menosprezar a força do livro didático nas definições pedagógicas no cotidiano escolar.

Por certo, não se pode olvidar que o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ainda atua decisivamente sobre as experiências de letramento dos aprendizes. Por ser um conceito relativamente moderno, devemos compreender que letramento não se trata da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização. Deve-se considerar o letramento como o processo no qual o indivíduo se apropria da escrita e das demais práticas sociais que estão relacionadas com seu contexto. Dessa forma, é necessário considerar que há múltiplos níveis e tipos de letramento (COSSON, 2006). Assim, quer seja na escola pública, ou na particular, o livro didático torna-se um material de organização de diversos aspectos da prática docente tais como: a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos, a pertinência da ordem sistemática em que eles devem ser trabalhados, as atividades a serem ampliadas, os textos a serem lidos e, finalmente, a forma de avaliação e correção dessas atividades.

No que concerne ao uso, na íntegra, do livro didático, existe uma divergência significativa entre docentes e técnicos da Educação Básica. Para alguns, o livro didático serve exclusivamente como apoio; outros, professores, podem utilizá-lo apenas como recurso, retirando destes algumas atividades de escrita e, finalmente, os que recusam veementemente o livro didático por acharem que o nível é elevado demais para os seus aprendizes ou por entenderem que são inadequados para a

realidade da sala de aula. Essas diferentes atitudes se relacionam diretamente a duas questões fundamentais: primeiramente, ao surgimento de um forte discurso contrário ao uso desse material e, posteriormente, às mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático - PNDL pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

É importante ressaltar o fato de o não questionamento acerca da importância da circulação e utilização da obra impressa no ambiente escolar; mais especificamente do livro didático, tal como se apresenta hoje, isto é, como modelo de obra impressa e, portanto, de texto, leitura e escrita. Segundo Magnani (2001), o que temos hoje é uma precariedade desses chamados manuais que na verdade os distancia completamente da recomendada "qualidade de ensino". Sobre essa discussão, o pesquisador ainda afirma: "[...] alegam as editoras que os professores são mal formados e que os títulos disponíveis, apesar de não serem bons, são aqueles com os quais o professor consegue e prefere trabalhar. São as necessidades do mercado que determinam a oferta". (MAGNANI, 2001, p.51)

As acepções elencadas até aqui apontam para os aspectos que favorecem a discussão das questões mais importantes sobre a formação de leitores na modalidade EJA: a diversidade de sujeitos que compõem as classes, o livro didático utilizado nessas salas de aula e os textos impressos que são trabalhados em atividades de leitura nessa modalidade.

4 O texto literário na escola

Apesar das questões já mencionadas, é necessário ver o livro didático em sua dimensão mais ampla como um recurso importante no processo de desenvolvimento das atividades no dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, é necessário saber usá-lo para garantir que os aprendizes, quer sejam crianças ou jovens e adultos em fase de alfabetização, tornem-se leitores numa perspectiva de letramento literário.

Não podemos deixar de mencionar que os estudos linguísticos redimensionam as noções de língua, gênero textual e texto. Dessa forma, em lugar de uma ideia de língua como algo pronto, acabado e transparente, a língua passou a ser vista como uma atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os falantes que constroem permanentemente uma visão do mundo. A concepção de gênero textual, por sua vez se organizou, sobretudo, com base nas contribuições de Bakhtin (2003):

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Observamos que, segundo a linha de reflexão inaugurada por Bakhtin, os gêneros textuais – cartas, listas, folhetos, diários, reportagens, rezas, contos – são vistos como formas culturais e cognitivas de ação social da linguagem e, por isso se revelam sensíveis à realidade e às diversas formas de comunicação existentes. Para Bakhtin (op. cit.), os gêneros sempre se realizam mediante textos e não como elementos linguísticos isolados e fixos. Por isso mesmo, os textos orais e escritos devem ser compreendidos como um processo, um uso coletivo da língua e não como um produto, formado a partir de um conjunto aleatório de frases isoladas.

Assim, os gêneros permitem a interação entre o leitor quanto no escritor, estabelece-se uma espécie de modelo para a construção de um discurso e, acabam funcionando um horizonte de expectativas, isto é, como índices para a compreensão do enunciado. O leitor/aprendiz, quando se torna conhecedor de determinada estrutura textual, passa a levantar hipóteses sobre o conteúdo lido, pois, sempre haverá indícios que o farão antecipar informações, contribuindo para a compreensão e para a construção do conteúdo do texto. Trazendo a especificidade para o âmbito da leitura literária, acreditamos que cabe ao professor "criar as condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos" (COSSON, 2006, p. 23) Em suma, se quisermos formar leitores

capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995), não basta apenas ler.

Dessa forma, é necessário ressaltar que o sentido textual – aquele que deve ser apreendido pelo aluno – não vai estar descrito no título do texto, nem pode ser pré-estabelecido pelo autor ou então imposto pelo leitor, antes, deve se apresentar flexível e em permanente negociação no espaço social. Os efeitos de sentido de um texto literário se constroem na interação e são frutos das ações realizadas pelos falantes nas atividades de linguagem, tendo em vista o contexto sociocultural em que os mesmos estão inseridos. Segundo Cosson (2006, p.23), ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos apreendidos são resultado de compartilhamento da visão do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Observa-se que ao serem trazidas para a sala de aula, essas discussões, tiveram importante repercussão na escolarização da literatura e, consequentemente, no encaminhamento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos. Considerando essa realidade, é possível questionar se a leitura literária praticada na escola, também chamada de análise literária, tem contribuído para uma espécie de desbotamento da magia e da beleza da obra de arte ao revelar os mecanismos de construção da arte literária. Acreditamos, porém, que longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem desenvolvida,

permite que o aprendiz/leitor compreenda melhor essa magia e a compreenda com mais propriedade.

Ampliando tal ideia, a leitura do texto literário na Educação Básica quase sempre se resume a seguir de maneira repetitiva o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao seu aprendiz. Logo, as aulas planejadas para a leitura literária se caracterizam por serem essencialmente informativas e sobram dados sobre os autores, características da escola, estilos da época, panorama mundial em que a obra foi escrita etc. Todas essas informações minuciosamente pesquisadas ou mesmo pinçadas do manual do professor compõem um arranjo tão impecável quanto incompreensível para o estudante. Nessa perspectiva, Martins (2003) constata a exclusividade em um único plano:

> [...] um enfoque historiográfico, centrado nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição (foco narrativo, caracterização de personagem, ritmo e rima na poesia). As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor. (MARTINS, 2003, p. 151)

Além de limitar as possibilidades de experimentação pelo leitor, são raras as oportunidades de leitura de um texto na íntegra; e, quando esse momento acontece, o professor quase

sempre segue um roteiro pré-estabelecido, dando preferência aos resumos e aos debates propostos nos manuais, bem como às sequências didáticas ou aos roteiros de leitura, sem que tais atividades tragam significativas transformações na vida do estudante.

5 A leitura do gênero narrativo

Pensando em ratificar o valor da leitura da narrativa literária, D'Onofrio (2003) destaca que a narrativa é todo discurso ou relato centrado em um acontecimento ou fato que forma uma história imaginária como se fosse real e se constitui por uma diversidade de personagens atuando ao longo dessa história. Para ele, geralmente, essas personagens apresentam episódios de suas vidas em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido amplo, o conceito de narrativa abrange também o poema épico, o alegórico e ainda outras formas menores de literatura, não se limitando apenas ao romance, ao conto e à novela. Sobre o caráter universal da narrativa, D'Onofrio (op. cit.) afirma que:

> Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros [...] como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas [...] está presente no mito, na lenda, na

> fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia [...]. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. (D'ONOFRIO, 2003, p. 151)

No dia-a-dia, deparamo-nos com inúmeros textos narrativos, estamos o tempo todo contando algo ou ouvindo o relato de pessoas. Pelo caráter espontâneo associado à fala, a narrativa é uma constante nas relações dialógicas dos estudantes na modalidade EJA; isso se dá pelo fato de que eles trazem para a escola suas concepções e valores pautados nas suas experiências de vida. Nesse sentido, não há como suprimir a estreita relação entre as experiências de leitura desse grupo e as expectativas de leitura da instituição escolar. Por isso, vemos como um equívoco, na sua prática pedagógica, a escola suprimir ou desconsiderar as experiências de mundo que esse público possui.

Uma seleção criteriosa de textos narrativos pode favorecer o desenvolvimento de estratégias diversificadas de leitura, o que contribui para a formação de leitores capazes de lidar com diferentes materiais escritos. A seleção de textos narrativos auxilia também no processo de compreensão e atribuição de sentidos, uma vez que ao se deparar com uma estória narrada esse leitor trará aspectos dessa narrativa para sua própria vivência e, assim, iniciará sucessivas relações de aproximação e distanciamento

da realidade observada no dia-a-dia. Por isso, o público dessa modalidade de ensino pode ir além do texto, sendo capaz de construir relações consistentes entre as suas experiências prévias e o que porventura aprenderem na leitura.

A seleção de um texto literário representa apenas o início do trabalho de leitura na formação de leitores competentes. Um texto qualquer, uma vez escolhido, deve responder claramente ao objetivo, à intenção e ao propósito de quem intermediará essa leitura. Ao selecionar um texto literário, não se deve desprezar o cânone do aluno, também não se deve apoiar unicamente na contemporaneidade dos textos, mas, na sua atualidade. Por fim, é necessário aplicar o princípio da diversidade textual, buscando-se equilibrar o conhecido do desconhecido, o simples e o complexo. Cosson (2006), por exemplo, afirma que

> [...] um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e a toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares. (COSSON, 2006, p. 36)

Alguns estudos acerca do ensino de literatura apontam para o fato de que ao entrar na escola, o aprendiz traz consigo um conhecimento empírico em termos da leitura e escrita do

mundo e também de literatura, na sua maior parte, oral. Em linhas gerais, parece ter se convencionado a abordagem do texto literário, em sala de aula, como atividade para cumprir uma carga horária anual estabelecida pelo programa curricular. Esse fato, naturalmente, conduz à leitura literária em um nível mais superficial, desencadeando um sentimento de que o texto literário não deve cansar o aluno e ainda necessita facilitar a organização das aulas pelo professor.

Ao considerarmos esses aspectos, percebemos que é difícil encontrar, nas salas de aulas, uma situação de abordagem de um texto literário na sua integralidade. Podemos presumir que isso ocorra pelo caráter artístico que a literatura exprime, ou mesmo pela ideia de que toda literatura possui uma linguagem complexa devido ao esquema de significação das palavras, ou ainda pelo desmerecimento do público ao qual se destina. Daí o estranhamento: "para que trabalhar Cervantes em classes de 5º e 6º anos?". "Por que ler Bocage com aprendizes de 7º ano?" ou ainda "para que ler Homero e Hesíodo em classes de EJA?".

Para escapar ao rótulo de literatura inatingível é necessário trazer o texto literário para uma esfera semântica real. E essa cadeia só pode se estabelecer quando da dessacralização do texto literário, seja ele de Veríssimo, Pessoa, Camões ou Apuleio. Trazer o texto literário para a sala de aula é estabelecer primeiramente a complexa tarefa de aproximar que é a função do professor mediador, a linguagem comum da linguagem literária.

Assim, quando sacralizamos o texto literário, quer seja atual ou contemporâneo, distanciamos este do leitor e o isolamos a níveis exclusivos de análises literárias feitas apenas por teóricos da área. Com essa atitude, limitamos a visão de mundo do aprendiz/leitor, mantendo-o em contato apenas com excertos de textos, muitas vezes descontextualizados.

A atitude sacralizadora para com a literatura causa um comportamento difícil de ser reparado. Segundo Cosson (2006), mantida em adoração, a literatura se torna inacessível e distante do leitor, por lhe ser inteiramente estranha. Por isso, manter o texto literário em uma esfera litúrgica é o caminho mais curto para destruir a riqueza do texto literário. Quando se coloca a questão da necessidade de se ir além da simples leitura, ou quando se deseja promover o letramento literário, por meio de "uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-las sob os mais variados aspectos. É só quando esse interno processo de interação se efetiva que se pode falar em leitura literária". (COSSON, 2006, p. 29).

Nesse sentido observa-se que o mistério maior da literatura é justamente o envolvimento singular que ela pode nos proporcionar em um mundo tecido por palavras. Assim, como professores de Língua e Literatura não devemos sublinhar o preconceito ao texto literário. Posto na sala de aula unicamente para reverência e admiração, ele passa a ser visto como um

elemento sacro. Diferentemente, é necessário trazê-lo para o alcance dos alunos/leitores com vistas à dessacralização do mesmo.

5.1 As narrativas míticas nas atividades de leitura

Já mencionamos anteriormente que sob uma visão *bakhtiniana* a sala de aula é antes de tudo, um espaço plural onde podemos ver a função social da língua em plena atividade, pois é na sala de aula que surgem discussões, opiniões e até mesmo conflitos, consequência de relações dialógicas. Logo, a sala de aula deve ser considerada como um espaço privilegiado de encontros e confrontos onde os sujeitos participam não apenas de uma aula planejada dentro de um sistema educacional; mas, de uma interação, de um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

Usualmente, os catálogos literários são organizados por títulos, assuntos, ou autores e, convenientemente, distribuídos às escolas; no entanto, nada busca suprir as necessidades do aprendiz/leitor, antes, para atender a demanda do mercado editorial. Daí a ausência recorrente de determinados autores e obras por seu caráter "não rentável". Dessa forma, a leitura literária parece servir, primeiramente, como estímulo ao consumo deste ou daquele público, o que diminui e limita as opções de seleção do texto literário, no caso específico, a

narrativa mítica. Isso para não se falar dos vários processos de seleção de ordem, anterior à chegada dos livros nas livrarias, "como o prestígio social dos escritores, que incentiva a escrita de textos semelhantes pelos mais novos, e os interesses econômicos e ideológicos das editoras, que as levam a publicar este ou aquele livro" (COSSON, 2006, p. 32).

Assim, selecionar um livro ou obra literária para leitura em sala de aula passa por diversos critérios de escolha e vai desde os pareceres do programa estabelecido pelo currículo escolar, passando pela legibilidade dos textos, até chegar ao cânone do professor. Se considerarmos que o professor funciona como figura intermediária entre o livro e o estudante que é o leitor final, "os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos [...] e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor" (id. ibid.). Isso acaba por explicar o porquê da permanência de determinadas obras no repertório escolar durante décadas. Quando questionado a respeito do cânone, o professor poderá dizer "quem sou eu pra desprezar Fernando Pessoa" ou qualquer outro autor consagrado. Então, diante das críticas ao mercado editorial e ao cânone do professor, a seleção de obras literárias para leitura em sala de aula deve levar em consideração alguns rumos bem distintos. Para isso, (COSSON, 2006) contribui apontando as seguintes direções:

> Há aquela que ignora as discussões recentes e mantém o cânone incólume. Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade nas obras canônicas que não pode ser questionada [...]. Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção escolar [...]. A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção dos textos. (COSSON, 2006, p. 26)

Pensando nessa diversidade, é possível selecionarmos um texto ou uma obra literária que favoreça não apenas a construção de sentidos pelo aprendiz, como também permita a este transitar oralmente em suas relações dialógicas com outros textos, passando a construir de forma consistente seus discursos individuais.

Os poetas da Grécia Antiga nos deixaram uma mostra riquíssima das conquistas, dissabores e demais conflitos humanos por meio das narrativas míticas. Selecionar uma narrativa dentre tantas, não parece uma tarefa fácil e já aqui nos deparamos com a etapa mais delicada no que tange à elaboração desta proposta: como selecionar uma narrativa mítica para leitura em classes de EJA.

5.2 *Eros e Psiquê* em classe de EJA.

É comum usarmos e ouvirmos expressões como: "a esperança é a última que morre"; "é um presente de grego"; "encontrar minha outra metade"; "ficou com a vida por um fio"; "foi flechado pelo cupido"; "é meu calcanhar de Aquiles"; "não dá pra agradar a gregos e troianos" etc. Essas e outras expressões são bem conhecidas e bastante usuais nas relações dialógicas presentes dentro e fora da sala de aula. Falamos em Cupido, Aquiles, Apolo e outros heróis e divindades sem conhecermos exatamente quem foram essas personagens e quais forças estão legitimamente simbolizadas nessas figuras mitológicas.

Conhecer os mitos clássicos por meio das narrativas míticas está além da genealogia da família de Zeus,[3] ou mesmo da revelação dos inúmeros adultérios do pai dos deuses. Dessa forma, conhecer a Mitologia, neste caso, especificamente a Grega, não se resume à capacidade elementar de unir os nomes dos deuses aos seus atributos divinos, relatando seus feitos.

Todavia, antes de prosseguirmos, precisamos estabelecer algumas definições que serão indispensáveis para assentarmos nossa proposta de leitura literária numa base sólida e coerente. Começamos, portanto, pela noção de mito, que na sua acepção mais comum, é uma história ficcional sobre divindades,

3. Segundo a Mitologia Grega, Zeus é o deus supremo do Olimpo.

inventada pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar os padrões de comportamento. Isto é, segundo Eliade (2006):

> Seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não-especialistas [...]. O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. (ELIADE, 2006, p. 11)

Nesse sentido observamos que a maioria dos leitores que se interessa por mitologias quando observam os mitos, muitas vezes é por curiosidade ou para fins de pesquisas ou ainda unicamente por leitura fruição, principalmente sobre a interpretação dos mitologemas – narrativas míticas –. Assim, são poucos aqueles que retomam a leitura dos mitos tal como eram na sua origem, isto é, quase não se conhece inteiramente a tipologia, a estrutura e a função do mito.

Assim, ao lermos algumas narrativas míticas, estaremos perante uma forma simples de narrativa, pois o mito "brota espontaneamente do seio de um povo ainda num estágio primitivo". Dessa forma, podemos concluir que a mitologia e o conhecimento dos mitos se atrelam ao conhecimento de temas e formas ou estruturas simbólicas que dizem respeito

a conflitos e motivações essenciais para o homem ocidental. Segundo Eliade (2006):

> [...] o mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma 'criação': ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (ELIADE, 2006, p. 12)

A leitura de narrativas míticas em classes de EJA deve acontecer em função de buscar tais "explicações" a respeito das origens das coisas ou ainda para encontrar respostas que justifiquem determinados padrões de comportamentos do homem. Em outras palavras, é buscar respostas para si mesmo.

Dessa forma, e na tentativa de preencher um espaço concernente à formação de alunos-leitores em classes de EJA, buscamos elaborar uma proposta de letramento literário a partir da leitura da narrativa mítica de *Eros e Psiquê* presente na obra *O Asno de Ouro* de Lucius Apuleius. A proposta apresenta um formato mais genérico da mitologia grega com vistas a classificar as principais figuras mitológicas enquadrando-as de acordo com sua tipologia. Dessa maneira, segue-se uma direção linear encontramos no mito de *Eros e Psiquê* algumas possibilidades de explicação para o surgimento do amor.

A seleção da narrativa se fundamenta na experiência do público discente e responde às suas expectativas de leitura: algumas expressões comuns, cuja origem não é conhecida. Para realização da leitura do mito apresentamos a proposta dividida em etapas que correspondem às fases do letramento literário: motivação, introdução e leitura.

5.2.1 A motivação: a presença do mito nas experiências do aprendiz

Dentro da narrativa de *Eros e Psiquê* usaremos a expressão "quero encontrar minha metade". A estória de Eros e Psiquê corresponde aos discursos proferidos à natureza de Eros, considerado o deus do amor. Segundo Aristófanes, no que refere à duplicidade do Amor-Eros, os seres iniciais, chamados andróginos foram divididos em duas partes e desde então buscam por sua metade perdida para reconstituir a antiga natureza, daí ser considerado um mito exemplar por sua tipologia.

Vale ressaltar nessa primeira etapa o papel do professor como mediador. Por mais que seja fascinante a possibilidade de interferir ou influenciar com uma ou outra temática proveniente do seu cânone literário, é indispensável que o professor se mantenha imparcial nesse momento. Essa imparcialidade não deve ser confundida com indiferença, mas, como abertura para aflorar ideias e temas afins.

É nessa etapa de preparação para a leitura que deve prevalecer os traços, os interesses e as ideias dos aprendizes. Não obstante o fato de que após as discussões e delimitações de todas as temáticas e possibilidades levantadas por eles, cabe ao professor a delicada tarefa de fazer as devidas adequações. Nessa configuração tais adequações se fazem necessárias para evitar possíveis dicotomias, muito comuns nesses momentos.

5.2.2 Introdução: da apresentação do mito, significado e valor.

Nessa etapa, temos a essência da proposta de letramento literário a partir da leitura de narrativas míticas. É nesse momento que o professor poderá discorrer acerca do padrão do pensamento arcaico, da influência e do valor do mito na formação do homem ocidental. Outro aspecto que define a eficácia dessa proposta é a observação por parte do professor para que essa etapa de introdução não ultrapasse o limite de uma hora/aula e, imediatamente a ela sejam combinados prazos e datas para a sequência da terceira etapa de leitura.

Estabelecidos tais critérios na introdução, pode-se, a partir da expressão selecionada na primeira etapa, "quero encontrar minha metade" apresentar a narrativa mítica, especificando a identificação do autor e, situá-lo no panorama literário mundial. Dependendo da narrativa escolhida e, dado a provável

abrangência do tema abordado na obra, é necessário delimitar as temáticas que sejam mais pertinentes às realidades do aprendiz/leitor. Com esses cuidados, temos todos os preparativos para a terceira e última etapa: a leitura.

5.2.3 Leitura: do encontro com o mito.

Como professores de literatura, estamos sempre estabelecendo e reformulando hipóteses, por vezes, exaustivamente ponderadas, visando a suprir uma carência em sala de aula: a leitura. Seja leitura fruição, avaliativa, informativa, expressiva, obrigatória ou qualquer outra leitura de caráter didático, estamos sempre planejando atividades pedagógicas, sempre intentando trazer o texto literário para ser desfrutado pelo aluno.

Trazer uma narrativa mítica para a sala de aula na modalidade EJA é, antes de tudo, disponibilizar a esse público a possibilidade concreta de tratar de temáticas como: o autoconhecimento, as iniciações, a origem de um discurso pessoal, a passagem do tempo, conflitos humanos e éticos, a luta entre o caos e a ordem, transgressões, comportamentos exemplares, o prazer, a dor, a morte e inúmeros outros temas que permeiam a vida de um indivíduo de qualquer faixa etária, de todos os lugares e em todo o tempo. Segundo a análise de Azevedo, (cf. 2003, p. 15)

são assuntos "[...] sobre os quais não há o que 'ensinar'. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mesuráveis. Temas, diante dos quais adultos e crianças podem compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências".

6 Considerações finais

Quando lemos um texto literário e com ele dialogamos, estamos estabelecendo uma estreita relação de sentido seja por aproximação ou distanciamento num processo contínuo de interação. Segundo Azevedo (2003) "[...] um indivíduo de 56 anos de idade, está em pleno processo de aprendizagem, pois nunca teve 56 anos antes". Para a formação do leitor, é preciso que haja identificação, anseio, troca, fantasia quando da leitura de um texto literário. E esse momento deve ser realizado em sala de aula.

Os estudantes da modalidade EJA formam um público com características bem distintas, pois, em sua maioria são trabalhadores domésticos, vendedores, ambulantes, feirantes, taxistas, donas-de-casa, operários da construção civil etc. São indivíduos que não dispõem de tempo durante o dia para a realização de atividades escolares, devido a suas funções; por isso, acreditamos que o momento de leitura deva ser feito prioritariamente em sala de aula. Ainda que alguns teóricos

proponham que as atividades de leitura sejam realizadas extraclasses é necessário observar a qual público se destina determinada proposta.

A oportunidade de leitura de narrativas míticas em classes de EJA é uma proposta que almeja estimular não só o acesso ao texto literário como também oferecer uma perspectiva de letramento literário tendo como referencial o gênero narrativo próprio das fábulas míticas. Portanto, a leitura de narrativas míticas, tomadas como referencial de leitura para a elaboração deste trabalho, deve ser pensada como elemento revelador da importância dos mitos na constituição da identidade e da formação do pensamento do homem.

Entendida como um discurso, a narrativa pode fornecer modelos para a explicação da conduta do homem, conferindo significação e valor à existência humana. A estória de *Eros e Psiquê*, de Apuleius apresenta um caráter modal para oferecer atividades coordenadas de ensino e aprendizagem da leitura literária buscando a formação de aprendizes/leitores de literatura. Quanto ao processo de avaliação das atividades de leitura e escrita, esse só poderá ser identificado no momento da apropriação de sentidos pelo leitor, não implicando dados de erros e acertos. Por essa razão, essa proposta pretende cultivar por meio da leitura de narrativas míticas uma comunidade de leitores que possa identificar os vínculos que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade de leitores construída para além

da sala de aula e que permita a cada aprendiz/leitor desenvolver uma forma singular de ver o mundo.

Referências

APULEIO, L. *O Asno de Ouro.* Rio de Janeiro: Editora Cultrix. MCMLXIX. 237 p.

AZEVEDO. R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.* Organização de Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG. 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003. 476 p.

BULFINCH, T. *O Livro de Ouro da Mitologia:* histórias de deuses e heróis. 32ªed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações Ltda, 2005. 412 p.

BRUNEL, P. *Dicionário de Mitos Literários.* 4ª ed. José Olympio Editora: Rio de Janeiro, 2005. 939 p.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos.* 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento Literário*. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. 139 p.

D'ONOFRIO, S. *Literatura Ocidental:* Autores e obras fundamentais. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007. 527 p.

ELIADE, M. *Mito e Realidade*. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006. 179 p.

MAGNANI, M. *Leitura, Literatura e escola:* sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, A. Interlocuções do Livro Didático com a Literatura. In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.* Organização de: Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaLE/ UFMG. 2003.

PLATÃO. *Banquete* 1ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2001. 175 p.

RANGEL, E. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: "Os amores difíceis". In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Organização de Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaLE/ UFMG. 2003.

SALIS, V. *Mitologia Viva:* aprendendo com os deuses a arte de viver e amar. 1ª ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2003.