

ESTÁGIO DE LITERATURA NA EJA: TRABALHANDO A LEITURA POR MEIO DO CONTO *UMA VELA PARA DARIO*, DE DALTON TREVISAN (1979)

Paulo Ricardo Ferreira Pereira; Aluska Silva Carvalho.

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); paulobtw@live.com; aluskasilvacarvalho@gmail.com

Resumo: Na interface do ensino-aprendizagem da EJA (Educação de Jovens e Adultos), nota-se que, na maioria das vezes, as práticas de leitura são referencializadas e trabalhadas como uma prática sistematizada, que estão preocupadas, sobretudo, com a proposição de modalidades de leitura que levem o aluno a realizar a decodificação e a compreensão de passagens explícitas do texto, promovendo, assim, um distanciamento da crença da leitura como prática social (SANTOS, 2017). Diante disto, o presente artigo objetiva analisar uma aula, que foi desenvolvida em uma turma do 2º ciclo da EJA, na qual trabalhamos o conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan (1979), por meio da compreensão da leitura enquanto uma prática social (KALMAN, 2003). Para isto, alicerçamo-nos, como aporte teórico, em: Kalman (2003), Paulino e Cosson (2009), Cosson (2012), Street (2014), Souza (2016), Santos (2016), Almeida (2016), dentre outros. À luz da compreensão da leitura como uma prática social, observamos que os alunos se expressaram e tomaram para si diversas interpretações, que focalizaram a relação estabelecida entre a leitura do conto e o contexto social em que eles vivem, bem como as possíveis representações que a personagem Dario poderia assumir na ordem do mundo real. Nessa direção, ressaltamos que as leituras interpretativas foram significativas, principalmente pelo corpo discente colocar-se no lugar do outro. Por esta razão, acreditamos que o presente trabalho contribui para a abordagem da leitura em sala de aula, em especial, na modalidade EJA, principalmente por concebermos o aluno da EJA como um sujeito autor de sua vida.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Leitura, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Introdução

No presente artigo, buscamos tecer reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em uma turma do Ensino Fundamental da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), especificamente, sobre o eixo leitura em diálogo com a educação literária, bem como analisar os resultados obtidos ao longo dessa experiência pedagógica.

Desse modo, neste artigo, por meio do *corpus* coletado, que se refere a uma aula ministrada durante o estágio de literatura, selecionamos e adotamos como dado de análise a aula referente ao conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan (1979), sobretudo por esse trabalho corresponder à culminância das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula, assim como o impacto e a significância da leitura desse conto para o corpo discente.

No que concerne à focalização no eixo leitura, esta justifica-se em razão da abordagem desse objeto de ensino na EJA, uma vez que as práticas de leitura nessa modalidade apresentaram-se “como uma prática sistematizada, preocupada, sobretudo, com proposição de modalidades de leitura que levassem o aluno a realizarem [sic] a decodificação

(83) 3322.3222
contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

e a “compreensão” de algumas passagens do texto, distante da conquista da leitura como prática social” (SANTOS, 2017, p.180), além da assimilação do processo de leitura a metalinguagem, isto é, a leitura como suporte/pretexto para os estudos puramente gramaticais, que limitam a movimentação do aluno no texto, principalmente nas leituras literárias. Visando nos distanciarmos dessa abordagem, neste artigo, trabalhamos e concebemos a leitura do conto supracitado como uma prática social.

Arquiteticamente, o presente estudo está estruturado pela presente introdução, que especifica o objetivo geral e a gênese que o embasa. Em sequência, apresentaremos breves considerações teóricas, que se referem tanto à modalidade de ensino EJA como às concepções teórico-metodológicas que nos subsidiaram para o desenvolvimento e a aplicação das atividades. Após essas considerações, apresentaremos o recorte de nosso *corpus*, o qual corresponde à aula de leitura do conto de Dalton Trevisan (1979). Por fim, teceremos comentários sobre essa abordagem literária em contexto escolar, assim como as implicações para o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Fundamentação Teórica

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) difere das outras modalidades de ensino e aprendizagem, uma vez que ela se caracteriza por ser destinada à jovens e adultos que não se encontram na educação regular por motivos diversos, muitos oriundos das diversas camadas que permeiam os sujeitos sociais que, muitas vezes, promovem uma caracterização do aluno EJA sob um perfil estigmatizado, levando-o à desmotivação e à baixa autoestima.

Nessa modalidade educacional, apesar dessas questões intrapessoais e interpessoais, devemos ressaltar que o aluno da EJA possui uma história de vida, sobretudo por ser um aluno ativo, efetivamente, no âmbito social, pois ele é, acima de tudo, um sujeito autor de sua própria história e detentor dela.

Por essa razão, conforme Almeida (2016), a EJA é constituída por práticas e reflexões que não se restringem à escolarização, pois envolve processos formativos variados, em que se aglutinam iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural, em espaços escolares e não escolares. Logo, essa modalidade de ensino “trata-se de um universo pedagógico importante para a realização plena da indissociabilidade entre teoria e prática, e que vetoriza caminhos rumo aos processos da emancipação humana” (ALMEIDA, 2016, p.129).

Originando-se desse cenário, como pontua Almeida (2016), as práticas pedagógicas realizadas na EJA distinguem-se dos processos didáticos e metodológicos comuns às outras

modalidades de ensino e do modo como os sujeitos educacionais identificam a especificidades dos jovens e adultos. Conforme a autora (2016),

as concepções restritas veem a EJA apenas em seu caráter marginal e secundário, camuflando os aspectos políticos, culturais e pedagógicos. Sob uma abordagem sistêmica, a EJA é tratada como parte da história da educação do país, e, como tal, uma modalidade importante no processo de democratização do direito à educação (ALMEIDA, 2016, p.130).

Apesar dessa compreensão sobre essa modalidade de ensino, nota-se que:

os programas voltados a EJA abrangem um público heterogêneo, com perfil diferenciado em relação à idade, origem, expectativas e comportamento. Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo. A prioridade à educação de crianças e adolescentes, porém, tem direcionado uma política de marginalização das ações para EJA que, cada vez mais, ocupa lugar secundário no interior das políticas educacionais (ALMEIDA, 2016, p.132).

Em decorrência desse cenário, na maioria das vezes, a classe EJA passa a ser vista de modo subalterno e, conseqüentemente, podendo haver exclusão, também, dos aspectos tanto culturais como sócio-históricos que a caracterizam, incluídos nestes os aspectos linguísticos. Assim, observa-se uma concepção de ensino que provoca um distanciamento do aluno da EJA, especificamente, em razão do que é posto como o foco de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa e, neste caso, de literatura.

Para Street (2014)¹, isso resulta do letramento autônomo, especificamente de seu processo de pedagogização, isto é, o letramento passa a ser compreendido como “letramento escolar” (STREET, 2014), no qual as práticas de leitura e escrita são tipificadas como próprias da esfera escolar, havendo, assim, um privilegiamento destas práticas em detrimento de outras que ultrapassam a esfera escolar. Com isso, conforme Street (2014), a escola é separada de outros tempos e lugares sociais.

Em contraposição a esse modelo, Street (2014) apresenta um outro: o letramento ideológico. Neste, para o autor, “não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral”, mas, sim, “de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” (STREET, 2014, p.146).

Nessa perspectiva ideológica, a leitura passa a ser vista como uma prática social engajada e situada nas esferas sociais. Assim, a linguagem passa a ser compreendida em um sentido mais forte, abrangendo a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação

¹ Devido ao espaço reservado, sugerimos a leitura de Street (2014) para melhores esclarecimentos.

da relação através de sistemas de signos (STREET, 2014), e, conseqüentemente, os entrelaçamentos sociais realizados e motivados pela literatura.

Para a consolidação dessa perspectiva ideológica, apoiamo-nos na acepção de letramento literário, que Paulino e Cosson (2009, p.67) o definem “(...) como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” Com isto, conforme Souza (2015) fundamentada em Cosson (2014), reconhecemos que:

o letramento literário não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico, mas a sua apropriação significaria um modo singular de construir sentidos através do texto literário em uma comunidade de leitores, e é por meio desse exercício que nos tornamos humanos (SOUZA, 2015, p.17).

Nessa direção, acreditamos, ainda em conformidade com Souza (2015), que o letramento literário é singular no processo de ensino, visto que ele vai além da leitura prazerosa, uma vez que “(...) fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2012, p. 30 *apud* SOUZA, 2015, p.18).

Ainda sob a ótica de Cosson (2012), adotamos as suas noções e implicações pedagógicas no que se refere ao ensino de literatura, que compreende quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em seu trabalho, Fontanini (2015) esclarece essas etapas à luz de Cosson (2012). Conforme a autora (2015):

1) Motivação: É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação” (COSSON, 2012, p. 55). A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita ou até de um “avatar” [grifos nossos], no entanto não deve ultrapassar o trabalho de uma aula. 2) Introdução: É o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos ela é uma das que acompanham o texto. “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2012, p. 60). É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha. Mostrar a obra física ou até seu “avatar” no suporte digital [grifos nossos], chamando “a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra” (FONTANINI, 2015, p.54, grifos da autora).

Ainda conforme Fontanini (2015), à luz de Cosson (2012), as etapas de leitura e interpretação correspondem a:

3) Leitura: Etapa essencial da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2012, p. 62). “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro



impresso e/ou digital [grifos nossos], mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (p. 62). O autor propõe que se o livro for extenso que a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca ou até em suporte digital [grifos nossos], porém faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. “A observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (p. 64). 4) Interpretação: É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2012, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois “toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários”. Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura) e o outro exterior (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, por meio compartilhamento da interpretação com os colegas e professor). “As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (p. 66) (FONTANINI, 2015, p.54-55, grifos da autora).

À luz dessas considerações, desenvolvemos as atividades que foram aplicadas em sala de aula, especificamente a aula que se refere ao conto de Dalton Trevisan (1979). Nesta aula, entendemos a leitura como uma prática social situada sócio-historicamente (KALMAN, 2003), que não se limita à esfera institucionalizada (STREET, 2014), e a abordamos por meio da perspectiva de letramento literário e da acepção pedagógica cossoniana (COSSON, 2012; FONTANINI, 2015). Com isso, concebemos o aluno da EJA como um sujeito leitor e autor de sua própria vida, sem dissociá-lo de sua realidade cultural e social para fins, meramente, de ensino e aprendizagem. Abaixo, conforme esses apontamentos, analisamos a atividade desenvolvida e aplicada na sala de aula.

Resultados e Discussão

Na aula, como informado, trabalhamos com o conto de Dalton Trevisan, intitulado *Uma vela para Dario*, especificamente com a sua leitura, em uma turma do 2º ciclo da EJA², que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, na cidade de Campina Grande-PB. Nessa turma, a focalização com a leitura do texto literário se justifica pelo motivo de os

² A referida turma está situada em um bairro periférico, e em decorrência disso, passa a ser vista de forma estigmatizada por outras instituições sociais. Com isso, há uma atmosfera psicológica negativa que circunda os alunos, impactando, diretamente, na recepção e no processo educativo, o que promove o desinteresse escolar – chegamos a ministrar aula para dois alunos –, a descrença em si mesmo, a baixo autoestima etc.

alunos não corresponderem às expectativas de interpretação e compreensão de textos, sejam eles literários ou não³, fato que o próprio corpo discente destacou ao ressaltar a dificuldade de interpretar o que era solicitado nos comandos das questões.

Em decorrência desse cenário, fundamentados na concepção de letramento literário e na sequência didática cossoniana, organizamos a aula com o texto de Dalton Trevisan (1979) por meio de cinco momentos: motivação, introdução, leitura, interpretação e ainda, em razão de nosso contexto escolar, circulação das interpretações em sala de aula por meio da oralidade.

No primeiro momento de nossa aula, correspondente à motivação, instigamos os alunos sobre o que poderíamos compreender como *literatura*. Como esperado, as respostas foram diversas e, a maioria delas, enfatizaram artefatos culturais pertencentes à cultura erudita, canônica. Essa ausência já nos deixou em alerta: os alunos não apontaram as obras de cunho popular como elementos culturais e, especificamente, como integrantes da literatura, apesar de os espaços sociais em que eles transitam estarem imersos em artefatos culturais, tanto populares como eruditos, que os configuram e que os constituem como sujeitos sociais em constante formação (CANDIDO, 2002).

Após esse momento, que visou a inserção e a ativação cognitiva dos alunos, introduzimos a acepção de Antonio Candido, que compreende a literatura como um processo humanizador, para que, dessa forma, os alunos ficassem atentos a questões que ultrapassam o texto. Em seguida, apresentamos a obra a ser trabalhada, bem como o seu autor. Neste momento de introdução (COSSON, 2012 *apud* FONTANINI, 2015), destacamos, através de breves considerações, o percurso biográfico do escritor Dalton Trevisan, perpassando tanto por pontos de sua carreira como por suas obras literárias, em especial, *Uma vela para Dario*.

Ainda neste momento introdutório, os comandos utilizados em sala de aula detiveram como objetivo ativar tanto social como cognitivamente os mecanismos e conhecimentos que os alunos possuem – referem-se aos conhecimentos prévios e de mundo – para que, *a posteriori*, eles conseguissem compreender o texto literário e relacioná-lo com o ambiente social. Dessa forma, orientamos e modelamos esses conhecimentos em prol da compreensão do conto numa perspectiva social (SOUZA e COSSON, 2011; KALMAN, 2003).

Feitas essas apresentações, prosseguimos para a leitura efetiva da obra, tanto pela leitura individual como pela leitura coletiva (SOUZA e COSSON, 2011). Nesse momento de leitura individual, que ocorreu pela prática guiada, nosso papel foi o de ensinar os alunos a

³ Conforme verificado em trabalho anterior dos estagiários, que trabalharam com o mesmo ciclo escolar, cujas atividades foram desenvolvidas durante o estágio de Língua Portuguesa, do Curso de Letras-Língua Portuguesa da UFCG.

fazerem perguntas ao texto literário, questionando-o, para que, dessa maneira, construíssemos a compreensão da história (SOUZA e COSSON, 2011), expandindo-a. Feitos esses encaminhamentos, partimos para a leitura coletiva, que foi marcada pela presença de, praticamente, todos os alunos que constituem o corpo discente.

Ainda com relação a esse momento de leitura, o nosso papel, enquanto mediadores e formadores de leitores, foi de respeitar o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de leitura de cada um. Em decorrência dessa abordagem, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderam o texto, mas também o situaram em seu contexto e em sua esfera social (SOUZZA e COSSON, 2011; KALMAN, 2003).

Após esse momento de leitura, solicitamos que os alunos ressaltassem as representações e impressões que eles tiveram sobre o que foi lido, bem como os destaques da leitura, isto é, o que mais chamou a atenção deles. Assim, adentramo-nos no momento de interpretação do texto literário (COSSON, 2012 *apud* FONTANINI, 2015). Neste momento, as interpretações apontadas foram diversas e, em sua maioria, focalizavam a relação humana por meio das tensões sociais, que são promovidas pela personagem Dario e as pessoas que o veem morrendo e nada fazem para socorrê-lo, pelo contrário, essas pessoas destacam sempre um ponto negativo – tem que pagar o carro para levá-lo até o hospital, o corpo é muito pesado para ser carregado até a farmácia etc – como um entrave para justificar as suas visões egocêntricas e mesquinhas.

Diante disso, a partir da leitura do conto e de suas interpretações, os alunos ressaltaram as seguintes passagens da obra de Dalton Trevisan:

Fragmento 01:

(...) Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso (TREVISAN, 1979, p.1)

Segundo o fragmento acima, os alunos destacaram o descaso das pessoas, que gozavam das sensações e delírios que a boa noite estava a oferecer, com a condição de saúde de Dario. Para eles, isso coloca as relações humanas em um contraponto importante e que, ainda de acordo com os estudantes, eles evidenciam essas divisões no dia a dia, sobretudo quando pensam nas pessoas que não possuem uma casa para morar, que não possuem comidas suficientes para realizar as três refeições básicas do dia etc. Assim, emergiu-se o diálogo entre a literatura ficcional com a realidade social (CANDIDO, 1989).

Caminhando nessa perspectiva, um aluno ressaltou que em seu bairro há uma senhora que dorme embaixo de uma ponte e que sofre, assim como Dario, com o descaso das pessoas que a veem. Com isso, já podemos perceber o estreitamento do conto de Dalton Trevisan (1979) com o contexto sócio-histórico dos alunos, expandindo, assim, a compreensão deles sobre o próprio texto (KALMAN, 2003), bem como a fomentação de um olhar mais atento sobre o outro (CANDIDO, 1989).

Prosseguindo com a leitura, os alunos destacaram a passagem a seguir:

Fragmento 02:

(...) Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes (TREVISAN, 1979, p.1)

Fundamentados na passagem acima, os alunos atentaram-se para a chegada dos policiais e para o corpo de Dario, que foi pisoteado pelas pessoas curiosas. Com relação aos policiais, os estudantes realizaram uma leitura paralela com a comunidade em que vivem, assim, eles destacaram que a presença policial no bairro é recorrente, assim como as mortes de pessoas por motivos diversos. Nesse último caso, percebemos, novamente, um estreitamento dialógico por meio da leitura do conto e a realidade social, que passa a ser reforçado a partir do momento em que os alunos assimilam as representações literárias com o que é vivenciado por eles (KALMAN, 2003).

Finalizando a leitura do conto, os estudantes focalizaram o olhar na passagem seguinte:

Fragmento 03:

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva. Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança (...) (TREVISAN, 1979, p.1).

Nesse último fragmento, que compreende o desfecho do conto, os alunos atentaram-se para duas construções imagéticas: ao menino de cor e descalço, que coloca uma vela ao lado do corpo que jaz no chão, e ao corpo de Dario, que estava completamente sem os seus pertences. Por meio das falas dos alunos, podemos depreender que o ápice emotivo se deu pela presença do menino, sobretudo por representar o olhar puro e gentil inerente às crianças, ao passo que o ápice de incômodo ocorreu em razão das pessoas terem roubado um homem morto.

Ainda de acordo com os apontamentos dos alunos, depreendemos, também, que eles conseguiram visualizar a personagem Dario a partir de outros olhos, e, conseqüentemente, o(s) Dario(s) da vida real, que vive(m) próximo(s) a eles mesmos (KALMAN, 2003). Assim, enfatizamos essa semente de formação tanto social como humana por meio da literatura (CANDIDO, 2002).

Feitas essas considerações, os alunos continuaram a apontar novas relações com o cotidiano em que vivem (KALMAN, 2003). Dentre elas, destacamos a visão de um dos alunos com relação à morte de Dario. Para ele, o conto *Uma vela para Dario* pode ser visto como uma metáfora da realidade em que vivemos. Justificando o seu posicionamento, o aluno ressaltou as diversas mortes que acontecem no bairro em que ele vive, mais especificamente, perto de sua casa.

Conforme visto, nessa etapa da aula, tanto os professores como os alunos praticaram as estratégias de leituras juntos em uma situação de leitura compartilhada, e isso propiciou e proporcionou a reflexão por meio do texto, bem como a construção de significados através da discussão promovida em sala de aula (GIROTTI E SOUZA, 2010; SOUZA e COSSON, 2011).

Ainda com relação a esse momento de interpretações coletivas, por meio da oralidade, percebemos que o corpo discente enfatizou, a todo o momento, a relação estabelecida entre a leitura do conto e o contexto social – neste caso, se refere à comunidade em que eles vivem -, bem como as possíveis representações que a personagem Dario poderia assumir na ordem do mundo real (CANDIDO, 1989). Em decorrência disso, ressaltamos que essa ligação dos alunos com o mundo da ficção e com o mundo real só foi possível por termos abordados uma obra que dialoga com o contexto social que eles vivem (KALMAN, 2003).

Conforme exposto acima, nesse momento de exteriorização coletiva da leitura (SOUZA e COSSON, 2011) da obra de Dalton Trevisan (1979), percebemos que os alunos, após serem guiados por comandos dos professores que instigavam e enfatizavam o aspecto e o contexto sócio-histórico da leitura, chegaram a interpretações que focalizaram a leitura enquanto uma prática social situada (KALMAN, 2003; STREET, 2014). Diante dessa acepção, apontamos a experiência com o texto literário como uma semente da germinação do gosto pela literatura, assim como uma expansão do que os alunos compreendiam por *literatura*.

Por meio dessa aula, que foi desenvolvida tanto na concepção de letramento literário como na perspectiva cossoniana de ensino (COSSON, 2012 *apud* FONTANINI, 2015), compreendemos e concebemos o estudo literário como fator determinante para a constituição

do sujeito aluno, seja dentro da esfera institucionalizada, seja fora dela. Assim, assumimos o papel de mediador entre a literatura e o leitor iniciante (MACHADO, 2016), possibilitando a esse a fomentação do seu perfil de leitor, assim como a formação de sua *persona* humanística, tendo em vista que a experiência com a literatura forma os sentimentos e a visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 1989).

Conclusões

Neste artigo, propomo-nos a analisar uma aula em que foi trabalhado o conto de Dalton Trevisan (1979), *Uma vela para Dario*, na perspectiva da leitura enquanto uma prática social, alicerçando-nos nas considerações teórico-metodológicas do letramento literário (COSSON, 2012 *apud* FONTANINI, 2015). Nessa direção, percebemos que o nosso trabalho foi consolidado, uma vez que ao iniciarmos as aulas, os alunos destacavam que não entendiam nada dos enunciados das questões e muito menos dos textos literários, ou seja, eles apenas decodificavam o signo linguístico. No final deste processo de ensino-aprendizagem, esses alunos destacaram-se como autores de interpretações significativas para os textos literários que foram trabalhados em sala de aula, em especial, o conto *Uma vela para Dario*.

Por meio da leitura e análise desse conto, os alunos se expressaram e tomaram para si diversas interpretações, que foram impulsionadas por meio da leitura situada social-culturalmente, e com isso, colocaram-se no lugar do outro, no lugar de Dario. Nessa ótica, com relação a experiências literárias como essa, observamos que é através delas que “ampliamos e fortalecemos esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido” (PAULINO e COSSON, 2009, p.70).

Sob esse ângulo, o espaço escolar torna-se, de fato, propício à experiência literária, que passa a ser despreendida das abordagens tradicionais do ensino de literatura e passa a ser compreendida como uma prática social situada sócio-historicamente (KALMAN, 2003), na qual considera-se o estudante da EJA como um “sujeito sócio-histórico e cultural, já inserido na vida profissional e com uma identidade pública, cabendo a escola potencializar o diálogo multicultural” e, com isso, “trazendo para dentro de seus tempos/espacos cotidianos não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e da crítica” (SANTOS, 2017, p.178-179).

Referências

- ALMEIDA, Adriana de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora?. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, p. 129-147, 2016.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro (org). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. A literatura e a formação do homem In: DANTAS, Vinicius (org.). *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades Editora, 2002.
- CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente*. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/>>. Acesso em: 27 agosto 2017.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FONTANINI, Afife Maria dos Santos Mendes. *Literatura no Ensino Médio Integrado: A mediação do professor junto ao Curso de Formação de Docentes*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2015.
- _____. *Sequência didática básica de letramento literário*. Disponível em: <<http://literaturaafife.blogspot.com/>>. Acesso em: 27 agosto 2017.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). *Leitura Literária na Escola: Reflexões e propostas na perspectiva do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.
- KALMAN, Judith. *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura e escritura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, Núm. 17, 2003.
- MACHADO, Miriam Raquel Piazzì. *Letramento e Letramento Literário: funções e usos da literatura infantil*. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/>>. Acesso em: 12 março 2018.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. 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.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Leitura na educação de jovens e adultos: a contribuição do observatório em Alagoas no (res)significar da prática docente. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, p. 68-82, 2016.

_____. Práticas cotidianas de leitura na Educação de Jovens e Adultos no (entre)lçamento de uma cultura docente. *Interdisciplinar, São Cristóvão*, v. 27, jan-jun, p. 175-190, 2017.

SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. *Letramento literário: a escola como espaço privilegiado para a formação de leitores*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rido. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP. Disponível em: (<https://acervodigital.unesp.br/>). Acesso em: 19 março 2018.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. In: MORICONI, Italo. *Vinte Contos Menores*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979, pág. 20.