



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

CURSO LETRAS - PORTUGUÊS

ANA BEATRIZ LESSA ROSENDO

Educação literária na EJA em Pernambuco: uma análise da proposta curricular na perspectiva dos paradigmas do ensino de literatura

Recife

2025

ANA BEATRIZ LESSA ROSENDO

Educação literária na EJA em Pernambuco: uma análise da proposta curricular na perspectiva dos paradigmas do ensino de literatura

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras - Português
da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Recife

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Rosendo, Ana Beatriz Lessa.

Educação literária na EJA em Pernambuco: uma análise da proposta curricular na perspectiva dos paradigmas do ensino de literatura / Ana Beatriz Lessa Rosendo. - Recife, 2025.

50 p. : il.

Orientador(a): Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Paradigmas do ensino de literatura. 3. currículo. 4. Pernambuco. I. Bunzen Júnior, Clecio dos Santos. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ANA BEATRIZ LESSA ROSENDO

Educação literária na EJA em Pernambuco: uma análise da proposta curricular na perspectiva dos paradigmas do ensino de literatura

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em: 19/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Elisabeth Maria de Melo (Examinadora Externa)
Prefeitura Municipal de Jaboatão
Universidade Federal de Pernambuco

Às donas Joselma e Sílvia e a tantos outros que encontrei e me transformaram.

AGRADECIMENTOS

Ao divino, em Deus e em todas as suas sacras manifestações, por me proteger e guiar em meio aos caminhos que devo percorrer.

À minha família, em especial a meus pais, irmã e avós, por todo o amor, cuidado e esforço ao longo da vida.

A Caio, César, Flora, Haru, Letícia, Pedro e Vini, por estarem sempre dispostos a contar histórias comigo.

A Amanda, Carol e Drica, por serem as melhores *girliepop*s que eu conheço.

A Diego, pelo laço de sangue mágico que nos une.

À Bárbara, por sempre atender às minhas ligações.

A Andresa, Bia, Fernanda e Larissa, por toda a parceria fundamental nesta jornada caótica e boa entre CAC-CE.

À Gabi, por me acompanhar neste e em outros processos.

Ao pessoal do Bureau Editorial, entre passado e presente, pelo aprendizado e acolhimento entre gargalhadas e muito serviço.

Ao Portal, pela primeira e inesquecível oportunidade em sala.

Ao professor Clecio, por todas as orientações ao longo do curso e então da produção deste trabalho.

A todos os amigos, professores e alunos que já me atravessaram e me inspiraram a ser quem sou hoje — e àqueles que virão.

RESUMO

Este trabalho se propõe a fazer uma análise de cunho qualiquantitativo acerca do primeiro módulo do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Pernambuco, tomando como *corpus* de atuação o currículo do estado para a modalidade de ensino e focalizando o organizador curricular para a disciplina de Língua Portuguesa. O estudo utilizou como principal parâmetro teórico o livro *Paradigmas do ensino de literatura* (2020), do Prof. Dr. Rildo Cosson, traçando paralelos entre os paradigmas descritos neste e as habilidades e objetos de conhecimento apresentados no documento oficial, objetivando compreender o lugar destinado à literatura nesta proposta curricular. Desse modo, neste recorte, foram estudadas 06 (seis) habilidades correspondentes ao ensino de literatura, de um total de 31, nas quais se pôde notar inclinações aos paradigmas contemporâneos suscitados pelo autor. A partir de então, foram feitos comentários relacionados às correspondências e divergências do conteúdo apresentado pelo currículo em relação aos paradigmas de Cosson (2020), concluindo-se que, embora o documento abranja pontos relativos aos paradigmas da formação do leitor, social-identitário e do letramento literário, ainda há um caminho a ser percorrido para a inclusão escolar dos discentes da EJA e para o desenvolvimento das práticas de letramento literário desejadas pelo próprio currículo. O texto também é atravessado por reflexões acerca dos contextos vividos pelos sujeitos da EJA e a relação destes com a leitura e a literatura dentro e fora do sistema de ensino; da literatura em sua natureza e enquanto parte da cognição humana; da percepção do ensino de literatura dentro das salas de aula; e da importância da participação da literatura nos contextos curriculares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Paradigmas do ensino de literatura; currículo; Pernambuco.

ABSTRACT

This study aims to make a qualitative and quantitative analysis of the first unit of the Youth and Adult Education modality (EJA) in Pernambuco, using the state's curriculum for corpus analysis, focusing on the curriculum organizer for the Portuguese subject. The study utilized the book *Paradigms of Literature Teaching* (2020), by Dr. Rildo Cosson, as its main source, with which parallels were drawn between the paradigms described therein and the skills and contents presented in the official document, aiming to understand the space assigned to literature in this curriculum proposal. Thus, six skills related to literature teaching were studied, out of a total of 31, in which inclinations towards the contemporary paradigms raised by the author could be noticed. Thereafter, comments were made regarding the similarities and differences between the curriculum and Cosson's (2020) definitions, concluding that, although the document covers aspects related to the paradigms associated with literary reader education, social identity, and literary literacy, there is still room for improvement on the scholar inclusion of EJA students, and for developing literary literacy practices, which is desired by the curriculum itself. The text is also permeated by reflections on EJA students' social contexts and their relationship with reading and literature inside and outside of the scholar system; literature in its very nature, and as a part of human cognition; the approach of literature within classrooms; and the importance of literature's inclusion in curricular contexts.

Keywords: Youth and Adult Education; Paradigms of literature teaching; curriculum; Pernambuco.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEJA	Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos
EMEJA/PE	Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PNA	Política Nacional de Alfabetização
SEE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
UJC	Unidade de Educação de Jovens e Adultos e Correção de Fluxo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 LITERATURA, VIDA E ESCOLA.....	13
2.1 OS SUJEITOS DA EJA.....	13
2.2 OS SUJEITOS E A LITERATURA.....	17
2.3 LITERATURA, SALA DE AULA E CURRÍCULO.....	21
2.4 OS PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA.....	25
3 O EMEJA/PE E A LITERATURA.....	27
3.1 SOBRE O CURRÍCULO DO EMEJA/PE.....	27
3.2 SUJEITOS SOCIAIS, SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS LITERÁRIOS: O ORGANIZADOR PARA LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS DESAFIOS.....	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

De modo a iniciar as articulações propostas por este trabalho, deve-se relembrar, posto que é vital fazê-lo, as condições firmadas pela Constituição Federal Brasileira, que estabelece, em seu Art. 6, a educação como um direito social (Brasil, [2016]) que deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹ (Brasil, [2016], n. p). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), documento que atualmente prescreve oficialmente as estratégias pedagógicas e curriculares da educação em todo o país, também declara o seu surgimento como orientado para a igualdade, na qual as particularidades de cada sujeito devem ser consideradas e atendidas: “Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (Brasil, 2018a, p. 15).

Aliando-se a esses pressupostos, ao ser caracterizada como dedicada à reinserção de adolescentes, adultos e idosos no ambiente escolar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem em si a responsabilidade de acolher pessoas de múltiplas realidades, identidades e faixas etárias, mas que têm em comum a falta de acesso à educação básica na idade apropriada. Nisso, seria o papel desta modalidade garantir os direitos que foram negados a esta parcela da população brasileira. Isso se afirma conforme já expresso pelo Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), declarando que a EJA será “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria² e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo³ da vida” (Brasil, 1996, n. p).

Entretanto, para além das dificuldades já amplamente conhecidas ao se falar na gestão da educação pública, os estudantes dessa modalidade ainda enfrentam os percalços específicos associados a ela e aos seus sujeitos. A alfabetização muitas vezes inadequada, a sensação de não pertencimento, o cansaço da jornada de trabalho, a falta de recursos didáticos e a carga horária reduzida dos cursos noturnos são alguns desses obstáculos (Gazoli, 2013; Melo, 2023). Todas as circunstâncias mencionadas tornam

¹ Art. 205.

² O conceito de idade apropriada aparece no Art. 208, inciso 1, da Constituição Federal, em que se lê: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, n. p).

³ Redação atribuída pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que, conforme sua ementa, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018b, n. p). Essa ideia de continuidade é essencial quando se fala em educação em geral, educação de adultos ou letramento literário, visto a importância de se extrapolar os muros da escola.

penoso o retorno desses alunos e prejudicam sua permanência escolar, bem como seu processo de ensino-aprendizagem e suas metas futuras, como a obtenção de certificados de conclusão de etapas escolares e o ingresso ao ensino superior. Ao aproximar esse contexto às problemáticas discutidas ao longo do curso de Letras, licenciatura em Português, e ao considerar os vieses da área de Linguagens, uma dúvida surge e cresce: dentro do sistema de ensino de Pernambuco, diante desses desafios, **como é planejada a relação das turmas de EJA com a literatura?**

Dessa maneira, frente à importância da educação formal na vida de milhões de brasileiros, processo este que significa também inclusão social e política, e desejando argumentar em favor da presença da literatura no ambiente escolar, este trabalho, por meio de uma pesquisa qualiquantitativa de caráter documental e bibliográfico, busca investigar o lugar da literatura na disciplina de Língua Portuguesa da proposta curricular do estado de Pernambuco para o Ensino Médio da EJA (EMEJA), tomando como *corpus* o primeiro módulo do organizador curricular da matéria, focalizando-se as suas habilidades específicas do componente e os respectivos objetos de conhecimento. Esta análise parte dos paradigmas apresentados por Rildo Cosson em sua obra *Paradigmas do ensino da Literatura* (2020), tecendo conclusões que com eles dialogam. Além disso, os critérios para a seleção dos textos teóricos referenciados foi o de que contivessem discussões sobre a literatura em sua natureza, a literatura enquanto parte da cognição humana, a própria educação e o ensino de jovens e adultos e o ensino de literatura na educação básica e na EJA.

Ressalta-se, também, que a *educação literária* é aqui entendida, em sua complexidade, conforme as argumentações de Dalvi (2018, p. 15), que afirma a importância do reconhecimento e da expansão deste conceito para a vida de todos os indivíduos, em especial os jovens, adultos e idosos a que este trabalho se refere:

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo.

Além disso, a definição aqui adotada para *letramento literário* segue a proposição de Cosson (2020) em conjunto com Graça Paulino, a qual, na década de 1990, através de suas publicações, expandiu o assunto junto ao autor e aos demais membros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para Cosson e Paulino, esse tipo de letramento é voltado para “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67 *apud* Cosson, 2020, p. 172), considerando a literatura enquanto linguagem e o estudo desta como o desenvolvimento de competências literárias.

Portanto, ao final deste texto, espera-se responder à sua pergunta inicial, avaliando os elementos do currículo que norteiam o vínculo dos estudantes com a arte literária. Para tal, os tópicos deste trabalho estão divididos nas seções vindouras: *Literatura, vida e escola*, em que se busca estabelecer as concepções aqui dispostas para literatura, escola, EJA, currículo e os próprios paradigmas do ensino de literatura; *O EMEJA/PE e a literatura*, em que são postas informações e reflexões gerais acerca do documento investigado e na qual a análise aqui proposta é tecida; *Considerações finais* e *Referências*.

2 LITERATURA, VIDA E ESCOLA

2.1 OS SUJEITOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade escolar que abrange adolescentes, adultos e idosos, posto que é voltada, segundo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, em seus Arts. 7, parágrafo único, e 8, inciso 2, para pessoas cuja idade é superior a 15 anos completos (17 no caso do nível médio), não havendo limite máximo (Brasil, 2000b). Nesse sentido, como declaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, ela é dotada, no sistema de ensino brasileiro, de uma *função reparadora*, visando àqueles que “não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Brasil, 2000a, n. p).

Segundo o exposto, percebe-se a delineação do perfil estudantil daqueles que compõem a educação de adultos: sujeitos que tiveram de interromper seus estudos formais (ou os tiveram negados) em razão das desigualdades sociais, muitas vezes buscando o próprio sustento através de sua força de trabalho. Dessa forma, nota-se que esses indivíduos são marcados pela exclusão, seja nas camadas rurais ou urbanas marginalizadas da sociedade, encontrando-se afastados de seus bens de direito e sendo majoritariamente pertencentes aos estratos sociais negligenciados ao longo da história do

país⁴ (Arroyo, 2005; Brasil, 2000a). Como efeito, essas pessoas não conseguiram concluir as etapas escolares na faixa etária considerada adequada, enfrentando um afastamento em relação a processos como o de alfabetização, através do qual deveriam ter se apropriado da leitura e da escrita efetivamente e de forma mediada, aliando-se dialogicamente a seus saberes já estabelecidos.

Nisso, a instituição da educação de adultos enquanto modalidade formal de estudos existe para que haja a inclusão de seu público no sistema de ensino brasileiro e na sociedade primacialmente grafocêntrica em que se encontram, em que as competências de ler e escrever são fundamentais para a ocupação de espaços. Afinal, conforme Zilberman (1988), o ato de ler contribui para a integração do indivíduo à sociedade letrada, um rito de passagem que o convidaria aos valores sociais seguidos por aqueles que leem, garantindo seu lugar social, político e cultural de acordo com a cosmovisão hegemônica.

Ainda, é importante compreender que a EJA, em Língua Portuguesa, vai além do “ensinar-se a ler e/ou escrever puro e simples”, de um letramento⁵ focado apenas na decodificação, no domínio do código escrito e suas regras dominantes, paradigma este, inclusive, já ultrapassado pelos Novos Estudos do Letramento, que o preveem como um processo que não é somente individual e que de forma alguma se mostra como uma habilidade neutra, mas sim como **um conjunto de práticas discursivas próprias dos grupos sociais e atreladas a contextos sociais mediados textualmente** (Cosson, 2015; Vóvio; Kleiman, 2013). Consoante a essas observações, é essencial também encarar a EJA sob o viés da educação popular, visto que ela é efetivada quando o indivíduo é contemplado socioculturalmente como educando e tem garantido o “direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (Arroyo, 2005, p. 226), respeitando-se a sua construção enquanto um sujeito adulto.

Dessa forma, a Declaração de Hamburgo⁶, sendo o documento que inspirou as DCNs da EJA, declara que o objetivo da educação de adultos, como um todo, seria o de “desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o

⁴ “Por sinal, a negação de direitos é histórica em nosso país. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, temos ‘presenciado’ a exploração e a discriminação social de determinados grupos (indígenas, negros, população rural, mulheres, pobres) e são estes que estão nas salas de aula da EJA. Logo, as trajetórias dos alunos da EJA não são individuais, pois estes fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (Cavalcante, 2017, p. 37).

⁵ Segundo o debatido por Cosson (2015), o termo “letramento” recebe concepções distintas, alinhadas a diferentes perspectivas. Aqui, a definição adotada é a de ser o letramento “a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem” (Cosson, 2015, p. 177), reforçando também a abordagem dos multiletramentos e a importância das multissemioses.

⁶ Aprovada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), realizada em 1997 pela Unesco.

mundo atual” (Di Pierro, 2005, p. 17-18), portanto, promovendo a atuação criativa e consciente dos cidadãos. Assim, a Declaração, em seu Art. 3, revela que a EJA se constituiria em um

conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (Unesco, 1997, p. 1).

Dessa maneira, prevê-se o respeito à constituição dos estudantes da EJA enquanto indivíduos que atuam em diferentes esferas da vida pública e privada e que buscam, na educação, satisfazer necessidades que lhes foram tolhidas. Com isso, cabe à escola a criação de um espaço dialógico em que esses alunos possam dialogar criticamente acerca de si mesmos e da sociedade que os permeia, expandindo suas possibilidades e verdadeiramente incluindo-os nos contextos sociais. Nessas estratégias, estão inclusas, portanto, experiências diversas com as culturas e as práticas de letramento e, em tal conjuntura de ensino e aprendizagem, com a educação literária, sendo vital, ainda, a percepção de que esses processos ocorrem tanto dentro quanto fora dos muros institucionais, compreensão importante para que essa inclusão de jovens, adultos e idosos na escolaridade seja sólida e completa, não os mantendo à margem da sociedade, mas reconhecendo-os como pessoas capazes e criativas e desafiando os estereótipos criados sobre elas (Vóvio; Kleiman, 2013).

Desse modo, é adequado compreender a EJA não apenas enquanto ordem do ensino, modalidade escolar, mas como modalidade *educacional*: não apenas na formalização e seguimento de etapas escolares, mas principalmente na qualidade de construção coletiva de sujeitos. É nisso que, ao se pensar em um apropriado ensino de literatura na EJA, efetivando-se a educação de adultos no espaço escolar, faz-se necessário entender a complexidade e as capacidades plenas de seus educandos, que, mesmo cercados pelas demandas da vida ocupada, especialmente por jornadas de trabalho exaustivas, mesmo que não ou pouco escolarizados, são produtores de cultura, não sendo a escola a única via de acesso ao patrimônio cultural humano (Vóvio; Kleiman, 2013), mas sim uma mediadora.

Nesse sentido, conforme as próprias DCNs, seria inadmissível conceber que os sujeitos da EJA, mesmo que na condição de não alfabetizados ou não escolarizados, sejam incapazes de ler e/ou de promover literatura ou mesmo de ter interesse nesses quesitos. A ausência da escolarização “não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado [*sic*] como inculto ou ‘vocacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos segmentos de mercado [...]” (Brasil, 2000a, p. 5), posto que

[...] Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (Brasil, 2000a, p. 5).

Assim, ao estudar a educação literária na EJA, os meios diversos de jovens, adultos e idosos consumirem e produzirem literatura devem ser respeitados e incentivados plenamente, bem como a criação de representações positivas sobre estes indivíduos e suas culturas deve ser estimulada, inclusive em relação ao que estes próprios dizem e pensam de si, sendo combatida, conforme Cavalcante (2017, p. 34), a ideia de “um analfabeto incapaz, ignorante, dependente; todas relacionadas à ideia do analfabeto enquanto criança”, assim evitando a “infantilização das práticas de ensino e dos materiais didáticos direcionados para adultos”, a qual nega “a própria identidade deste sujeito, sua experiência, sua cultura”. Como exposto por Carlos; Formiga; e Inácio (2019, p. 118):

O aluno do EJA carrega consigo sua história de vida no contexto de sua realidade, muitas vezes, adversa. Apresenta saberes prévios ao ingressar nessa modalidade de ensino e traz consigo experiências como indivíduo que já está inserido no mundo do trabalho. Sua visão de mundo é influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional.

Além disso, neste contexto, é imprescindível considerar o papel da oralidade na educação literária, visto que, como supracitado, é ela que compõe grande parte das leituras do cotidiano, chamadas populares. Validar os gêneros orais é validar as vozes daqueles que se expressam por meio deles, especialmente quando se fala em sujeitos analfabetos ou semianalfabetos, dos quais a voz sempre foi seu “grande instrumento de comunicação e recepção”, conforme os estudos de José Hélder Pinheiro Alves (2013, p. 40) acerca da literatura de cordel.

Afinal, entende-se que, na educação de adultos, deve-se ter como principal objetivo não apenas o cumprimento de etapas escolares, mas sim os ganhos pessoais e coletivos que surgem quando o conhecimento e as memórias populares são honrados e escutados, encarando-se os estudantes jovens, adultos e idosos enquanto sujeitos integrais, sociais e históricos, com demandas e contextos que exigem sua devida maturidade. Por fim, para que a educação literária possa ocorrer de forma efetiva, os educandos da EJA precisam ser encorajados a se tornarem parte ativa de seus processos de aprendizado, pensando criticamente sobre o que querem aprender e reconhecendo o valor dos saberes que os cercam, desenvolvendo relações que aproximem o mundo escolarizado com que sonham e a realidade na qual vivem, igualmente inspiradora (Carlos; Barreto, 2005).

2.2 OS SUJEITOS E A LITERATURA

Quando se fala em literatura, as suas contribuições para o desenvolvimento psíquico e para a vida social de um sujeito são múltiplas, visto que ela é imbuída de significações únicas, complexas e reveladoras, ligadas tanto à subjetividade quanto à vida pública. Na escola, porém, a instituição onde, idealmente, iria-se para “aprender a gostar de ler”, a literatura vem perdendo espaço enquanto componente curricular, como já apontaram Zilberman (1988), Todorov (2009), Cosson (2012), Dias *et al.* (2023), entre outros importantes autores, posto que a atividade de ler literatura tem sido desmerecida em frente às demais atividades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, que a utilizam como pretexto para outras questões (Zilberman, 1988, 2008; Cosson, 2012).

Para defender o local da literatura nas escolas brasileiras, focalizando-se, ainda, na relevância de sua presença para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este trabalho se espelha na compreensão geral da literatura como há muito exposto por Antonio Candido (2011): um bem incompressível, inegável. Na argumentação de Candido (2011), sendo comparada à alimentação, à moradia, à saúde, entre outros, a literatura, ao ser garantida para toda a população, seria um indicativo de uma sociedade em que as necessidades profundas de todos os seres humanos são satisfeitas. Candido (2011, p. 176) explica essa declaração ao afirmar que a arte da palavra, como criação ficcional e poética, aparece como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, isto é, presente em todo o curso da história e em cada pessoa, visto que é

advinda da capacidade de fabulação, a qual é inerente e tão natural aos sujeitos quanto a própria linguagem⁷:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. 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 (Candido, 2011, p. 177).

Assim, compreende-se que o fabular é tão humano quanto as demais funções orgânicas que sustentam um indivíduo ao longo de sua vida, o que, por si só, reforça o princípio de que fazer e consumir literatura seria um bem inalienável, pois privar o desenvolvimento dessa habilidade é privar o sujeito de sua humanidade, de sua subjetividade e de sua posição cultural no mundo. De forma semelhante, Regina Zilberman (2008), referenciando a psicanálise, defende a fabulação, ou imaginação, também como inata a todos, e, como Candido (2011), argumenta em favor de sua participação na vida humana. Nesse contexto, Zilberman (2008) destaca que a fantasia não seria uma mera distração da vida particular ou pública ou uma total rejeição destas, tendo em si uma composição muito mais complexa. Na verdade, por mais que habite o mundo do imaginário, o fantástico tornaria possível que seu criador, ou autor, externalize seus desejos e angústias e, dessa maneira, consiga compreendê-los e ter a oportunidade de assumir uma atitude libertadora, superando-os.

Desse modo, a fantasia não separa o indivíduo da realidade tátil que o cerca, mas sim permite que ele se aprofunde nela e que seja compreendido por seus iguais, os leitores, que também conseguem enxergar, no discurso de outrem, partes de seu próprio mundo interior, socializando-se este entendimento de forma lúdica. A literatura, por ser também fantasia, opera nestes mesmos termos, fundamentando a conexão inter e intrapessoal e sendo, em si própria, uma transfiguração da realidade (Candido, 2011), isto é, uma recriação imaginária da sociedade que possibilita uma experiência ampla dos lugares que podem ser ocupados dentro dela. As ideias de Candido (2011) e Zilberman (2008) são reforçadas por Rildo Cosson (2012, p. 17) quando este argumenta a favor da

⁷ Essas afirmações estão de acordo com o que declara Vigotski (2003, p. 231) acerca da criação (tanto autora quanto espectadora, posto que a última deriva da primeira) enquanto manifestação natural para o equilíbrio da psique humana: “Mas não cabe duvidar mais da tese geral, conforme a qual o esforço de criação é a mais profunda necessidade de nossa psique, no sentido da sublimação de alguns tipos inferiores de energia. [...] Na vida do ser humano ocorre apenas uma parte insignificante de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e essa diferença entre as possibilidades e a realização, entre o potencial e o real em nossa vida é salva totalmente pela criação”.

experiência do leitor e da importância de seu vínculo com a arte literária, posto que ela é linguagem e que é pela linguagem que o indivíduo se expressa no mundo:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação dos outros em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2012, p. 17).

Ligada a essas perspectivas, Michèle Petit (2010) também ressalta a importância da fantasia e da literatura na percepção de ser do sujeito, isso desde a mais tenra idade. O ato de narrar seria a habilidade inata que é responsável pela expressão do indivíduo na vida, no que as narrativas desenvolvidas por ele teriam um papel de acolhimento em relação à estranheza do mundo. De acordo, a capacidade de narrar seria diretamente vinculada ao raciocínio, pois diria respeito à organização de ideias, da psique, permitindo que, ao fazê-lo, o “autor-leitor” (pois ele produz a narrativa com base no que lê da realidade) processe o que vê e o que sente, compreendendo e delimitando os seus arredores e construindo, para si e para os outros, um lugar e uma identidade. Nesse sentido, o ato de narrar seria intrínseco ao ato de existir⁸.

Portanto, a literatura, por assim estar ligada à história e às emoções do indivíduo sobre o mundo que o cerca, seria um porto seguro para que ele se reconstitua enquanto sujeito quando necessária essa volta a si, aos seus gostos, amores e consolos. Petit (2010) exemplifica este ponto ao trazer depoimentos de leitores cuja saúde mental foi revigorada pelo achado de uma boa história em meio a tempos de crise⁹, além de comentar as ações transformadoras de mediadores de leitura nas vidas de comunidades diversas ao longo do globo, restituindo a criticidade, a autonomia e a autoestima àqueles

⁸ Petit (2010) cita pesquisas como as de François Flahault e Nathalie Heinrich (2005); Donald W. Winnicott (1975); Bernard Golse (2006); René Diatkine *et al.* (1986) e Laurent Danon-Boileau (2002) (Cf. Petit, 2010) para demonstrar como a linguagem se desenvolve desde a infância, através de um jogo lúdico de significações e narrativas que ganham complexidade e contextos à medida que a criança é incentivada a apropriar-se dos mecanismos linguísticos: “Sabemos hoje como são preciosos para o desenvolvimento psíquico os momentos nos quais a mãe se dedica ao seu bebê fazendo um uso lúdico, gratuito, poético, da linguagem, quando canta para ele uma pequena canção, ou quando lhe diz uma parlenda acompanhada de gestos de ternura, sem outro objetivo além do prazer compartilhado das sonoridades e das palavras. Em todas as culturas do mundo, aprende-se primeiro a música da língua, sua prosódia, que não se ensina, mas se transmite. E cantigas de ninar, parlendas, rimas infantis – que são uma forma de literatura – são colocadas à disposição das crianças” (Petit, 2010, p. 54).

⁹ A autora fala também sobre a existência de programas centrados na leitura em espaços em crise, nos quais pode ser encontrada a “biblioterapia”, que foi desenvolvida e teorizada na América do Norte, na Europa do Norte ou na Rússia. As definições dadas são múltiplas: em geral designa a utilização de materiais de leitura selecionados como suplemento terapêutico à cura medicinal ou psiquiátrica, mas recebe às vezes acepções mais amplas, até o ponto de cobrir um conjunto de mediações culturais seguidas de discussões em grupo, em contextos que ultrapassam o âmbito hospitalar” (Petit, 2010, p. 27).

que não tiveram, previamente, a oportunidade de um contato sincero com os textos literários¹⁰:

Porém, no Brasil, assim como em vários lugares, não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares. Quando as animadoras de A Cor da Letra¹¹ chegaram nas favelas e começaram a tirar livros da mochila, muitos jovens se decepcionaram ou ficaram desconfiados. Tais objetos eram desprovidos de sentido; esses jovens só tinham conhecido a leitura na escola, o que não lhes trazia boas lembranças: 'A escola foi uma experiência sem valor', comenta Val, 'a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiiei a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir. Durante vários anos, era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada' (Petit, 2010, p. 39).

Além do já exposto, Petit (2010) também relata os benefícios da mediação para o desenvolvimento do gosto pela leitura (conceito que em muito se alinha à Zona de Desenvolvimento Proximal de Liev Vigotski), visto que esse ato provê, para além do estímulo cognitivo, acolhimento, permitindo que o sujeito para quem se lê, principalmente quando este vem de contextos sociais adversos, possa ressignificar-se e apropriar-se de lugares e objetos que a ele não eram originalmente destinados na sociedade. Ainda, aquele que é impactado pela leitura pode transformar-se também em um mediador, socializando os aprendizados com sua comunidade e tornando possível a apropriação da literatura por todos.

A leitura favorece as transições entre corpo e psiquismo, dia e noite, passado e presente, dentro e fora, perto e longe, presente e ausente, inconsciente e consciente, razão e emoção. E entre o eu e os outros. É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos do livro, outros estão ali ao meu lado: o autor, os personagens cujas vidas ele narra ou aqueles que ele criou, se se tratar de uma ficção (e talvez aqueles que o inspiraram), os outros leitores do livro, de ontem e de amanhã, os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que eu poderia recomendar. Mas também os que constituíram a minha vida ou que a compartilham hoje, cujos rostos, brincadeiras, trações ou generosidade estão prontos para aparecer nas entrelinhas. Sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma (Petit, 2010, p. 140).

Por meio dessas argumentações, é justo dizer que os atos de narrar e de ler são, também, atos de resistência às intempéries e de resgate da própria humanidade e da humanidade alheia. Um ensino de literatura libertador, então, seria capaz de transformar as experiências amargas do passado em sonhos, em luta e em transgressão às convenções sociais, valores que em muito importam a jovens, adultos e idosos que

¹⁰ Os grupos mencionados por Petit (2010) envolvem especialmente adolescentes e jovens adultos, mas seus princípios poderiam ser perfeitamente aplicados a sujeitos de idade mais avançada.

¹¹ Grupo de disseminação da leitura e formação de mediadores criado em 1998, com Patrícia Pereira Leite e Miyoko Wada. No Brasil, teve vínculos com a Fundação Abrinq e Pananco (Petit, 2010).

buscam, na educação, uma transformação de suas vidas, e que nela têm o direito de encontrar horizontes mais largos.

Assim, ao ter em mente este rol de características da literatura, percebe-se que, para que o indivíduo tenha uma participação ativa na sociedade, sendo possível a compreensão de si mesmo e da vida que o cerca, é vital que seja respeitado o seu acesso à arte, neste caso, à arte literária, pois nela está um principal e intrínseco meio para o reconhecimento de si e do outro. Afinal, a literatura é convidativa ao sonho, à esperança e à empatia, envolvendo a criatividade, a reflexão, a denúncia e a sensibilização, ideais alinhados à desejada *educação libertadora*, objetivo de educadores em todo o mundo, na qual, como já argumentado por Freire (2011), o sujeito tem sua capacidade crítica respeitada e reforçada, sendo desenvolvido um processo formativo em que professores e estudantes, ou educadores e educandos, podem e devem realizar intercâmbios de saber que resultem em possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, tal como é uma roda de conversas literárias.

A literatura, a exemplo de tudo o que foi debatido neste tópico, acena “para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia (Zilberman, 2008, p. 21)”, ideia vinculada ao processo de humanização anteriormente mencionado (Candido, 2011). Acolher a literatura nos estudos da EJA, nesse sentido, é promover o raciocínio empático e crítico e as expressões individual e coletiva para um público maduro e já versado nas explorações de um sistema social que não aprecia esses valores. É, através da arte, criar possibilidades para que os sujeitos jovens, adultos e idosos tenham mais uma chance de retrucar as desigualdades às quais foram expostos. Por fim, abrir alas para a arte literária, neste contexto, seria um passo adiante para firmar os princípios de uma sociedade justa e igualitária.

2.3 LITERATURA, SALA DE AULA E CURRÍCULO

De acordo com o exposto acima, faz-se necessário tecer algumas reflexões acerca da garantia do ensino de literatura na educação básica, da qualidade deste e da importância de sua expressão nos documentos curriculares. Para isso, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mesmo que não fale especificamente sobre os sujeitos adultos, em seu Art. 27, inciso 2, profere que a produção de currículos para a educação básica haverá de ter “consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento” (Brasil, 1996, n. p). Ela também estabelece, para o ensino médio, “o aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, n. p)¹² e, novamente no âmbito curricular, a “conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território” (Brasil, 1996, n. p)¹³.

Entende-se que a literatura, enquanto produto inato da condição humana, coopera amplamente para o alcance dos ditos fins, sendo o primeiro passo para a sua manifestação no ambiente escolar a inserção desta nos documentos que a regem, contemplando, de início, o currículo formal, referente às técnicas dos estudos literários, e, por fim, o currículo real, de modo que carregue novas visões sobre os educandos, a educação literária e a sociedade. Para que se atinja o supracitado, porém, é importante a reflexão acerca da maneira com que ocorre o ensino de literatura em sua atualidade e como este se relaciona à prática curricular. Nesse sentido, faz-se necessário entender quais metodologias tem sido comumente privilegiadas, nas aulas de linguagem, em relação aos textos literários, abordagens estas que são fundamentais para que se possa entender as relações desenvolvidas entre os estudantes e esses objetos de estudo — e, portanto, o papel que a grade curricular tem em reforçar ou reprimir certos padrões de atuação.

Zilberman (1988), por exemplo, alerta para a rigidez trazida pelo peso da tradição sobre a literatura, principalmente no que diz respeito às normas de ordem estética, gramatical e moral que cercam as instituições que a preservam. Por fazê-la crer intocável, estas criam uma distância entre ela e seu destinatário, o aluno, que não é encorajado a partilhar suas inferências e vivenciá-las com os textos, tendo o seu próprio interesse negado em prol de uma grade de conteúdos fixa e imutável:

A separação deve-se à caracterização da obra de arte como um objeto acabado e impenetrável à interferência do leitor, uma vez que as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifraram os caminhos e responderam as perguntas (Zilberman, 1988, p. 117)¹⁴.

Além disso, em outra face, Zilberman (1988) observa a tendência de mitigação do processo de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, no que o ato de ler literatura vincula-se, em sua grande maioria, a atividades externas a este, como a aprendizagem de conteúdos gramaticais ou a realização de exercícios de interpretação. Assim, a autora argumenta em favor de uma pedagogia libertadora no trato com os textos literários em sala de aula, entendendo que a leitura, quando realizada com exclusividade, é

¹² Art. 35, inciso 3.

¹³ Art. 35-B, inciso 2.

¹⁴ “É quando a literatura se legitima por intermédio desses aparelhos [as academias, a universidade, a crítica literária e a escola] que revela sua tendência mais impositiva” (Zilberman, 1988, p. 116).

considerada uma experiência cujo significado se encerra em si mesma, favorecendo que o estudante crie um vínculo com os textos e partilhe seus próprios sentidos sobre eles, indo além de abordagens repetitivas que não propõem essa autonomia:

Este percurso [da leitura literária], que talvez consista no significado do ato de ler enquanto possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, ao menos, insuficientemente vivenciado –, quando se sobrepõe a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura (Zilberman, 1988, p. 114).

Consoante a essas discussões, Cosson (2012) disserta sobre o perfil informativo e, assim poderia ser chamado, classificatório das abordagens comumente dispostas à literatura, as quais focalizam a cronologia literária e dão maior ênfase a estilos de época, ao cânone, a dados biográficos e ao cumprimento de teorias literárias e de formas fixas, sem a devida fruição dos textos. Essa vivência, quando acontece, se dá por fragmentos mínimos ou por resumos de conteúdo, visando ao cumprimento de atividades paralelas que em muito servem de “simples confirmação da leitura feita” (Cosson, 2012, p. 22), em uma perspectiva que reforça o estudo tradicional e não apropriadamente referenciado da disciplina, no qual há o trabalho pedagógico *sobre* a literatura, mas não *com* ela. Em paralelo, o autor também critica as situações em que a falta de rigor sobre o estudo formal acomete o ensino do literário, e reforça que a jornada acadêmica dos estudantes seria mais rica se houvesse tanto uma maior liberdade em relação à leitura prazerosa quanto uma atenção equilibrada dada a esses aspectos estéticos:

Nesse caso, é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2012, p. 23).

Dalvi (2013), por sua vez, destaca que as dificuldades que atingem os estudantes de literatura na educação básica, principalmente os de ensino médio, revolvem-se, entre outros, em torno de pontos como uma possível má formação pregressa em seus anos escolares (que desembocaria em uma compreensão frágil de nuances textuais), uma aprendizagem engessada das “escolas” literárias e a falta de tempo suficiente a ser dedicado para a leitura literária e a constituição do sujeito-leitor, visto que as aulas de literatura, na urgência de outras demandas, perdem espaço para outros componentes curriculares ou mesmo conteúdos de aprendizado da Língua Portuguesa. Além disso, a autora afirma como os textos literários são apresentados, na escola, “em desarticulação

com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (Dalvi, 2013, p. 75), principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o que contribui para criar um estereótipo de que a literatura seria apreciada apenas por

“gente ‘genial’ (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), ‘ociosa’ (que tem tempo de ficar discutindo o ‘sexo dos anjos’) ou ‘viajante’ (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido)” (Dalvi, 2013, p. 75).

Diante dessas observações, é reconhecida a importância de um exercício curricular que repense o lugar da literatura não apenas na sala de aula, mas também na escola como um todo¹⁵, posto que há a necessidade de tempo, espaço e abordagens que permitam o amplo desenvolvimento de trabalhos de leitura que não estejam atrelados a outras avaliações, valorizando-se a arte tanto como objeto de estudo quanto como objeto estético. Seria interessante, portanto, a presença de recomendações voltadas à centralidade do texto literário e à autonomia estudantil, este último preceito sendo uma importante nota em relação ao trabalho com sujeitos adultos.

Nesse sentido, de acordo com Suassuna e Silva (2012), vale frisar que currículo e conteúdos curriculares não são sinônimos, no que aquele não se determina enquanto uma lista fixa de assuntos a serem aprendidos e definidos por manuais didáticos, em um padrão universal e atemporal. O currículo, na verdade, seria um elo entre projeto pedagógico e sociedade, definido por ser: um material relevante para o aluno e sua comunidade, adequado aos objetivos de ensino; atual em termos da incorporação dos avanços científicos dos diferentes campos do conhecimento; e válido enquanto promotor do desenvolvimento cognitivo (Postlewaite, 1979 *apud* Suassuna; Silva, 2012).

Sobre a construção curricular, Silva (1999) argumenta sobre o estudo do currículo enquanto ciência e os seus reflexos para a sociedade, criticando, ao dissertar sobre os conceitos correspondentes ao estudo da teoria curricular, a concepção de “teoria” enquanto algo meramente mimético, ou seja, que se limitaria a explicar um objeto (neste caso, o currículo) que o precederia. Ao invés disso, o autor defende a ideia de que o currículo escolar é um discurso, portanto, dotado de condições históricas e sociais e de agentes que o produzem e que o receberão. Assim, ao descrever, ou melhor, ao *prescrever* a educação, o currículo também a “inventa”, pois veicula uma noção particular de como a realidade é e, portanto, como será.

¹⁵ Quando falando sobre a leitura de poesia, Pinheiro (2018) reflete sobre a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar no ensino de literatura, passando do professor à gestão, às secretarias de educação, aos pais e aos próprios estudantes, que podem e devem exercer cobranças de condições a este trabalho pedagógico, como a criação de salas de leitura ou mesmo a regular disposição de livros literários nas bibliotecas escolares e a própria abertura destas, sendo sempre necessária uma ação coletiva para a garantia desses direitos.

Para dizer de outra forma, supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser. Para retomar o exemplo de Bobbitt¹⁶, é irrelevante saber se ele está dizendo que o currículo é, efetivamente, um processo industrial e administrativo ou, em vez disso, que o currículo **deveria** ser um processo industrial e administrativo. O efeito final, de uma forma ou outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo (Silva, 1999, p. 13, grifos do autor).

Portanto, não bastaria, nesse viés, limitar-se a condenar o contexto atual do trabalho escolar com o literário, mas sim agir, ao criar e veicular discursos, de forma coerente para a sua reparação, guiando docentes e gestão acerca dos elementos necessários para esta. Ainda de acordo com Silva (1999), a importância deste posicionamento dos documentos oficiais se justifica no entendimento de que cada currículo manifesta a noção de mundo e de valores daqueles que o construíram e que, com essa formulação, têm o desejo de impactar a visão que a sociedade terá sobre o que foi selecionado para ser prescrito, o que confere a esses conteúdos um certo prestígio social.

Dessa forma, é certo dizer que os currículos são construídos com base em relações de poder. Ao responderem à pergunta “o que deve ser ensinado?”, eles também modificam as pessoas que os seguirão, isso porque todo critério de seleção visa a sujeitos ideais, moldados no tipo de pessoa que seus seletores desejam ter no mundo. Para que sujeitos críticos possam assim sê-lo, um currículo que assegure a criticidade em seus componentes e objetivos é fundamental, de modo que os estudantes compreendam com assertividade o que lhes é exposto e desenvolvido. Então, seria por meio do currículo que a valorização da literatura, com sua verdadeira apreciação enquanto objeto de estudo, se iniciaria.

Assim, a dicotomia entre currículo e sujeito se justifica por aquele ser, em seu âmago, uma questão de identidade (Silva, 1999), pois o processo de ensino-aprendizagem é responsável não só pela formação estudantil ou profissional, mas também pessoal e cidadã. É esse o motivo da presença curricular da literatura, principalmente no modo como esta se dá, ser tão pertinente: este é um exercício do seu reconhecimento social e do lugar que ela pode ocupar individual e coletivamente, tendo o potencial de transformar a realidade daqueles que com ela entram em contato, contribuindo para sua formação humana e pedagógica.

¹⁶ Silva se refere ao estadunidense John Franklin Bobbitt, autor da obra *The curriculum* (1918), livro que foi símbolo dos primeiros movimentos de estudo do currículo no ocidente, quando, nos Estados Unidos da época, setores ligados à administração escolar motivaram-se a “racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (Silva, 1999, p. 12) diante da industrialização, dos movimentos imigratórios e da massificação da escolarização (Silva, 1999).

2.4 OS PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA

Considerando o que foi pontuado anteriormente neste texto e entendendo o conceito de paradigma enquanto um conjunto de saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos e/ou objetos e termos dentro de uma determinada área de conhecimento (Cosson, 2020), considera-se, para a análise proposta por este trabalho, a pesquisa de Cosson (2020), que se propôs a estudar as diferentes sucessões do ensino de literatura no Brasil ao longo do tempo, iniciando suas observações a partir das escolas jesuítas do século XVI.

Nesse percurso, o autor localizou a presença de seis paradigmas ao longo da história, classificando-os entre dois paradigmas tradicionais (paradigma moral-gramatical; e paradigma histórico-nacional) e quatro paradigmas contemporâneos (paradigma analítico-textual; paradigma social-identitário; paradigma da formação do leitor; e paradigma do letramento literário), estes sendo emergentes desde o final do século XX. Assim, para uma melhor compreensão das argumentações desenvolvidas a seguir, o quadro abaixo, de forma sucinta, elucida os principais pontos dessas propostas pedagógicas:

Quadro 1 — Breve resumo sobre os paradigmas do ensino de literatura conforme Rildo Cosson

Paradigma moral-gramatical	
Concepção sobre a literatura	Um corpo de obras dado pela tradição, seguindo autores latinos renomados, denominados clássicos. Um conjunto de obras considerado de “cultura superior”.
Dinâmica em sala de aula	Estudo de recortes das obras clássicas. Atitude de reverência e distanciamento diante dos textos literários.
Objetivo do ensino de literatura	Promover o estudo das regras gramaticais e a formação moral.
Paradigma histórico-nacional	
Concepção sobre a literatura	Objeto de expressão da identidade nacional. Conjunto de obras brasileiras e portuguesas (por questões coloniais) distribuídas ao longo do tempo cujo elo principal é relatarem o Brasil, adotando também autores contemporâneos e, precariamente, alguns trabalhos distintos dos clássicos, desde que sob o viés da crítica.
Dinâmica em sala de aula	Estudo da história da literatura a partir de recortes de obras referendadas pela crítica, que as sanciona como parte do cânone.
Objetivo do ensino de literatura	Promover a valorização da língua portuguesa a partir da norma lusitana e instituir, nos estudantes, o sentimento de nacionalidade.
Paradigma analítico-textual	

Concepção sobre a literatura	Conjunto de textos que têm uma alta elaboração estética. Objeto que possibilita a fruição estética.
Dinâmica em sala de aula	Estudo dos recursos linguísticos utilizados em obras de grande prestígio estético, explorando os elementos composicionais destas para compreender os aspectos formais dos textos literários através da leitura de textos curtos. Privilégio da forma sobre o conteúdo.
Objetivo do ensino de literatura	Promover o autodesenvolvimento do estudante a partir da consciência do funcionamento da literatura, reconhecendo os artifícios usados pelos escritores e a especificidade da linguagem literária.
Paradigma social-identitário	
Concepção sobre a literatura	Produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades, espelhando contradições e evidenciando embates políticos.
Dinâmica em sala de aula	Estudo dos aspectos de conteúdo em detrimento dos aspectos formais. Leitura desconstrutora das obras canônicas e ressignificadora das obras consideradas menores ou ignoradas.
Objetivo do ensino de literatura	Promover a consciência crítica do estudante para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade.
Paradigma da formação do leitor	
Concepção sobre a literatura	Toda a sorte de objetos impressos que participam, de alguma forma, do mundo ficcional ou poético.
Dinâmica em sala de aula	Repetição contínua e duradoura de atividades de leitura, sem o estudo de algo específico, objetivando a fruição literária e o conhecimento formal, em segundo plano, como consequência.
Objetivo do ensino de literatura	Promover o hábito da leitura e o gosto por ela, formando o leitor crítico-criativo.
Paradigma do letramento literário	
Concepção sobre a literatura	Linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, simbolizando, nas palavras e pelas palavras, os sujeitos e o mundo.
Dinâmica em sala de aula	Estudar os aspectos formais da literatura, promover a fruição desta e suscitar o pensamento crítico e criativo através de atividades de manuseio do texto literário e de compartilhamento da experiência literária.
Objetivo do ensino de literatura	Promover a competência literária do estudante dentro e fora da escola.

Fonte: Síntese dos autores sobre Cosson (2020).

Diante dessas conclusões, pretende-se, na seção a seguir, identificar os traços referentes a esses conceitos ao longo das habilidades curriculares alvo desta análise, enquadrando-as de acordo com o paradigma que melhor as representa. Entende-se, ainda, a possibilidade de cruzamentos entre os ditos paradigmas, visto que não raramente

há a interligação entre teorias, porém, a classificação ocorrerá privilegiando aquele que se destaca em sua concepção de literatura e objetivo de ensino.

3 O EMEJA/PE E A LITERATURA

3.1 SOBRE O CURRÍCULO DO EMEJA/PE

Em sua composição, o currículo para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) em Pernambuco consta com quatro seções, as quais podem ser definidas como: texto introdutório (pressupostos teóricos); particularidades do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EMEJA; Formação Geral Básica; e Itinerários Formativos. De modo a centralizar o foco nas discussões sobre a educação literária em Língua Portuguesa exercida no contexto do EMEJA, os tópicos mais abordados neste trabalho dirão respeito, em primeira instância, às concepções metalinguísticas deste currículo e às suas percepções dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, após isso, às suas concepções sobre a disciplina de Língua Portuguesa e à distribuição dos conteúdos relacionados à literatura em seu organizador curricular, considerando o primeiro módulo deste. Destaca-se que serão nessas últimas partes que a análise aqui proposta se debruçará com mais afinco.

Dessa maneira, para melhor conhecê-la, esta proposta curricular foi elaborada no ano de 2022, quatro anos após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da atualização de 2018 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹⁷, além de acontecer no ano seguinte à publicação do currículo para o Ensino Médio regular do estado. O documento foi apresentado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE) ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) no dia 6 de outubro de 2022, tendo sido aprovado através do Parecer nº 135/2022, número de processo 1400004237.000173/2022-14, que foi publicado pela Portaria SEE nº 5902 de 7 de dezembro de 2022 e cujo relator foi o conselheiro Glaydson Alves da Silva Santiago (Pernambuco, 2022b).

Em sua apresentação, o currículo afirma a importância do reconhecimento, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da EJA como uma modalidade

¹⁷ Esta atualização ocorreu conforme a Lei Federal nº 13.415/2017, que, de acordo com sua ementa, “altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2017, n. p).

escolar, o que reforçou a garantia da oferta do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, [2016], n. p), conforme determinado, em 1988, pela Constituição Cidadã em seu Art. 208, inciso 1 — oferta essa que, em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, expandiu-se para toda a educação básica brasileira.

Além da LDB, da BNCC e do DCNEM, a SEE afirma que o documento também está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (2013) e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) para Educação de Jovens e Adultos (2012), bem como segue as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (estabelecidas pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021), estas que se alinham à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e à Educação de Jovens e Adultos à Distância (Pernambuco, 2022a).

Como base para a elaboração deste currículo, a SEE declara que foi utilizada a proposta curricular de Pernambuco para o Ensino Médio Regular (2021), tendo realizado um processo participativo que buscou envolver os diversos profissionais da educação relacionados à EJA, entre professores, chefes de Unidades de Educação de Jovens e Adultos e Correção de Fluxo (UJCs), técnicos de Gerências Regionais de Educação (GREs) e representantes do Fórum Estadual de EJA de Pernambuco. Essa colaboração teria ocorrido também entre os ensinos público e privado. Além disso, teria sido efetuada uma consulta pública¹⁸ estendida à sociedade geral acerca dos organizadores curriculares (Pernambuco, 2021). Todo esse processo se iniciou em julho de 2021 e perdurou até por volta de maio de 2022, com etapas de leitura, discussão e redação que teriam envolvido todos os interessados (Pernambuco, 2022a).

Sobre seu público-alvo, o documento afirma reconhecer os sujeitos da EJA em sua heterogeneidade e necessidades educacionais e sociais, o que se alinharia aos princípios estabelecidos pelos documentos norteadores acerca da educação de adultos. Ele considera a si mesmo, enquanto currículo, como um “importante instrumento educacional para os processos de formação humana, em sua integralidade, e de emancipação, que valorize a diversidade de sujeitos atendidos por essa modalidade da Educação Básica” (Pernambuco, 2022a, p. 16). O documento lembra, ainda, a origem desta modalidade na educação popular, na qual o diálogo, a participação e a conscientização seriam balizadores no processo de ensino-aprendizagem (Pernambuco, 2022a), e comenta, como antes também articulado neste trabalho, a definição de currículo enquanto um documento de identidade, declarando a exigência de que as suas práticas abranjam as dimensões social, econômica e cultural dos discentes, valorizando as

¹⁸ No presente, o endereço *on-line* para esta consulta pública ainda está disponível para visualização (Cf. Pernambuco, 2021).

experiências vividas por estes e os seus conhecimentos prévios. Assim, a proposta curricular suscitaria uma atuação docente que adaptaria suas práticas pedagógicas para melhor atender aos estudantes. Nesse viés, seria garantida a inclusão, visto que o currículo determina que são esses sujeitos tão diversos que deveriam compor o centro do processo pedagógico, não deixando de exaltar a importância de motivá-los ao conhecimento científico e ao trabalho.

Em posse dessas informações e a partir da compreensão da literatura como um bem universal de potencial humanizador e transversal, posto que é parte integral das atividades humanas, tece-se esta análise a fim de se investigar a sua participação nos objetivos estabelecidos no documento estudado.

3.2 SUJEITOS SOCIAIS, SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS LITERÁRIOS: O ORGANIZADOR PARA LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS DESAFIOS

Durante o capítulo referente à Formação Geral Básica, o currículo introduz as discussões associadas às áreas do conhecimento e aos seus componentes curriculares, dispondo, após essas articulações, os organizadores curriculares respectivos, os quais contam com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades específicas deste documento (inspiradas nas da Base) e os seus respectivos objetos de conhecimento, bem como as referências bibliográficas utilizadas na construção da seção.

Nesse percurso, é importante salientar que a BNCC é o parâmetro principal do documento, sendo isso perceptível pela sua influência na definição das áreas do conhecimento, dos eixos de aprendizado dos componentes curriculares (no caso de Língua Portuguesa, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica), do que seriam os critérios para a progressão das aprendizagens e habilidades e da classificação dos estudos em esferas de atuação, conforme os campos da vida pessoal; da vida pública; jornalístico-midiático; artístico-literário; e das práticas de estudo e pesquisa (Pernambuco, 2022a).

Sobre a nomenclatura das habilidades do currículo, elas estão divididas para cada período do Ensino Médio vivenciado pelas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA): os módulos 1, 2 e 3, cada qual com a duração de seis meses (Pernambuco, 2022a; 2022b):

Quadro 2 — Exemplo do currículo para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco (EMEJA/PE) sobre a nomenclatura de suas habilidades específicas dos componentes¹⁹

EMEJALGG101M1LP01PE

EMEJA – Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

LGG – Linguagens e suas Tecnologias.

101 – O primeiro dígito indica a competência da área a qual a habilidade está relacionada. E os dois últimos dígitos indicam a numeração sequencial da habilidade da área.²⁰

M1 – Módulo 1 do EMEJA.

LP – Língua Portuguesa.

01 – Indica a numeração sequencial da habilidade para Pernambuco.

PE – A habilidade recebeu contribuição das redes públicas e/ou de escolas privadas.

Fonte: Pernambuco (2022a).

No que diz respeito à área de Linguagens, este documento sinaliza a importância de práticas que consolidem e ampliem as habilidades de uso e reflexão sobre os objetos de ensino de suas devidas disciplinas, cabendo à Língua Portuguesa uma proposta de trabalho que se fundamente na pedagogia dos multiletramentos e no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), visando “fomentar a formação de leitores proficientes” (Pernambuco, 2022a, p. 48) ao aliar a interação com gêneros textuais do meio impresso à com gêneros digitais, valorizando a inserção no mundo do trabalho e as práticas socioculturais do estudante voltadas ao seu desenvolvimento como ser humano (Pernambuco, 2022a). Por fim, o currículo entende as práticas de linguagem enquanto processos discursivos e de construção de sentidos.

A literatura, por sua vez, é definida também por esses aspectos, sendo disposto, ainda, que **a leitura do texto literário deve ser nuclear**, promovendo a diversidade através da *intersubjetividade*:

Como a leitura literária carrega em si um aspecto intersubjetivo que visa o compartilhamento de variados modos de compreensão da vida, do mundo, da existência humana, da identidade e da relação com o outro, percebe-se a importância de práticas de ensino e de aprendizagem de literatura que permitam levar os estudantes a perceberem tais perspectivas em seu ato de ler. Do mesmo modo, no desenvolvimento de práticas de leitura (escolares e extraescolares) pautadas num currículo base para a Educação de Jovens e Adultos, é importante considerar os sujeitos nelas envolvidos e aquilo que lhes interessa como objetos de leitura (Pernambuco, 2022a, p. 56).

¹⁹ “Em cada organizador curricular, um código pode ser observado antes da descrição de cada habilidade. Os códigos adotam estrutura semelhante à empregada na BNCC e no Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. Entretanto, de maneira diferente da adotada nos documentos citados, neste, o código de cada habilidade permite identificar, por meio das iniciais M1, M2 ou M3, se a habilidade se destina ao módulo 1, 2 ou 3 da etapa do Ensino Médio na modalidade, respectivamente. Além de indicar os módulos aos quais se destinam as habilidades, os códigos permitem observar, por meio do acréscimo da sigla PE, que a habilidade recebeu contribuição das instituições públicas e/ou privadas do Estado, ou que foi validada por elas” (Pernambuco, 2022a, p. 41).

²⁰ Ao que se entende, seria a sequência da própria BNCC. Como mencionado, a Base tem uma presença forte na construção do currículo para o EMEJA/PE, tendo inspirado a criação de suas habilidades específicas dos componentes. Originalmente, nos quadros do documento para os organizadores curriculares, alguma habilidade da BNCC está sempre ao lado, indicando que seria a pretendida correspondência.

Nesse sentido, buscando melhor compreender as aplicações práticas dessas intenções, bem como a correspondência destas às turmas da Educação de Jovens e Adultos, conforme previamente sinalizado neste texto, foi realizada a análise das habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, juntamente a seus objetos, de modo a focar aquelas que dissessem respeito específica e diretamente à literatura, observando-se as possíveis relações com os paradigmas educacionais definidos por Rildo Cosson. Assim, para controlar o *corpus* desta pesquisa, de modo a manter-se regulados a dimensão física e o escopo deste trabalho, apenas as habilidades tangentes ao Módulo 1 foram estudadas aqui, especialmente por este primeiro módulo se tratar do início da etapa escolar do Ensino Médio, no qual a literatura comumente se estabelece em suas concepções iniciais.

Logo, em primeira instância, foi compreendido que, das **31 habilidades dedicadas ao Módulo 1**, somente **seis** mencionam elementos relacionados à literatura e necessariamente focalizando o aprendizado dela/sobre ela/com ela diretamente, excluindo-se deste estudo as menções tangenciais à linguagem literária ou ao campo artístico-literário que se mostraram pontualmente entre o aprendizado geral de língua. Para melhor visualização, o quadro abaixo expõe as habilidades literárias do EMEJA/PE para o módulo analisado, dispostas na ordem em que aparecem no próprio documento oficial.

Quadro 1 — Habilidades relacionadas à literatura no organizador curricular para Língua Portuguesa do currículo para o EMEJA/PE

1º Módulo	
Habilidades específicas do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALGG201M1LP02PE) Aprofundar, identificar e analisar criticamente diferentes gêneros textuais, considerando suas especificidades (linguagem, aspectos estilísticos, estéticos, contexto de produção e circulação)	Práticas de letramento literário. Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana, latino-americana. Tipologia textual. Relações entre textos e discursos. Gêneros literários diversos (contos, crônicas, fábulas, poemas). Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Contexto de produção e circulação de forma universal e regional.
(EMEJALGG204M1LP03PE) Reconhecer o valor da pluralidade artística, em diversas linguagens, em especial a artístico-literária, considerando as especificidades linguísticas, semânticas e multissemióticas, responsáveis pelos efeitos de sentido de diferentes manifestações textuais representativas de diversos grupos sociais e étnicos, observando as contribuições das literaturas indígena e africana como constituintes da expressão literária regional e nacional, além de reconhecer as manifestações da literatura popular – literatura de	Práticas de letramento literário. Literatura de autoria pernambucana: contrapontos entre autores consagrados e não consagrados da literatura canônica e popular em diferentes épocas. Repertório de leitura: literatura brasileira, indígena, africana e portuguesa. Condições de produção de circulação e recepção de textos artístico-literários. Relação entre textos, atos de linguagem e discursos

cordel, lendas pernambucanas, narrativas populares orais, dentre outras.	
(EMEJALP46M1LP01PE ²¹) Identificar e analisar, no macrosistema literário em língua portuguesa, o diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados), as intertextualidades temáticas e estilísticas, as diferentes visões de mundo e de sociedade, por meio da leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos, desenvolvendo múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea.	Práticas de letramento literário. Apreciação da literatura africana em língua portuguesa e da literatura brasileira. Contexto de produção, circulação e recepção de textos: contos, crônicas, poemas, fábulas de diferentes gêneros literários (lírico, épico, dramático) e épocas. Especificidades da linguagem literária.
(EMEJALP48M1LP02PE) Identificar no macrosistema literário em língua portuguesa: assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	Práticas de letramento literário. Condições de produção, circulação e recepção de textos de diferentes autores (as), gêneros e estilos da literatura brasileira e portuguesa. Especificidades da linguagem literária. Recursos linguísticos, multissemióticos e efeitos de sentido. A Literatura Brasileira na Colônia. O Barroco e o Arcadismo.
(EMEJALP49M1LP03PE) Reconhecer as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários para experienciar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	Práticas de letramento literário. Repertórios de leitura: textos de diferentes gêneros, autores (as) e estilos literários. Condições de produção, circulação e recepção. Aspectos éticos, estéticos e políticos em gêneros artístico-literários de várias linguagens e semioses. A plurissignificação da linguagem artístico-literária. A literatura como expressão de época.
(EMEJALP20M1LP05PE) Participar de e/ou promover práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas (como oficinas, clubes, batalhas de poesia- slams, intervenções urbanas e outras, próprias das culturas juvenis), para compartilhar gostos e interesses, denunciar, expor uma problemática ou promover a reflexão-ação, considerando o contexto de produção, circulação e recepção, a linguagem multimodal e os efeitos de sentido, compreendendo a arte como instrumento de resistência e de defesa dos Direitos Humanos.	Práticas de letramento literário. Contexto de produção, circulação e recepção de textos e/ou produções artísticas: saraus, clubes de leitura, mostras literárias, festival de teatro, dança, curtas etc.

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

Desse modo, para melhor entender o que cada habilidade tem a revelar sobre a relação do EMEJA/PE com o ensino de literatura, o quadro acima foi destrinchado de modo a considerar um tópico por vez, isto é, uma análise para cada par de habilidade e objetos. O primeiro destes é o correspondente à habilidade de código EMEJALGG201M1LP02PE, no que as notas sobre ela podem se estender aos pares vindouros à medida que as semelhanças entre eles se criam.

²¹ Nesta habilidade e nas vindouras, percebeu-se uma mudança inexplicada na nomenclatura das habilidades. O currículo não faz menção a isso quando trata dos códigos ou em algum momento prévio ou posterior ao organizador curricular, isso dentro do escopo de Língua Portuguesa, foco deste trabalho. Assim, visto a incerteza e inconstância em relação ao estabelecimento desses códigos, eles não foram considerados para a análise.

Quadro 2 — Habilidade EMEJALGG201M1LP02PE

Habilidade específica do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALGG201M1LP02PE) Aprofundar, identificar e analisar criticamente diferentes gêneros textuais, considerando suas especificidades (linguagem, aspectos estilísticos, estéticos, contexto de produção e circulação)	Práticas de letramento literário. Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana, latino-americana. Tipologia textual. Relações entre textos e discursos. Gêneros literários diversos (contos, crônicas, fábulas, poemas). Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Contexto de produção e circulação de forma universal e regional.

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

Pelo o que é possível compreender inicialmente, esta habilidade tem por objetivo desenvolver o conhecimento do estudante acerca dos **aspectos formais da textualidade literária**, visto seu apreço pelo estudo das noções estéticas, com a análise crítica promovida estando centrada nos **gêneros textuais** em si. Isso atrai a atenção, posto que, segundo o que é declarado explicitamente pela habilidade, esses gêneros não teriam a especificidade de serem correspondentes a textos literários, mas sim quaisquer textos disponíveis no mundo. Desse modo, em primeiro contato, não seria possível afirmar que se trata de uma habilidade voltada à literatura.

Entretanto, vale observar o uso de “gêneros literários” nos objetos do conhecimento, assim como “práticas de letramento literário” e “repertórios de leitura: literatura brasileira...”, elementos que declaram a relação entre o conceito e o sistema literário. Mesmo assim, o objeto “gêneros textuais”, exposto como está, parece uma adição que contesta a própria habilidade, indicando que pode ter ocorrido a transposição de uma habilidade que originalmente era voltada aos estudos gerais de língua para uma habilidade própria dos estudos literários, lembrando as propostas de estudo de gêneros elaboradas por Mikhail Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi. Além desse caso, outra evidência dessa transferência pode ser a presença de conteúdos como “tipologia textual”, “relações entre textos e discursos” e “funções da linguagem” na posição de objetos do conhecimento, estes que são assuntos próprios do ensino de língua no Ensino Médio.

Declara-se que a ressalva aqui é feita não por defesa da separação entre as práticas de linguagem, dispondo a linguística e a literatura em caixas opostas, mas sim pela suspeita de que houve uma generalização que terceirizaria a literatura em uma habilidade curricular que lhe deveria ser dedicada em primeiro plano, sob o risco de torná-la apenas uma ferramenta para os conteúdos de língua. Um exemplo dessa tensão é a própria presença de conteúdos como “figuras de linguagem”, que envolve uma compreensão dos recursos linguísticos utilizados nos textos literários.

Em outro tópico, a diversidade enunciada pelo objeto “gêneros literários diversos” se fecha em seus parênteses, “(contos, crônicas, fábulas, poemas)”, contradizendo, por essa limitação, a ideia de variedade, restringindo-se, inclusive, a textos escritos, quando o próprio currículo, ao tratar de suas competências específicas para a área de Linguagens, se pronuncia a favor da oralidade e da corporalidade:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (**artísticas, corporais e verbais**) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo [...]

Utilizar diferentes linguagens (**artísticas, corporais e verbais**) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. [...]

Compreender os **processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais**, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. [...] (Pernambuco, 2022a, p. 50, grifos nossos).

Desse modo, não deveria a disciplina de Língua Portuguesa estar inclusa nessa proposta, principalmente quando o público deste documento tem nas práticas orais e corporais uma grande proximidade? Afinal, como afirmado por Alves (2013) e Brasil (2000a), é na oralidade que os sujeitos da EJA comumente se expressam e comunicam, seja artística ou mesmo pragmaticamente. Portanto, negar o trabalho com gêneros literários orais é negar parte grandiosa dos saberes e subjetividades desses estudantes, fornecendo-lhes um ensino de literatura, e mesmo de língua, incompleto. Essas afirmações estão de acordo com os já estabelecidos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco para a Educação de Jovens e Adultos (2012), fonte indicada por este próprio currículo para a sua construção:

O tratamento da oralidade, na escola, deve considerar uma concepção de linguagem interacionista, conforme já explicitado, enfocando uso e análise linguística tanto na modalidade falada quanto na escrita. Essa abordagem permite romper com a perspectiva da dicotomia – em que fala e escrita são opostas e com características bastante diferentes – que evidencia a supremacia da escrita, diretamente relacionada à língua padrão. De forma diferente, devemos romper com uma visão estanque e adotar uma perspectiva de contínuo e de heterogeneidade, em que fala e escrita têm a mesma importância, sendo usadas quando requisitadas. Nesse viés, preocupa-se com a construção de sentidos, a partir de situações de produção oral, concretizadas por meio dos gêneros orais (Pernambuco, 2012, p. 26).

Seguindo a argumentação, pode-se discorrer sobre o viés do **paradigma da formação do leitor** expresso nesta habilidade, paradigma este que lhe parece ser o

principal regente. Embora a habilidade sinalize estar dedicada à compreensão estética e linguística, no que se poderia estabelecer, a princípio, que sua preocupação seria puramente analítica, percebe-se que há um interesse pertinente, no documento, em relação à construção do leitor literário, visto que se foca na formação de um enfim variado repertório de leitura em seus objetos do conhecimento, insinuando que a análise deve acontecer com textos de literaturas distintas, entre brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, somando-se a isto o estudo de seus contextos de produção e circulação.

Além disso, considerando uma dita pluralidade de leituras, mas ainda restringindo-a aos gêneros escritos, vide o exposto acima, este par aparenta seguir a premissa do paradigma da formação do leitor em pensar a literatura enquanto “toda a sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético” (Cosson, 2020, p. 130). Em relação a essa concepção de leitura literária, vale observar que associar diretamente a literatura ao objeto “livro” acarreta um distanciamento ainda maior do literário do que o previsto, retirando os indivíduos do convívio com a oralidade e desconsiderando, principalmente no caso dos sujeitos da EJA, o repertório de leituras orais construído pelos estudantes, agravando o que Cosson (2020) já previa, neste paradigma, em relação à limitação do horizonte do leitor.

Outro aspecto a se considerar nesta análise é a existência das “práticas de letramento literário” enquanto objeto de conhecimento nesta habilidade — embora talvez fosse mais produtivo considerá-la não um objeto, mas um princípio geral de construção do documento. Vale notar que, apesar dessa adição, a definição de **letramento literário** não é apresentada em momento algum durante a seção da disciplina, não sendo seguro, portanto, afirmar qual ou quais perspectivas de trabalho o conceito adotado toma como referência. Pressupondo-se usar o conceito com base em Cosson (2020), é necessário notar que, já ao restringir as leituras dos estudantes a gêneros escritos, este paradigma não poderia alcançar sua plenitude, visto que, independentemente da mídia, ele concebe a literatura como um “conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e sua herança cultural” (Cosson, 2020, p. 175), uma concepção que, inclusive, melhor favoreceria as turmas de EJA, ainda mais em um documento curricular que chama, em sua apresentação, tanta atenção para a importância da inclusão e do respeito às diversas identidades desses estudantes.

Ainda, a associação entre as “práticas de letramento literário” e a habilidade parece ser construída em cima da presença da variedade étnica de leituras e do estudo estético promovido pelos assuntos linguísticos, porém, estes tampouco se relacionam no que foi exposto, não sendo suficiente a presença de um ou outro isoladamente para a

efetivação do processo de letramento, sendo necessário, para tal, uma aliança entre fruição e técnica (Cosson, 2012, 2020; Todorov, 2009) e o estímulo à autonomia. Há de se pensar, portanto, como o “letramento literário” se tornaria um objeto de conhecimento nesta questão.

Quadro 3 — Habilidade EMEJALGG204M1LP03PE

Habilidade específica do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALGG204M1LP03PE) Reconhecer o valor da pluralidade artística, em diversas linguagens, em especial a artístico-literária, considerando as especificidades linguísticas, semânticas e multissemióticas, responsáveis pelos efeitos de sentido de diferentes manifestações textuais representativas de diversos grupos sociais e étnicos, observando as contribuições das literaturas indígena e africana como constituintes da expressão literária regional e nacional, além de reconhecer as manifestações da literatura popular – literatura de cordel, lendas pernambucanas, narrativas populares orais, dentre outras.	Práticas de letramento literário. Literatura de autoria pernambucana: contrapontos entre autores consagrados e não consagrados da literatura canônica e popular em diferentes épocas. Repertório de leitura: literatura brasileira, indígena, africana e portuguesa. Condições de produção de circulação e recepção de textos artístico-literários. Relação entre textos, atos de linguagem e discursos

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

Em relação à habilidade EMEJALGG204M1LP03PE, percebe-se que a preocupação com **a formação leitora** continua, como visto, novamente, pelo zelo em criar um repertório de leitura variado e atento aos contextos de produção e recepção das obras, bem como se nota, mais uma vez, o interesse em trabalhar com **literaturas diversas**, trazendo, por meio delas, as características de grupos sociais e étnicos distintos, além da primeira menção a **leituras multissemióticas**, tópico solicitado anteriormente pelo próprio currículo para ser trabalhado na disciplina. Ainda, em um acréscimo desta habilidade em relação à anterior, há o privilégio que é dado, ao que se foi possível entender, à arte popular e à contraposição desta à literatura canônica. A ênfase na presença da literatura pernambucana localiza a habilidade certamente no contexto de vida dos estudantes do estado, manifestando os interesses dos paradigmas tanto da formação do leitor quanto do social-identitário e do letramento literário.

Nesse viés, pode-se notar que essa literatura plural e socialmente engajada, de acordo com o escrito, pode vincular a habilidade preferencialmente ao **paradigma social-identitário**, devido ao norte político percebido com o resgate da conhecida literatura popular e das literaturas pernambucana, indígena e africana, além do destaque dado à importância destas como expressões literárias formadoras das identidades regionais e nacional, concebendo-se a literatura enquanto “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (Cosson, 2020, p. 99).

Assim, essa concepção, para além de uma leitura centrada nos gostos do leitor, busca desenvolver a formação de um repertório voltado para o reconhecimento dessas literaturas enquanto forças constitutivas de caráter frente à literatura canônica, equilibrando-as igualmente no contexto escolar. Essa é uma ótica que em muito interessa aos estudantes jovens, adultos e idosos, posto que, ao desafiar a ordem social vigente em que estão imersos, relembra-se que

o papel da educação escolar é promover a apropriação de práticas dominantes e consideradas poderosas para/pelos sujeitos da EJA, ampliando seus repertórios e ressignificando aquelas conhecidas e produzidas por eles (Vóvio; Kleiman, 2013, p. 184).

Entretanto, o foco no estudo dos contrapontos entre obras e autores canônicos e não canônicos, bem como na diversidade cultural do repertório proposto, aparece mais uma vez em paralelo com alguns conceitos próprios do ensino de língua, o que é expresso por “relação entre textos, atos de linguagem e discursos”. Ao tentar compreender a inclusão desses conteúdos junto aos literários, acredita-se que, por se tratarem de assuntos que constantemente questionam o impacto dos enunciados no mundo concreto, é possível deduzir que a intenção do currículo seria alinhá-los à literatura por meio de um entendimento das questões centrais do próprio paradigma social-identitário. Afinal, este compreende a literatura através de uma “perspectiva mimética”, na qual ela “espelha as contradições das relações sociais e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão” (Cosson, 2020, p. 100). Apesar disso, não fica claro, no documento, como essas concepções linguísticas se alinhariam aos estudos literários, suscitando a impressão de uma “transferência”, tal qual argumentado sobre a habilidade anterior.

Por fim, fica como maior ponto positivo principal da habilidade a abertura às diversas literaturas, em especial pelo lugar reservado por ela para a literatura popular em suas manifestações mais amplas, observado em “literatura de cordel, lendas pernambucanas, narrativas populares orais, dentre outras”. Afinal, sobre a EJA, “a defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é sua marca e não apenas para serem aproveitados como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados” (Arroyo, 2005, p. 228). Desse modo, esses elementos agregam significado à experiência literária para os estudantes do EMEJA/PE, visto a atenção a seus contextos locais, dando sentido à aprendizagem e pavimentando um caminho para que as “práticas de letramento literário”, as quais aparecem aqui novamente como objeto de conhecimento, sejam realizadas. Assim, nota-se a tentativa de conciliar os diferentes tipos de obras literárias e de demonstrar certo interesse em aliar à fruição dela os conhecimentos formais, por mais

que, nesta habilidade, não estejam certos quais eles seriam, qual relação o seu estudo traçaria com a literatura ou qual o espaço dado à autonomia estudantil quanto ao manuseio dos textos e compartilhamento das leituras.

Além disso, pontua-se que, sendo esta a habilidade que melhor explicita o eixo da oralidade (já adiantando, agora, o fluxo da análise deste organizador curricular), seria interessante exemplificar outros gêneros orais possíveis para a orientação do trabalho docente, como o repente ou a canção, embora estes possam estar inclusos na suspensão expressa por “[...] narrativas populares orais, dentre outras”. Pensa-se, porém, que é importante notar esses outros exemplos para reforçar o incentivo à diversidade desses textos e a sua ocupação política na escola, visto que são igualmente expressivos para a subjetividade dos discentes pernambucanos. Abre-se portas, porém, para que a literatura enfim seja percebida enquanto uma “linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177), conforme o desejado pelo paradigma do letramento literário.

Quadro 4 — Habilidade EMEJALP46M1LP01PE

Habilidade específica do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALP46M1LP01PE) Identificar e analisar, no macrossistema literário em língua portuguesa, o diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados), as intertextualidades temáticas e estilísticas, as diferentes visões de mundo e de sociedade, por meio da leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos, desenvolvendo múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea.	Práticas de letramento literário. Apreciação da literatura africana em língua portuguesa e da literatura brasileira. Contexto de produção, circulação e recepção de textos: contos, crônicas, poemas, fábulas de diferentes gêneros literários (lírico, épico, dramático) e épocas. Especificidades da linguagem literária.

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

Para a habilidade EMEJALP46M1LP01PE, o foco passa do que foi promovido na habilidade anterior, que era uma abrangência de manifestações literárias populares e etnicamente ou mesmo semioticamente diversas, para um quadro que se restringe ao “macrossistema literário em língua portuguesa”, sendo essa a primeira vez em que o conceito é citado. Nesse contexto, pode-se definir brevemente esse sistema a partir das palavras de Silva (2012), que o enxerga enquanto as semelhanças, aproximações temáticas e diálogos entre as literaturas de língua portuguesa. Ainda, conforme Abdala Junior (1989, p. 16):

É dentro dessa dinâmica da comunicação em português, que envolveu historicamente constantes semelhantes da série ideológica, que podemos apontar

para a existência de um macrossistema marcado como um campo comum de contatos entre os sistemas literários nacionais. Quando aproximamos os sistemas nacionais é por abstração que chegamos a esse macrossistema que se alimenta não apenas do passado comum, mas também do diverso de cada atualização concreta das literaturas de língua portuguesa.

Assim, de acordo com essa lista e com a presença da literatura africana nos objetos de conhecimento do par, nota-se que se conserva, aqui, parte da diversidade promovida na segunda habilidade. Logo, como sua antecessora, esta habilidade contém um certo caráter social, possível de se perceber também a partir da presença de termos como “leitura crítica e plurissignificativa” ou “diferentes visões de mundo e de sociedade” em sua construção, bem como pela escolha de estudar elementos como o “diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados)” e “as intertextualidades temáticas e estilísticas”, comparando as diferentes obras literárias. Entretanto, nota-se que os objetos de conhecimento não envolvem a política como um ponto central, parecendo privilegiar os aspectos de formação do leitor e fruição, não contendo expressões que favoreçam uma ideia de “contraponto”, como anteriormente, mas sim de “apreciação”, embora haja a intenção de considerar, sim, os “múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea”.

Nesse sentido, porém, ainda é notável a ausência do trabalho com a literatura popular tal qual apresentado anteriormente, pois esta habilidade descreve com vagueza, sem citar exemplos, os textos não canônicos, classificando-os como marginalizados apenas, não esclarecendo exatamente do que se trataria essa concepção ou quais gêneros literários poderiam corresponder a ela, fugindo à especificidade que fora apresentada outrora.

Além disso, novamente nos objetos do conhecimento, a ideia de trabalhar com os contextos de produção e circulação das obras retorna, mas agora com as mesmas restrições observadas na primeira habilidade, limitando-se a “contos, crônicas, poemas, fábulas de diferentes gêneros literários (lírico, épico, dramático) e épocas”, permeando explicitamente somente o universo da grafia. Percebe-se, por essas reflexões, portanto, um eco da preocupação do currículo em preparar seus leitores para uma gama de leituras que os permita conhecer a pluralidade social e os seus aspectos inter e multiculturais, mas esta gama não é tão ampla quanto o suscitado, de acordo com as próprias informações que este par carrega.

Por fim, os aspectos formais da literatura se repetem enquanto objetos de estudo, mas sua relevância parece menor em frente aos objetivos de estabelecimento de hábitos de leitura e construção de repertório, no que apreender as “especificidades da linguagem literária” se coloca como um termo abstrato e alheio aos outros conteúdos da habilidade,

não havendo uma relação suficiente para que seja considerado um aliado às “práticas de letramento literário” desejadas. Pode-se concluir, então, que o **paradigma da formação do leitor** é privilegiado neste conjunto.

Quadro 5 — Habilidade EMEJALP48M1LP02PE

Habilidade específica do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALP48M1LP02PE) Identificar no macrossistema literário em língua portuguesa: assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	Práticas de letramento literário. Condições de produção, circulação e recepção de textos de diferentes autores (as), gêneros e estilos da literatura brasileira e portuguesa. Especificidades da linguagem literária. Recursos linguísticos, multissemióticos e efeitos de sentido. A Literatura Brasileira na Colônia. O Barroco e o Arcadismo.

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

A quarta habilidade curricular referente à literatura, sendo esta a de código EMEJALP48M1LP02PE, traz uma guinada inédita às habilidades anteriores, retomando o conceito de macrossistema e, dessa vez, propondo-se a ensinar, de maneira notoriamente clássica e restritiva, o **cânone literário em língua portuguesa**. É interessante ressaltar que, ao contrário da terceira habilidade, que trazia em evidência a literatura africana e propunha um diálogo entre obras canônicas e não canônicas, os focos aqui são, nas próprias palavras do documento, as **literaturas brasileira e portuguesa** apenas, desconsiderando, nessa afirmação, as demais literaturas apresentadas até então.

Ainda sob esse viés, a habilidade objetiva a compreensão da “historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” e restringe-se à leitura das “obras fundamentais” do cânone, não mencionando contrapontos com trabalhos distintos, sejam contemporâneos aos clássicos ou mesmo atuais, e instiga a leitura dos clássicos como se fosse suficiente para o trabalho escolar com o literário. Comparando-a aos outros três pares analisados anteriormente, a habilidade EMEJALP48M1LP02PE parece mesmo romper com o que vinha sendo construído desde a apresentação do próprio currículo, desconsiderando as orientações para considerar as dimensões sociais, econômicas, entre outras, dos discentes da EJA, diante das quais a atuação docente deveria adaptar suas práticas e gerar inclusão, acolhendo os contextos próximos aos estudantes.

Desse modo, a contradição desta habilidade frente ao próprio documento mostra-se como um reflexo dos anos de dedicação exclusiva da escola à literatura hegemônica, esta que se vincula facilmente aos princípios da transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado pelas instituições, mas que não necessariamente é uma seleção que dialoga com os alunos. Assim, pode-se assumir que a literatura neste par é definida como “um corpo de obras dadas pela tradição” (Cosson, 2020, p. 21) ou mesmo por “um

conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil” (Cosson, 2020, p. 44), invocando vagamente algumas características próprias dos **paradigmas tradicionais moral-gramatical e histórico-nacional**, este mais do que aquele pela consideração quase exclusiva de cânones patriotas, adotando Portugal como o único referencial externo a eles.

Apesar dessas reflexões, não seria correto, porém, afirmar que seriam esses os paradigmas adotados para esta habilidade, embora se possa notar os seus traçados, visto que o objetivo aqui não seria o de exercer um trabalho moral ou de implantar um nacionalismo ufanista, mas sim de formar leitores, sendo que, neste caso, sob o *corpus* exclusivo do cânone. Isso se pode deduzir pelo evidenciado tanto pelos objetos de conhecimento, que parecem estar mais voltados para o estudo desses repertórios e de seus contextos de produção e circulação, quanto pelo viés apresentado no currículo até então. O paradigma em destaque para esta habilidade seria, por fim, o da **formação do leitor**, embora não se possa desconsiderar a influência daqueles mencionados anteriormente.

Em outra observação, também nos objetos de conhecimento, para além dos recursos linguísticos, inclusive, descritos com certa vagueza, há outros dois assuntos familiares ao cronograma das aulas de literatura: os movimentos literários Barroco e Arcadismo. Nisso, o trabalho com as chamadas “escolas literárias”, com os cânones ou mesmo com os processos históricos de constituição da literatura nacional não é em si negativo, mas, neste contexto, ele solidifica a impressão de que esta é uma habilidade engessada por formas já consideradas ultrapassadas de se pensar o ensino de literatura, algo que é mesmo contrário à intenção de se criar as “práticas de letramento literário” desejadas pelo documento, as quais requerem a participação estudantil como principal agência do processo pedagógico, sendo necessário estabelecer uma relação dialógica na qual o aluno possa se expressar. Afinal,

Se a literatura nos prepara para fazer uma releitura do mundo em que estamos inseridos e nos ensina sobre a existência humana, ela nos ajuda a exercer uma cidadania que luta pelos direitos que temos como seres humanos e que luta contra a opressão e o silêncio impostos, muitas vezes, pela comunidade em que vivemos. O exercício da cidadania nos impulsiona a, cada vez mais, dialogar com nossos(as) educandos(as) e a “permitir” que eles expressem suas opiniões, suas certezas, suas incertezas, suas ideologias e sonhos. A literatura (em suas diferentes manifestações da linguagem) pode ser um instrumento poderoso neste caminho a ser percorrido (Melo, 2023, p. 48).

Quadro 6 — Habilidade EMEJALP49M1LP03PE

Habilidade específica do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALP49M1LP03PE) Reconhecer as peculiaridades estruturais e	Práticas de letramento literário. Repertórios de leitura: textos de diferentes

estilísticas de diferentes gêneros literários para experienciar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	gêneros, autores (as) e estilos literários. Condições de produção, circulação e recepção. Aspectos éticos, estéticos e políticos em gêneros artístico-literários de várias linguagens e semioses. A plurissignificação da linguagem artístico-literária. A literatura como expressão de época.
---	---

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

Por sua vez, a quinta habilidade, EMEJALP49M1LP03PE, traz maior ênfase sobre os **aspectos formais** da literatura durante a formação do leitor, em que estes seriam percebidos através da leitura de gêneros literários diversos e vagamente mencionados, visto que não são exemplificados no par. Desse modo, a relevância da formação do leitor para esta habilidade é notada tanto pela sua intenção de instigar os estudantes a experienciarem os “diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura” quanto pela presença, nos objetos de conhecimento, da apreensão de repertórios de leitura — também descritos de forma vaga — e das condições de produção, circulação e agora recepção das obras, elementos que, desde o início, estão presentes no currículo, transparecendo a preocupação recorrente deste quanto à aquisição do interesse pela literatura.

Além disso, de forma menor e breve, para além do estudo da estética e da formação de um repertório cultural, os aspectos éticos e políticos também aparecem nos objetos de conhecimento, os quais seriam observados não apenas em textos grafocêntricos, informação que retoma o conceito de literatura multissemiótica visto anteriormente. Porém, vale ressaltar que não há detalhes sobre a ligação que seria articulada, nesta habilidade, entre todos esses objetos e intenções, restando deduzir, por meio do **paradigma da formação do leitor**, que se trataria de uma tentativa incerta de formar

um leitor crítico e criativo, características que seriam decalcadas dos próprios textos literários, considerando-se que esses textos apresentam diferentes concepções de mundo (a crítica) em uma linguagem estética (a criatividade). Trata-se da passagem da quantidade para a qualidade em uma relação nem sempre muito clara entre fruição e conhecimento (Cosson, 2020, p. 136).

Quanto às “práticas de letramento literário” novamente evocadas, há de se pensar qual a forma pretendida pela habilidade para integrá-las ao restante de seus objetos e a seu objetivo, visto que, ao contrário do paradigma da formação do leitor, o paradigma do letramento literário não concebe os artifícios linguísticos enquanto imbuídos de literariedade, mas apenas como recursos que, por serem utilizados na produção de obras consideradas literárias, são percebidos como tal (Cosson, 2020).

Quadro 7 — Habilidade EMEJALP20M1LP05PE

Habilidade específica do componente	Objetos do conhecimento
(EMEJALP20M1LP05PE) Participar de e/ou promover práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas (como oficinas, clubes, batalhas de poesia- slams, intervenções urbanas e outras, próprias das culturas juvenis), para compartilhar gostos e interesses, denunciar, expor uma problemática ou promover a reflexão-ação, considerando o contexto de produção, circulação e recepção, a linguagem multimodal e os efeitos de sentido, compreendendo a arte como instrumento de resistência e de defesa dos Direitos Humanos.	Práticas de letramento literário. Contexto de produção, circulação e recepção de textos e/ou produções artísticas: saraus, clubes de leitura, mostras literárias, festival de teatro, dança, curtas etc.

Fonte: Recorte dos autores sobre Pernambuco (2022a).

Sendo esta a última habilidade a ser analisada, a EMEJALP20M1LP05PE diverge das demais ao abrir espaço, entre o protagonismo do eixo da leitura ao longo deste currículo, para a produção textual ou mesmo a oralidade, embora esta não seja tão evidenciada quanto na segunda habilidade, por exemplo. Isso pode ser destacado por meio da presença das “práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas” destacadas, entre as quais são promovidas “oficinas, clubes, batalhas de poesia-slams, intervenções urbanas e outras, próprias das culturas juvenis”.

Desse modo, ao incitar a criação e/ou a participação em comunidades leitoras, esta habilidade cumpre com certos objetivos do letramento literário no que se afirma quanto à dedicação de tempo e espaço para a vivência da literatura e ao estabelecimento de um compartilhamento da experiência literária, sendo este um dos polos centrais do paradigma (Cosson, 2020). Assim, o objeto das “práticas de letramento literário”, presente também neste par, começa a se direcionar, embora o **paradigma da formação do leitor** se mostre, mais uma vez, melhor estabelecido.

Entretanto, deve-se notar que esta habilidade tem em si um público específico: o juvenil, exposto claramente pelo termo “culturas juvenis”, em que já se demonstra a quem a proposta é feita. Tal declaração leva ao questionamento do que seria próprio, no currículo, dos adultos e idosos que também frequentam a EJA, visto que, ao contrário dos jovens, estes não foram explicitamente mencionados nesta ou em qualquer uma das outras habilidades. O cerne da questão, porém, não é criticar a inclusão da juventude na modalidade, mas sim indagar se a construção deste documento de fato abrange todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos ou se os infantiliza, não considerando sua complexidade enquanto educandos maduros e advindos de contextos afastados da

realidade escolar regular, uma reflexão suscitada por Arroyo (2005, p. 227) quando este discutiu a inserção oficial da EJA, enquanto modalidade, nos sistemas de ensino:

As dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos... projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA? [...] explosivos? Em nome da igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares também para os defasados escolares, podemos estar negando aos jovens e adultos populares espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados, pobres, excluídos... Não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão. O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada.

Como outros pontos a se ressaltar sobre esta sexta habilidade, verifica-se a repetição da ênfase no estudo do contexto de produção e circulação das obras, o retorno da multissemiose, apresentando-se enquanto multimodalidade, e a apresentação inédita dos Direitos Humanos, agora explicitamente comunicados, os quais podem ser vinculados, mesmo que brevemente, à perspectiva social-identitária vista anteriormente neste recorte do organizador curricular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da análise proposta neste trabalho, pode-se concluir que o currículo pernambucano para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos assume, em seu primeiro módulo, um perfil endereçado principalmente ao paradigma da formação do leitor, mas incluindo, também, majoritariamente entre os outros, os paradigmas social-identitário e do letramento literário. Verifica-se, ainda, que, a seu modo, a proposta curricular segue suas próprias determinações quanto ao estabelecimento de uma formação integral para os estudantes, embora, em relação ao que foi estudado aqui, de forma rasa, visto que os achados encontrados sob a leitura minuciosa das habilidades aqui selecionadas revelam que o caminho para o cumprimento total dessas intenções ainda está aquém do esperado e em vias de estruturação, principalmente no que se refere ao desejado por uma educação literária efetiva.

As inconstâncias apontadas dentro dos pares de habilidades e objetos de conhecimento, bem como entre todos os seis, revelam uma maior necessidade de alinhamento entre as propostas suscitadas pelo organizador curricular, o qual poderia

entremear os diferentes eixos de aprendizado da Língua Portuguesa e os dedicar a diferentes ações que permeassem a literatura, tomando as “práticas de letramento literário” não como conteúdos a serem ensinados, mas sim como um paradigma a ser seguido de fato, favorecendo o estudo próprio da linguagem literária e considerando as instâncias de manuseio e compartilhamento constantes e sistemáticos dos textos literários, de modo a desenvolver as competências literárias dos discentes com maior clareza (Cosson, 2020).

Ainda, a alternância imprecisa entre os diversos paradigmas, conforme constatado na análise, cria tensões devido às contrariedades que surgem entre uns e outros, não havendo, portanto, um princípio norteador que direcione a disciplina, o que é semelhante a deixá-la ao acaso em relação aos objetivos e às estratégias adotados para a educação literária na modalidade, demonstrando, ao menos neste primeiro módulo, a ausência de critérios preestabelecidos de curadoria de obras e progressão entre as habilidades.

Além disso, chama atenção que o público da EJA não tenha sido mencionado em meio a este recorte do organizador curricular, mesmo sendo o alunado ao qual ele é dedicado, uma prova da importância de se repensar o lugar que é destinado à modalidade entre as propostas oficiais do estado, considerando as realidades múltiplas dos sujeitos que a formam e suas reais necessidades, não focalizando em adequá-los ao sistema de ensino, mas em acomodá-los, visando inclui-los de fato. Logo, sinaliza-se que a inspiração na BNCC, amplamente sinalizada no documento, poderia ser revista, visto que a Base se direciona, em seus pilares, ao ensino regular, com a expectativa de um público-alvo distante ao da Educação de Jovens e Adultos, o que impacta diretamente a construção de um currículo especializado em atender não apenas às necessidades da juventude.

Desse modo, espera-se que esta monografia, dentro de suas possibilidades e de seu escopo enquanto um trabalho de conclusão de curso, possa contribuir positivamente para as demais pesquisas que envolvem o espaço da EJA na educação de Pernambuco, unindo-se aos outros textos científicos que buscam investigá-lo e contribuir para a continuidade desta modalidade tão importante a tantos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política**: literaturas de língua portuguesa no século XX. São Paulo: Ática, 1989.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-50.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco; MEC; RAAAB, 2005. p. 221-230.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. *In*: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *In*: BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco; MEC; RAAAB, 2005. p. 63-68.

CARLOS, Katysca de Souza Maria; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): trajetória para a construção de leitores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 47, p. 112-121, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3197>. Acesso em: 3 ago. 2025.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos**: da vida para a escola e da escola para vida. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31170/1/TESE%20Maria%20Jos%c3%a9%20Gomes%20Cavalcante.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. Edição Especial. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 14 dez. 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* (orgs.). **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural Editora, 2018. p. 14-26.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco; MEC; RAAAB, 2005. p. 17-30.

DIAS, Ana Crelia *et al.* [Carta enviada para a Associação Brasileira de Literatura Comparada]. Destinatário: Associação Brasileira de Literatura Comparada. [S. l.], 2023. 1 carta. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-112.

MELO, Elisabeth Maria de. **Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: diálogos com a obra “os cem menores contos brasileiros do século”. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/50223/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Elisabeth%20Maria%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa: Educação de Jovens e Adultos. Recife: A Secretaria, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco 2021**, 2021. Página Inicial. Disponível em: <https://sites.google.com/adm.educacao.pe.gov.br/cvpe2021/curr%C3%Adculo-de-pernambuco>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Gerência Geral das Modalidades. Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos. Unidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Currículo de Pernambuco**: Educação de Jovens e Adultos: Ensino médio. Recife: A Secretaria, 2022a. 311 p.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 135/2022-CEB**. Análise e aprovação do currículo de Pernambuco Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio. Recife: CEE/PE, 2022b. Disponível em: https://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/PARECER-N%C2%BA-135-2022-CEBc-CURR%C3%8DCULO-EJA_compressed.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo. **Presença Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 7, p. 82-84, 1996.

SILVA, Carlos da. O macrossistema literário de língua portuguesa e as intercorrências com a literatura brasileira. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 119-133, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6335>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, Livia; SILVA, Marcela Thais Monteiro da. Currículo de Língua Portuguesa: como professores definem o que ensinar? *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 1-14.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo: Unesco, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 225-248.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KQBhx9wCLKJnNH5Wpb7vsXw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 15 jan. 2025.