

Quarto de despejo na Educação de Jovens e Adultos

Renan Salmistraro¹Cynthia Agra de Brito Neves²

Resumo: Este artigo analisa a leitura da obra autobiográfica *Quarto de despejo* por estudantes da Educação de Jovens e Adultos matriculados numa escola pública da rede municipal de Campinas-SP. A atividade foi fundamentada na teoria da leitura literária subjetiva, um campo dedicado a investigar o papel ativo do leitor real no encontro com a literatura. As concepções apresentadas por Carolina sobre literatura, escrita literária e ascensão social foram contrastadas com aquelas dos alunos, o que despertou interessantes discussões em sala de aula. A análise aqui descrita combina as impressões despertadas pela obra com observações do professor-pesquisador e respostas dos alunos a dois questionários sobre hábitos de leitura. Os resultados evidenciam tanto a valorização da escrita literária como possibilidade de ascensão social quanto tensões ligadas ao prestígio da norma-padrão, revelando contradições próprias do processo de escolarização tardia. O estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o ensino de literatura na EJA, articulando teoria, prática docente e formação do leitor literário.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino de Literatura. Educação de Jovens e Adultos.

A Reading Experience of *Quarto de Despejo* in Youth People and Adult Education

Abstract: This article analyzes the reading of the autobiographical work *Quarto de despejo* by students enrolled in Youth People and Adult Education (YAE) at a public school in the municipal network of Campinas, São Paulo. The activity was based on the theory of subjective literary reading, a field dedicated to investigating the active role of the real reader in their encounter with literature. Carolina's conceptions of literature, literary writing, and social advancement were contrasted with those of the students, which sparked interesting discussions in the classroom. The analysis described here combines the impressions aroused by the work with observations by the teacher-researcher and students' responses to two questionnaires on reading habits. The results highlight both the value placed on literary writing as a possibility for social advancement and tensions linked to the prestige of the standard norm, revealing contradictions inherent in the process of late schooling. The study aims to contribute to the reflection on

¹ Bacharel em Estudos Literários (2010), licenciado em Letras (2018), mestre e doutor em Teoria e História Literária (2012-2019) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) sob a supervisão da Profª. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves. Atua como professor na Educação Básica desde 2019. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-6312-0614>. E-mail: renansalmistraro@gmail.com.

² Graduada (Bacharelado e Licenciatura) em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1995), mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP, 2008) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2014), em cotutela com a Université Grenoble Alpes, na França. Livre-Docente (nível MS-5.1) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Linguística Aplicada (PPG-LA), na linha de pesquisa Linguagens e Educação Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-5592-4409>. E-mail: cynneves@unicamp.br.

the teaching of literature in YAE, articulating theory, teaching practice, and the formation of the literary reader.

Keywords: Literary reading. Teaching Literature. Youth People and Adult Education.

Introdução

Entre todas as divergências apontadas nas pesquisas sobre o ensino escolar da literatura – o professor deve ou não ensinar os clássicos? A história literária é inimiga ou aliada? A literatura pode englobar manifestações culturais multimodais ou deve ser limitada apenas a gêneros narrativos, líricos e dramáticos na materialidade de livros impressos? – parece haver o consenso de que a abordagem de obras literárias na escola não pode prescindir da experiência da leitura literária. Em *Ensinando literatura*, por exemplo, os professores André Cechinel e Fabio Durão assumem a “obviedade teórica” de que a educação literária deveria partir do imperativo “leia literatura” (2022, n. p.). Por mais simples que pareça, a proposta está de acordo com um dos documentos mais completos sobre o papel da literatura como disciplina escolar: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM), de 2006. Segundo esse documento, a literatura, por ser uma forma artística, é indissociável da fruição estética, logo, sua instrumentalização para o ensino não deve (nem pode) abdicar da leitura literária.

Tais posições retomam debates anteriores que, no Brasil, ganharam maior impulso com o processo de redemocratização do país na década de 1980. É dessa época, por exemplo, o influente estudo de Lígia Chiappini, *A invasão da catedral* (1983), que investiga – além do choque de novos sujeitos e discursos com a tradição literária (a catedral) – a insuficiente formação de leitores no Brasil. A pesquisadora apresenta duas causas para este problema: a primeira diz respeito à fruição estética do texto literário, que tende a ser secundária no ambiente escolar, uma vez que costumam ser privilegiados excertos dedicados a exercícios de metalinguagem. A segunda envolve a formação universitária para o magistério, que também não promove o contato direto com a obra literária, pois as prioridades curriculares são os gêneros acadêmicos, tais como: estudos sobre práticas pedagógicas, artigos científicos, ensaios de crítica literária, resenhas de obras literárias e, por vezes, mediações para análises linguísticas dos textos. O quadro preocupante da educação literária no Brasil, segundo Chiappini (1983), ainda teria sido agravado durante o período ditatorial, quando os professores perderam a

autonomia e a liberdade de leitura. Foi nesse período que os livros didáticos se consolidaram como manuais voltados a oferecer os programas completos das aulas e as respostas esperadas, inclusive para exercícios de interpretação dos mais variados gêneros literários e não literários.

Embora amplamente defendido por especialistas da área, o resgate da experiência da leitura literária nas escolas brasileiras permanece como um projeto prescrito a ser realizado. As OCNEM (2006), por exemplo, destacam que, no ensino fundamental, ainda seria possível promover o contato dos alunos com a leitura literária a partir da literatura infantojuvenil, mas, advertem que, com a passagem para o ensino médio, há uma tendência de substituição do texto literário integral por excertos e fragmentos dispostos nos livros didáticos, centrados em periodizações da história da literatura, descrições de estilos literários, exercícios de interpretação, de metalinguagem e de análise linguística. A persistência desse cenário que, como indicou Chiappini (1983), remonta à ditadura militar, contribuiu para que o debate voltasse à arena da educação brasileira, especialmente com o propósito de resgatar o valor humanizador da literatura, então ameaçado pelas correntes estruturalistas que invadiram as escolas e universidades a partir dos anos 1960.

Cenário semelhante é relatado por Tzvetan Todorov em *La littérature en péril*³ (2007) acerca do contexto educacional francês. A obra critica a maneira de ensinar literatura nas escolas e universidades francesas, onde, segundo Todorov, há uma ênfase excessiva na história literária e na análise estrutural e formal dos textos, em detrimento do contato direto do estudante com as obras literárias. As semelhanças e diferenças entre esses dois contextos tão distintos – o brasileiro, marcado pela persistência dos mecanismos de controle político-ideológico de expressão da subjetividade elaborados durante a ditadura militar; e o francês, impregnado por uma formalização excessiva da leitura, alinhada à corrente literária russa de Roman Jakobson, que chega a apagar o leitor real – acabam por estimular reflexões valiosas sobre caminhos possíveis para a educação literária, como a teoria da leitura literária subjetiva de origem francesa (Langlade, Rouxel e Rezende, 2013).

É no âmbito desse debate que o projeto de leitura apresentado neste artigo foi idealizado. Seu ponto de partida foi o reconhecimento de que o contato direto com o livro é a etapa inicial (e fundamental) para que seja possível desenvolver a leitura literária. O passo seguinte foi reconhecer as particularidades do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja presença nas instituições escolares gera demandas muito específicas. A diversidade entre

³ *A literatura em perigo.*

os estudantes envolve diferenças enormes em relação a percurso escolar, faixa etária, objetivos de formação, repertórios culturais, níveis de aprendizagem, experiência profissional e tempo disponível para estudo fora da escola. Outro traço característico desse público é a retomada do processo de escolarização, muitas vezes marcada pela desconfiança quanto à própria capacidade de ter êxito no retorno aos estudos. A dúvida quanto ao próprio sucesso escolar é também despertada por dificuldades que envolvem rotinas exaustivas de trabalho, moradias distantes e obrigações familiares. Para que a retomada da escolarização não resulte em novo abandono, o público da EJA requer escuta e acolhimento cuidadosos por parte dos educadores.

A necessidade de dedicar um olhar distinto e singular a cada estudante da EJA reforça uma das especificidades da presença da literatura no contexto escolar: a definição do artefato literário segundo sua recepção. É característico das noções de literatura infantil, infantojuvenil ou juvenil, por exemplo, colocar a ênfase da experiência fruidora no leitor. É então esse sujeito, a quem o livro é destinado, que orienta a seleção das obras, destaca suas qualidades e reforça (ou não) sua relevância. No contexto da EJA, embora o horizonte para a determinação de obras literárias pareça mais amplo em função da diversidade dos estudantes, a importância do leitor literário para a execução de um plano eficiente de ensino de literatura não arrefece. Ao contrário, a diferença de nível de aprendizagem (especialmente em turmas multisseriadas) e a maior diversidade de obras literárias disponíveis ao público jovem e adulto acentuam o papel do leitor no planejamento da educação literária. Nesse sentido, a escolha da leitura de *Quarto de despejo* ([1960]2014), de Carolina Maria de Jesus, foi indicada justamente em virtude da referência comum entre a obra literária e o contexto de vida dos estudantes da EJA, marcados pela origem social menos abastada, mas também pelas demandas de um ensino-aprendizagem mais individualizado em razão da trajetória escolar de cada um.

O contato inicial dos estudantes com Carolina Maria de Jesus ocorreu a partir da leitura de um fragmento de sua biografia, momento em que foi possível notar a emergência do interesse pela leitura de sua obra. As características da autora, que remetiam à condição dos próprios estudantes – a origem humilde, a baixa escolaridade e a ocupação precária como catadora de papel –, podem ter sido as principais motivadoras da curiosidade quanto à sua obra. Alguns estudantes, incrédulos, começaram a repetir perguntas como se não confiassem nas informações presentes na biografia: “Ela era catadora de papel e se tornou escritora?”, “Ela só estudou até a segunda série? E escreveu um livro?”, “Ela publicou a primeira obra com quarenta e seis anos?”

(Português Campinas, 2025). Logo, o ceticismo e o flagrante entusiasmo dos educandos também orientaram a seleção da obra a ser lida.

Contudo, a experiência de leitura, por si só, não permitiria uma análise apurada dos resultados alcançados. Por isso, a teoria da leitura literária subjetiva foi uma base teórica fundamental para dar profundidade analítica ao projeto aqui apresentado. Primeiro, porque a importância concedida, no contexto escolar, ao aluno-leitor das obras literárias favorece a incorporação de teorias voltadas a refletir sobre o papel do leitor, como a estética da recepção e, mais recentemente, a própria teoria da leitura literária subjetiva. Segundo, porque tanto este projeto de leitura de *Quarto de despejo* quanto a teoria da leitura literária subjetiva buscam promover (e investigar) o contato do leitor real com a obra literária. O fundamento da concepção de ensino de literatura do projeto aqui descrito parte, portanto, do contato direto com a obra de Carolina Maria de Jesus. Professor ⁴ e alunos abriram *Quarto de despejo* pela primeira vez, em sala de aula, e deram início a uma leitura coletiva.

O projeto de leitura de *Quarto de despejo* na EJA

A experiência de leitura de *Quarto de despejo* foi realizada no segundo semestre de 2024 (de julho a dezembro) com duas turmas da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede municipal de Campinas-SP. O público da EJA que ocupava a sala de aula era formado por 20 alunos divididos em duas salas multisseriadas. Nos 1º e 2º ciclos (correspondentes aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental), havia nove alunos; nos 3º e 4º ciclos (correspondentes aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), havia onze alunos. Na tabela a seguir, é apresentado um escopo do perfil desses estudantes:

TABELA 1 - O perfil do estudante da EJA neste projeto de leitura de <i>Quarto de despejo</i>						
Gênero	Masculino		55%	Feminino		45%
Faixa etária	Menor de idade	25%	Entre 18 e 60 anos	60%	Acima de 60 anos	15%

⁴ O professor é um dos autores deste artigo, que se caracteriza como um relato de experiência.

Onde vive	Zona rural		44%	Centro urbano		33%	Periferia		23%
Tipo de moradia	Casa alugada		55%	Casa de familiares		34%	Casa própria		11%
Estado civil	Solteiro	44%	Casado	27%	Divorciado	22%	Viúvo	7%	
Ocupação	Autônomo	39%	Emprego formal	38%	Desempregado	11%	Aposentado	12%	
Renda mensal	Menos de R\$1000	22%	Entre R\$1000 e R\$2000	34%	Entre R\$2000 e R\$3000	33%	Acima de R\$3000	11%	

A decisão de ler a obra exclusivamente em sala de aula foi tomada em comum acordo com as duas turmas e a atividade procurou respeitar as particularidades de cada uma delas. Muitos alunos, mesmo aqueles matriculados nos ciclos mais avançados, apresentavam pouca autonomia para a leitura, manifestando dificuldades para identificar, pronunciar e compreender diversas palavras utilizadas pela autora em seu diário. Alguns também apontavam limitações visuais. Em virtude desse cenário, foi privilegiada a leitura em voz alta, realizada pelo professor ou por aqueles alunos que eventualmente se dispuseram a ler. A prática da leitura coletiva exigiu a mediação constante do professor, não apenas para conduzir reflexões sobre o texto lido e discutir interpretações possíveis das passagens, como também para realizar o ato da leitura, explicar significado e pronúncia de determinadas palavras, destacar o uso correto dos sinais de pontuação e auxiliar aqueles alunos com maior dificuldade de ler em voz alta. Isso permitiu observar as reações imediatas à recepção da obra. Ainda que as leituras mais truncadas tenham exigido do professor o trabalho de retomada do trecho lido, na prática, elas auxiliaram na dinâmica de discutir as passagens quase que no instante imediato da leitura.

As leituras foram realizadas em semanas intercaladas, às terças (com os ciclos 3º/4º) e sextas-feiras (com os ciclos 1º/2º), das 19h às 23h10. A decisão de intercalar a atividade buscou preservar o plano de ensino planejado para o semestre, que também envolvia atividades de leitura e interpretação de outros gêneros literários além do diário, análise linguística e produção de textos. Nos dias dedicados à leitura de *Quarto de despejo*, também foram realizadas discussões sobre a obra (estrutura, estilo, conteúdo) e, nos meses de novembro e dezembro, os alunos passaram a escrever o seu próprio diário como atividade de produção textual. Com tal disposição, a leitura de *Quarto de despejo* pôde ser o eixo organizador do semestre, pois as

dificuldades apresentadas nas semanas de leitura (e posteriormente nas atividades de escrita) orientaram as aulas subsequentes. A título de exemplo, as dificuldades para identificar os sinais de fala das personagens no diário de Carolina estimularam aulas de gramática sobre o uso dos sinais de pontuação e as marcas de discurso direto e indireto na semana seguinte.

A análise final dessas atividades de leitura e escrita partiu das observações empíricas do professor durante a aula e contou também com o auxílio de dois questionários: um questionário respondido inicialmente pelos alunos sobre seus hábitos de leitura e outro, ao final da atividade, sobre suas impressões subjetivas de leitura. Nesse último, foram levantados pontos polêmicos acerca da publicação do livro, como a decisão do jornalista Audálio Dantas de preservar a ortografia de Carolina e a visão da autora sobre literatura, além de sua função na favela e seu papel na ascensão social dos escritores. Os dados, portanto, foram analisados sob a perspectiva qualitativa-interpretativista e subjetivista de viés etnográfico. Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa na pesquisa educacional tem o mérito de atribuir ao pesquisador e a seu estudo um papel ativo na reflexão sobre problemas específicos do cotidiano escolar. Em outras palavras, o pesquisador torna-se um elemento central, pois a obtenção dos dados é privilegiada a partir do contato direto com a situação estudada. A abordagem etnográfica, por sua vez, incorpora à análise qualitativa a descoberta do problema no campo da pesquisa, com base num trabalho de observação e convivência, sem a definição prévia de hipóteses, tal como a pesquisa realizada e aqui apresentada.

O reconhecimento da influência do pesquisador no levantamento de dados faz da pesquisa qualitativa uma forma indutiva, ou seja, nela o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar informações para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos (Reneker, 1993). De acordo com Patton (1980) e Glazier (1992), os dados qualitativos podem incluir descrições detalhadas de fenômenos e comportamentos, citações diretas de pessoas sobre suas experiências, trechos de documentos, registros e correspondências, gravações ou transcrições de entrevistas e discursos, bem como dados com maior riqueza de detalhes e profundidade, além de interações entre indivíduos, grupos e organizações. Como afirmado anteriormente, na pesquisa aqui apresentada, foram privilegiadas as descrições, pelo professor-pesquisador, da experiência de leitura subjetiva e do comportamento dos leitores.

Por partir de uma dimensão reflexiva, subjetiva e interpretativa, a análise qualitativa pode admitir uma pluralidade maior de pontos de vista do que, por exemplo, a análise

quantitativa – mais comum nas áreas de ciências exatas e biológicas. Contudo, ela não pode cair no equívoco de que qualquer interpretação é possível, tampouco abandonar o rigor científico. Logo, além do trabalho minucioso na seleção do material levantado, o pesquisador não deve abdicar da teoria. Isso implica reconhecer que seu trabalho não é único, isto é, ele faz parte de uma produção essencialmente cumulativa. Assim, ao ignorar as investigações que antecedem sua pesquisa, o pesquisador pode incorrer num subjetivismo sem valor científico. Para evitar esse risco, o projeto de leitura aqui descrito teve como ponto de apoio, desde sua concepção até a avaliação, a teoria da leitura literária subjetiva, sobretudo aquela apresentada nos textos da coletânea organizada por Langlade, Rouxel e Rezende (2013).

Fundamentação teórica: pressupostos da leitura literária subjetiva

Uma tendência recorrente dos currículos escolares de países ocidentais é a exclusão da literatura do ensino de língua materna. No Brasil, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada em 2018, dobrou a aposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), de 1999, na dissolução da literatura enquanto objeto de ensino-aprendizagem na educação básica. No limiar do século XXI, a literatura ainda figurava como um dos eixos da disciplina de Língua Portuguesa, mesmo submetida aos imperativos das competências comunicativas. Com a BNCC, porém, ela foi incluída no eixo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, perdendo a condição de disciplina obrigatória, o que supõe admiti-la como um tipo de linguagem verbal comum, em meio a um rol de outras linguagens multimodais e multissemióticas, sem qualquer especificidade artística, vetor da nossa cultura. Essa reconfiguração não é um fenômeno isolado: países do centro capitalista, como a França, iniciaram esse processo já nos anos 1980. O desaparecimento da literatura do centro da vida cultural francesa levou a sua progressiva exclusão do discurso social – como indica Antoine Compagnon, no ensaio *Après la littérature*⁵ (2000) – até eliminá-la do currículo escolar.

A longa crise institucional da literatura faz com que seu ensino conviva com duas tensões prolongadas: a primeira, entre forma e conteúdo; a segunda, entre o ócio, característico da fruição estética, e o caráter utilitarista do capitalismo. A influência do estruturalismo no ensino secundário francês talvez seja o exemplo mais claro da primeira tensão. A ampla difusão

⁵ *Après la littérature*.

do formalismo nas décadas de 1960 e 1970 resultou na incorporação dessa corrente no ensino secundário francês, que passou a ser alvo de críticas por seu caráter tecnicista, acusado de distanciar os estudantes do sentido experiencial e dos prazeres emergentes da leitura literária. A instrumentalização analítica dos modos de ensinar e estudar literatura pautada na objetividade formalista despertou a preocupação de Tzvetan Todorov (2007) sobre o perigo do enfraquecimento da experiência literária num cenário de mecanização teórica e pedagógica. A tese central de *La littérature en peril* é que a literatura foi esvaziada de seu valor humanista, ético e existencial, ao ser tratada principalmente como objeto de análise técnica, estrutural e formal da linguagem. Todorov então propõe que a literatura seja lida e ensinada de maneira mais subjetiva, em diálogo com questões fundamentais da existência humana, como amor, morte, poder, justiça, sofrimento, tempo. É nesse sentido que Todorov defende o retorno a um modelo humanista de leitura literária.

A segunda tensão – entre fruição estética e função utilitária – está no cerne do ensaio de Compagnon, *La littérature, pour quoi faire?*⁶ (2007), cuja defesa do resgate da literatura segue argumentação semelhante à de Todorov. Compagnon sustenta que a literatura serve justamente por não ter uma função utilitária imediata, ou seja, ela resiste à lógica da produtividade e da eficácia que rege outros campos da atividade humana. Por isso, a literatura contribuiria para a formação crítica e ética dos sujeitos, proporcionando uma reflexão sobre o humano, o tempo, a linguagem e a alteridade. Ele enfatiza que o valor do texto literário reside na capacidade de colocar o leitor em contato com a complexidade da experiência humana – com o indizível, o contraditório, o incômodo – e, com isso, formar leitores mais atentos, sensíveis e reflexivos. Enfim, Compagnon aponta que o diferencial da literatura está na capacidade de orientar a sensibilidade e a boa conduta social e humana.

Os pressupostos da teoria da leitura literária subjetiva surgiram no interior desses debates originados pelo enfraquecimento institucional da literatura e pela excessiva instrumentalização de seu ensino. Eles foram apresentados, especialmente, nos estudos de Annie Rouxel (1996), Michèle Petit (2002) e Gérard Langlade (2004), cuja preocupação é direcionada ao papel da leitura literária na elaboração da identidade do leitor. Esse campo teórico chegou ao público brasileiro com a publicação, em 2013, de *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, obra que reúne as apresentações do colóquio “Sujeitos leitores e ensino da literatura” realizado na cidade de Rennes, região da Bretanha, no noroeste da França, em 2004.

⁶ *Literatura para quê?*

A obra inclui ainda três ensaios de Annie Rouxel, autora que se tornou uma importante referência dessa teoria. Na “Apresentação dos coordenadores franceses”, Langlade e Rouxel retomam a insatisfação com a abordagem formalista que prioriza a literariedade do texto no contexto do ensino secundário francês, assumindo, assim, uma perspectiva muito próxima à crítica de Todorov e Compagnon. No âmbito dos estudos literários franceses, há, portanto, uma aparente incompatibilidade entre o respeito forçado (e necessário) aos códigos hermenêuticos do texto e a liberdade necessária do leitor empírico, especialmente enquanto leitor aprendiz da obra literária.

Um dos esforços da teoria da leitura literária subjetiva é resgatar o papel do leitor real no processo de ensino e aprendizagem da literatura. O reconhecimento da experiência subjetiva dos leitores – sejam alunos, professores ou mesmo escritores – tem como prerrogativa contornar a instrumentalização formalista do ensino de literatura, que se manifesta na mobilização da leitura literária para o desenvolvimento de conteúdos de saber, competências formais ou modelares. Em outras palavras, os “demônios didáticos do formalismo” (Langlade, Rouxel e Rezende, 2013, p. 23) estariam voltados a um ensino marcado pela leitura metódica, que privilegia a forma artística com base numa concepção autorreferenciada de literatura. Logo, sua prioridade reside na análise objetiva daquilo que a literatura tem a falar sobre si mesma.

Outra filiação teórica assumida pelos autores franceses supracitados é com a estética da recepção. Desde seu desenvolvimento nos anos 1970, uma importante contribuição dos estudos da recepção para o ensino da literatura foi o reconhecimento da importância da leitura de obras literárias para a formação do leitor. A disseminação desse pressuposto enfatizou o valor do contato direto com a obra literária, uma vez que sem leitura, não há interação, tampouco literatura ou experiência estética, pois esta se materializa no encontro com o livro. Langlade e Rouxel reconhecem, em *Le sujet lecteur*⁷ (2004), o destaque dado pela teoria da recepção ao papel do leitor na elaboração de sentido de um texto. Por outro lado, eles apontam que o “leitor implícito”, de Wolfgang Iser (1978), ainda faz parte de um sistema hierárquico de interpretação que se coloca sempre respondível a estratégias autorais ou a codificações literárias. Por isso, a teoria da leitura literária subjetiva foca no chamado “leitor empírico”. Consequentemente, a leitura subjetiva promete alargar ainda mais a análise literária, ao promover o leitor implícito, limitado pela condição de “instância textual”, a leitor empírico, sujeito de carne e osso. Seu foco, portanto, é a experiência subjetiva da leitura, em suas dimensões sensível, ética e estética.

⁷ O sujeito leitor.

O leitor empírico seria, nessa lógica, o leitor real, aquele que exige que sejam reconhecidos seu pertencimento a uma comunidade, sua trajetória cultural e social, além de seu repertório particular de leitura.

A leitura literária subjetiva no Brasil

A crise institucional da literatura pode ser facilmente reconhecida nos países ocidentais capitalistas quando constatada a influência do estruturalismo no ensino secundário e universitário. O cenário educacional brasileiro não parece tão distante assim do francês.⁸ Desse modo, na “Apresentação ao leitor brasileiro” de *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, Neide Luzia de Rezende destaca que a teoria da leitura literária subjetiva pode contribuir para as reflexões sobre ensino de literatura no Brasil, especificamente por defender que a formação do leitor literário seja mediada pelo exercício efetivo da leitura literária. Segundo ela, as instituições educacionais brasileiras falham em promover o contato direto com o livro literário, seja em virtude do excesso de instrumentalização formal, seja por seguirem programas e didáticas que insistem na abordagem de convenções de uma história literária, linear e progressiva, pautada pelos gêneros convencionais e por um cânone cristalizado; seja por privilegiarem abordagens indiretas da obra literária, por meio de excertos, resumos e outros simulacros; seja por disporem de pouco tempo para a formação do leitor literário, o que exige uma leitura mais atenta, demorada e reflexiva da obra. Como consequência, o contato direto com o texto continuaria insuficiente tanto para a formação acadêmica do professor quanto para a formação do aluno na educação básica, ambos reféns da história literária e dos livros didáticos.

Enquanto país periférico e dependente, o Brasil ainda enfrenta o desafio para uma consolidação completa do ciclo da leitura. Como indicado por Lajolo e Zilberman, em *A leitura rarefeita* (1991[2002]), a incompletude da revolução burguesa, desde o período de invasão do nosso território, cria problemas para a produção e circulação de livros. A partir de uma reflexão que não se limita aos modos de representação das obras literárias, as autoras apontam, pela investigação das relações da literatura com a sociedade brasileira, como a obra literária está inserida no processo de produção e reprodução social. É nesse caminho que elas identificam

⁸ Sobre essa relação, consultar a tese *A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França* (2014), da coautora deste artigo.

em Antonio Candido um reconhecimento precoce do papel do leitor para as reflexões sobre a experiência literária. Com a publicação da *Formação da literatura brasileira* (1959[2007]), Candido, ao apresentar sua definição do sistema literário, colocou em condições de igualdade o autor, a obra e o leitor. Em *A formação da leitura no Brasil* (1996[2011]), Lajolo e Zilberman seguem o caminho aberto pelo crítico, focando suas próprias análises justamente no papel do leitor brasileiro para a consolidação da literatura no Brasil. A proposta foi inovadora, uma vez que as histórias literárias costumavam se orientar por autores e obras, ignorando os processos de produção e circulação dos artefatos literários.

As reflexões sobre o leitor, portanto, não são estranhas aos estudos literários desenvolvidos no Brasil. A teoria da leitura literária subjetiva chega ao país sem o aspecto de grande novidade, mas ainda se depara com um processo claudicante de formação do leitor literário. A questão é saber se não chegou tarde demais. Diante da perda de prestígio da literatura no currículo escolar, acompanhada de sua diluição no amplo campo da comunicação midiática e de sua subordinação ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas – tal como prescritas na BNCC, documento normativo para a educação básica brasileira –, a formação do leitor literário corre o risco de ser um projeto abandonado, assim como os projetos que orientaram as inúmeras tentativas fracassadas de modernização do país. A má-formação burguesa e a crise institucional da educação tendem a entregar a literatura, definitivamente, para as leis de mercado, transformando o leitor em mero consumidor de livros.

A discrepância entre a decadência institucional da literatura e sua incorporação pelo mercado origina o paradoxo da crise em meio à abundância. Leyla Perrone-Moisés se refere a tal contradição quando sustenta o declínio da literatura mesmo reconhecendo que “[n]unca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados” (Perrone-Moisés, 2016, n. p.). De um lado, a crise dos estudos literários é um truísmo, de outro, negar sua continuidade tende a acobertar a aproximação entre cultura e indústria cultural. Esse cenário dá origem à aporia da crítica literária contemporânea, cuja superação depende de investigar o estatuto da literatura, descobrir seu lugar na sociedade atual e identificar se ainda há espaço para sua sustentação institucional.

No caso da teoria da leitura literária subjetiva, a defesa da literatura flerta com a noção de que a leitura literária seria um veículo humanizador. Essa concepção continua muito influente nos estudos literários brasileiros e nos discursos educacionais, como indica sua alusão

pela BNCC. Entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a de número nove destaca as “práticas de leitura literária” como forma de reconhecer o “potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2018, p. 87). O cerne do debate sobre a função humanizadora da literatura, mais uma vez, é o pioneirismo de Candido, especialmente nos ensaios *A literatura e a formação do homem* (1972[1999]) e *O direito à literatura* (1988[1995]). No primeiro ensaio, a função humanizadora é apresentada justamente sob a ameaça do estruturalismo. Segundo Candido, a virada dos estudos literários para a estrutura empurrou o conceito de função para certa crise, já que fora privado de suas práticas metodológicas, tais como o estudo da gênese, a aferição do valor e a relação com o público. Aqui, a crítica ao estruturalismo entende que o foco na estrutura não seria suficiente para conceber as obras literárias, uma vez que sua realização também envolveria as dimensões subjetivas, históricas e sociais que as originam.

O conceito de função, para Candido, é indissociável do papel desempenhado pela obra literária na sociedade. O tipo de vínculo que a fantasia, a fabulação ou a ficção (termos empregados nos dois ensaios como sinônimos de literatura) estabelece com a realidade é o ponto de partida para sua definição do conceito de função. É nesse sentido que a função humanizadora pende para o “lado da pessoa”: o autor que produz a obra e o leitor, o público que recebe seu impacto. No entanto, no final da primeira parte do ensaio de 1972, a função, no domínio da literatura, está relacionada aos receptores, seja da literatura como um todo, de uma obra em específico ou de um autor. Nessa lógica, Candido sustenta que a literatura contribui para a formação humana por ser antes um sistema de obras “que exprime o homem” (Candido, 1999, p. 82). Nesse ponto, há certa semelhança entre a disposição da teoria literária subjetiva de olhar para o leitor real e o esforço do crítico brasileiro de pensar a formação da literatura a partir da consolidação de um sistema literário.

Ainda no mesmo ensaio, Candido reflete sobre o caráter formativo da literatura do ponto de vista educacional, concluindo que a função educativa da literatura não é moralista, isto é, não deveria ser limitada à esfera dos conteúdos. Uma prática escolar constante no ensino fundamental é a seleção de livros por via temática, privilegiando aquelas histórias que tratam de questões problemáticas para o público juvenil, como *bullying*, autoconhecimento, responsabilidade social, normas de cidadania etc. Entretanto, a hipótese de Candido sobre a proximidade entre literatura e realidade está amparada na forma literária, como o crítico deixa claro ao afastar a literatura de um caráter ético indiscriminado, numa perspectiva oposta à de

Compagnon. O crítico brasileiro não ignora, por exemplo, os conflitos da dimensão sexual com os valores da família cristã, desde as representações em Homero, Olavo Bilac e Jorge Amado. O valor estético atribuído a determinadas obras muitas vezes contrasta com os princípios éticos e morais da sociedade. Por isso, a função educativa da literatura não seria meramente pedagógica, mas semelhante à própria vida, “com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1999, p. 84).

É importante o contraste dessa concepção da literatura com a visão da “pedagogia oficial”, pois ela alerta para dois potenciais equívocos da função humanizadora da literatura quando sustentada a partir dos pressupostos da leitura literária subjetiva. O primeiro é entender o leitor literário meramente como consumidor de literatura. Esse risco é inerente ao entendimento de que a obrigação formativa da escola poderia ser inteiramente substituída pelo gosto pessoal ou pela identidade cultural dos estudantes, perspectiva assumida nos PCNEM (1999). O segundo risco é o oposto do primeiro: é tomar a literatura como veículo civilizatório. Esse risco é particularmente acentuado num país como o Brasil, onde o primeiro exercício do magistério foi realizado pelos jesuítas. Entre o prazer hedonista e a imposição cultural, o ensino da literatura pode perder qualquer legitimidade institucional que ainda seja capaz de sustentá-la no currículo escolar. Por isso, a teoria literária subjetiva amparou esta pesquisa realizada em sala de aula da EJA a partir do estabelecimento de três pressupostos: 1) a experiência da leitura literária não envolve apenas o desenvolvimento de processos hermenêuticos, mas também o reconhecimento da reação subjetiva ao texto; 2) a escrita literária não contribui para escrever melhor (como o ensino beletrista do século passado), mas para promover o contato dos leitores com diferentes registros da língua, inclusive históricos; 3) a função humanizadora não se sustenta sem um conceito historicamente mediado de literatura, isto é, de natureza movediça e em contínua transformação de acordo com os choques culturais.

Resultados alcançados

Os alunos da EJA, participantes desta pesquisa, responderam a dois questionários ao longo do semestre. O primeiro, aplicado antes do início da leitura, foi o “Questionário de motivação para a leitura”, cujo objetivo foi mapear a relação inicial das turmas com a leitura literária, bem como compreender suas expectativas e motivações. Já o segundo, intitulado

“Avaliação da leitura de *Quarto de despejo*”, foi realizado no fim do semestre letivo de 2024. Ambos foram disponibilizados com questões de múltipla escolha, a fim de facilitar as respostas, especialmente aos estudantes com maior dificuldade de escrita. O acesso foi realizado por meio de *chromebooks* disponíveis em sala de aula, utilizando um *link* de acesso criado no domínio <https://sites.google.com/view/portuguescampinas/tarefas/eja>.⁹

No primeiro questionário, as respostas sobre os hábitos de leitura revelaram visões conservadoras sobre a leitura literária: 93,3% dos estudantes indicaram entender a leitura como atividade importante para o desenvolvimento pessoal e essencial para todas as idades. Já 86,7% afirmaram que a leitura melhorou as habilidades de comunicação e escrita. O mesmo percentual apontou gostar das leituras escolares obrigatórias. A conjunção dessas respostas recai na concepção de leitura literária apresentada na BNCC, qual seja, uma atividade destinada ao desenvolvimento de habilidades e competências. Essa orientação é confirmada quando 66,7% dos estudantes indicaram descobrir o interesse pela leitura a partir da escola e apenas 20% afirmaram nutrir um interesse pessoal pelos livros. São alunos que ainda se colocam numa posição passiva, delegando ao professor ou à escola a função de definir os caminhos para o aprendizado.

Tal visão conservadora sobre a prática da leitura literária na escola contrasta com os 86,7% dos estudantes que concordaram plenamente com a afirmação de que a leitura é uma forma de relaxamento, enquanto os demais, 13,3% concordaram parcialmente. Por outro lado, a leitura fora da escola esbarra na justificativa amplamente comum da falta de tempo, apontada por 86,7%; apenas 6,7% indicaram preferir outras atividades. As respostas ao questionário inicial permitiram entender que, pelo perfil do corpo discente, as expectativas em relação à leitura literária não tinham qualquer relação com a fruição estética. Elas estavam antes voltadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, logo a atividade deveria ser planejada e conduzida meticulosamente pelo professor a fim de atingir tal objetivo.

No questionário final, o foco não foi avaliar a compreensão da obra, mas identificar os pontos de contato entre os estudantes e as visões apresentadas em *Quarto de despejo* sobre literatura, escrita e estilo literário. Assim, foi possível testar as potencialidades transformadoras da leitura literária, bem como a capacidade da obra de Carolina Maria de Jesus de atender às

⁹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Unicamp.

expectativas iniciais dos estudantes. Nesse sentido, os primeiros questionamentos partiram do excerto a seguir:

Quando as mulheres feras invade o meu barraco, os meus filhos lhes joga pedras. Elas diz:
 – Que crianças mal iducadas!
 Eu digo:
 – Os meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender. Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos.
 A Silvia pediu-me para retirar o seu nome do meu livro. Ela disse:
 – Você é mesmo uma vagabunda. Dormia no Albergue Noturno. O seu fim era acabar na maloca.
 (...)
 O dia de hoje me foi benéfico. As rascoas da favela estão vendo eu escrever e sabe que é contra elas. Resolveram me deixar em paz. (Jesus, 2014, p. 20-25).

A passagem evidencia uma concepção muito recorrente no livro: a de que a literatura seria um instrumento de distinção social e meio para deixar a favela. Os alunos foram então questionados se concordavam com a utilização da escrita como um modo de se vingar das pessoas “incultas” que cercavam Carolina. 93,3% das respostas indicaram concordar com a autora, pois “as habilidades de ler e escrever fazem dela uma pessoa especial” (Português Campinas, 2025); 66,7% indicaram concordar, já que “saber escrever um livro é para poucos” (Português Campinas, 2025).

Outra questão sobre a mesma passagem trata da decisão do editor de manter a forma de registro de Carolina. Os alunos foram orientados a notar a presença de alguns desvios gramaticais – como a falta de concordância em “as mulheres feras invade o meu barraco”, problemas de ortografia (“mal iducadas”) e outros de acentuação (“benéfico”) –, em seguida, foram questionados sobre a decisão do editor. 73,3% das respostas indicaram que manter o registro de Carolina contribuiu para o efeito mimético da obra e 53,3% indicaram “que os desvios de escrita tornam o livro mais interessante” (Português Campinas, 2025). Já 40% dos estudantes discordaram da decisão do editor, por entenderem que “a leitura deve ajudar os leitores a aprenderem a língua padrão.” (Português Campinas, 2025). Esse resultado indicou a maior discrepância entre o comportamento dos alunos em sala de aula e as respostas indicadas no questionário. Se, no início, a baixa escolaridade de Carolina e a coragem de escrever, mesmo

sem dominar a chamada norma-culta, pareciam motivar os alunos a encontrar seu próprio lugar no processo de escolarização, conforme a leitura avançava, muitos passaram a mostrar incômodo com os desvios de Carolina, propondo correções e chegando até mesmo a praticar hipercorreção.

Ainda sobre o registro de Carolina e sua visão da literatura, os alunos foram orientados a ler a passagem seguinte:

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorai e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe! (Jesus, 2014, p. 14).

A hipótese presente em todo o livro, de que literatura e cultura são fontes de prestígio social, frequentemente leva Carolina a repetir a ideia muito comum entre as classes populares de que a escrita literária pressupõe dificuldade de leitura e sofisticação no registro. São característicos do que Carolina entende por linguagem literária o registro de palavras rebuscadas, como “abluir” e “aleitei”, para indicar atividades cotidianas; o uso dos pronomes após o verbo e o emprego de pronomes oblíquos em vez do pronome do caso reto, para marcar distanciamento da fala popular; e a escolha de expressões de feitiço poético, como “o astro rei deslisava no espaço”, para registrar o abandono da favela mesmo que seja por via linguística. A maioria dos alunos (93,3%) compartilha da visão de Carolina, indicando que seu estilo “mostra o esforço de ser uma grande escritora” (Português Campinas, 2025). Outros 73,3% indicaram uma recepção positiva de seu estilo pela capacidade de contribuir para que o leitor aprenda palavras novas. Tal resultado reflete a visão instrumental, infiltrada nos alunos, que toma a leitura literária como meio de desenvolvimento linguístico.

A questão seguinte procurou confrontar os estudantes com a visão que Carolina tinha da literatura como modo de ascensão social. Para isso, foi-lhes apresentada a passagem seguinte:

... Seu Gino veio dizer-me para eu ir no quarto dele. Que eu estou lhe despresando. Disse-lhe: Não!
É que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela. Não tenho tempo para ir na casa de ninguém. Seu Gino insistia.
Ele disse:

– Bate que eu abro a porta.
Mas o meu coração não pede para eu ir no quarto dele (Jesus, 2014, p. 31).

A obstinação de Carolina em fazer dinheiro com seu diário, com o objetivo de deixar a favela, contrasta com sua condenação, nas histórias literárias, como uma voz representante desse espaço social. Essa contradição ainda contribui para que se desconfie daqueles que enxergam a literatura como veículo de humanização, uma vez que o livro seria uma mercadoria entre outras. 60% das respostas compartilham da mesma visão de Carolina, indicando que “ser capaz de escrever um livro faz da pessoa alguém superior que, portanto, não deveria viver numa favela” (Português Campinas, 2025). Consequentemente, a ascensão social deveria ser uma prerrogativa do trabalho intelectual.

Considerações finais

Em “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, capítulo do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, Vincent Jouve traduz bem o papel do leitor para a teoria da leitura literária subjetiva ao afirmar que todo leitor é também leitor de si mesmo. A descoberta ou a busca do próprio ser no texto do outro seria o suficiente para desfazer a desconfiança em relação à subjetividade, como se ela produzisse apenas leituras equivocadas, disparatadas e descontextualizadas. Nesse sentido, as vantagens do potencial da subjetividade do leitor para sua formação teriam uma feição dupla: afetiva, pois seria mais fácil um aluno interessar-se por aquilo que fala dele; e educativa, pois o saber sobre o mundo seria completado pelo saber sobre si e vice-versa. Em resumo, o reconhecimento da subjetividade não desfaz o elo entre os planos intelectual e afetivo do ato da leitura.

Sem desprezar a obrigatoriedade formativa da escola, o reconhecimento da subjetividade do leitor pode estimular, mesmo em espaços de educação formal, como a sala de aula, relações mais autênticas com a obra literária. A identificação dos estudantes da EJA com *Quarto de despejo* começou antes mesmo da leitura, com as informações biográficas iniciais sobre a autora. Uma vez iniciada a leitura, a identificação naturalmente passou por momentos em que esteve ora mais forte, ora mais fraca. No início, a escrita de Carolina surgiu para os alunos como uma potencialidade, capaz de inspirá-los no enfrentamento das limitações da

própria escrita ou, numa perspectiva mais imediata, de fazê-los acreditar na possibilidade de chegar ao fim da formação escolar, mesmo que retomada num período tardio da vida. Com o avançar da leitura, o ambiente formal da sala de aula começou a superar tal identificação. A visão enraizada de que a leitura deve auxiliar a escrever melhor despertou o hábito dos alunos de corrigirem a escrita de Carolina. Aqueles mais avançados chegaram a reproduzir o comportamento da autora em relação a seus vizinhos, isto é, viram na própria escrita uma forma de distinção social, evidenciando preconceitos neles enraizados.

Os caminhos imprevisíveis da identificação – ora conscientes, como no momento inicial; ora inconscientes, como na fase mais avançada da atividade – geraram desafios para o professor-pesquisador. Daí a importância de não converter a experiência da leitura literária subjetiva no oposto do formalismo. Reconhecer a reação subjetiva ao texto não implica o abandono completo dos processos hermenêuticos, uma vez que são eles que impedem a diluição da obra no achismo de cada aluno e, conseqüentemente, o fim da atividade de leitura. Os casos de correção e hipercorreção exigiram do professor uma retomada constante do contexto de produção da obra, das potencialidades e das limitações da decisão dos editores de manter o registro de Carolina e de como essa decisão afeta a abordagem da obra em sala de aula.

O redirecionamento da atividade permitiu recuperar o empenho sadio da subjetividade, aquele em que o leitor real encontra sua voz na obra. As alunas migrantes, de regiões rurais do nordeste e do centro-oeste do Brasil, por exemplo, deram vida às passagens em que Carolina descreve os processos de “quarar ou corar as roupas”. Resgatando lembranças da infância, elas deram contornos reais ao hábito de molhar as roupas nas águas do rio e deixá-las ao sol, ensaboadas, até ficarem limpas. Os desentendimentos de Carolina com seus vizinhos também levaram os alunos a recobrar muitas experiências próprias, assim como as passagens que relatam dificuldades materiais, percalços com falta de energia elétrica e constrangimento com os olhares de moradores de bairros mais abastados. O reencontro de si mesmo é um efeito esperado da obra literária, mas pouco presente num contexto de leitura obrigatória em sala de aula. A emergência e o compartilhamento de tais reencontros foram, sem dúvida, o ponto alto da atividade, contribuindo ainda para a necessária imersão na obra, de modo a manter a atividade durante todo o semestre.

Os pontos de discórdia, como o desconforto em relação à escrita de Carolina, contribuíram para a organização das aulas alternadas, aquelas em que a leitura não era realizada para dar conta do plano de ensino. A expectativa dos alunos de que toda leitura deveria levá-

los a escrever melhor pôde ser confrontada com a noção de variação linguística. Assim, foi possível conscientizá-los sobre a ressignificação histórica da escrita literária no contexto do ensino da língua portuguesa. Se antes a literatura era um desafio à orientação normativa, a revolução causada pela centralidade do texto, sob a perspectiva dos gêneros textuais, permitiu abordar a escrita literária, no âmbito do ensino de línguas, a partir de sua potência criadora. Para *Quarto de despejo*, isso significa reconhecer a escrita de Carolina como uma incorporação da linguagem da favela, ambiente marcado pela precariedade material e pelo baixo nível de escolarização. A escrita deficitária registra o encontro inusitado das *belles lettres* com a favela, ambiente que traduz o convívio passivo de sociedades capitalistas com qualquer forma de desumanização.

Mesmo que a escrita de Carolina tenha frustrado o desejo dos alunos de ter mais contato com o português padrão, a percepção de sua singularidade reforçou a estreita ligação da função humanizadora da literatura com a forma. No final do ensaio *A literatura e a formação do homem*, Candido faz uma importante distinção entre o regionalismo de Coelho Neto e o de Simões Lopes Neto. O uso da terceira pessoa pelo primeiro teria mantido o homem rústico fora do circuito literário, como figura exótica. Já a primeira pessoa de Simões Lopes Neto romperia a divisão histórica entre narrador culto e personagem inculto. É justamente pelos traços de sua escrita que Carolina insere a favela na vida literária brasileira, sem falsear a linguagem com a suposta transparência da norma-culta. O procedimento certamente contribui para a força humanizadora de sua obra.

Paradoxalmente, o reconhecimento da preponderância da forma exige que a leitura de *Quarto de despejo* contemple uma concepção de literatura radicalmente diversa daquela presente nos diários. As tentativas de rebuscamento da linguagem e de produção de imagens grandiloquentes, assim como o desejo de ascensão social e o esforço da autora de se distinguir dos vizinhos favelados pela via literária, são empreendimentos que fracassam em virtude da escrita deficitária, da predominância da violência e do caráter insuperável da miséria. O sucesso inesperado de Carolina revela que sua grandeza está justamente em seu fracasso, que não é o da autora pouco escolarizada de *Quarto de despejo*, mas o da escritora que vive no imaginário da autora. Inserida no contexto de formação da EJA, também marcado por ambições conservadoras de estudantes que continuamente têm seus direitos de inserção social negados, o projeto falho de uma escrita literária conservadora, ao lado das expectativas frustradas de domínio do português padrão, por parte dos leitores, traduzem a insuficiência ou a quase

impossibilidade de sobrevivência da intelectualidade em espaços abandonados pelo poder público e pacificamente aceitos pelas demais camadas sociais do país. Daí a importância de uma experiência de leitura literária que não se limite a alimentar o ego do leitor, mas que seja capaz de revelar suas contradições.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume 1. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2007.
- _____. “A literatura e a formação do homem”. *Remate de Males*, n. esp., p. 81-89, 1999.
- _____. “O direito à literatura”. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.
- CECHINEL, André. DURÃO, Fabio A. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola, 2022.
- CHIAPPINI, Lúcia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- COMPAGNON, Antoine. *Après la littérature*. *Le Débat*, Paris, n. 110, p. 136-154, set. 2000. DOI: <https://doi.org/10.3917/deba.110.0136>.
- _____. *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Fayard, 2007.
- NEVES, Cynthia Agra de Brito. *A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França*. 2014. 884 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1623245. Acesso em: 8 dez. 2025.
- GLAZIER, Jack D.; POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996-1999. 2v.
- _____. *The Implied Reader*. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Ática, 2002.

LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes, 2004.

LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie; RESENDE, Neide (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PATTON, Michael Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. *Éloge de la Lecture - la construction de soi*. Éditions Belin, 2002.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PORTUGUÊS CAMPINAS. *Tarefas - EJA*. Disponível em: <https://sites.google.com/view/portuguescampinas/tarefas/eja>. Acesso em: 8 maio 2025.

RENEKER, Maxine H. A qualitative study of information seeking among members of an academic community: methodological issues and problems. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 487-507, Oct. 1993.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.

TODOROV, Tzvetan. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

Recebido em: 04 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.