



A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EJAI)

SANTOS, Dafhine Alves Silva¹
OMENA, Lucas Henrique de²
MUNIZ LIMA, Isabel³

Grupo de Trabalho (GT): GT 4 – Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

RESUMO

O presente trabalho origina-se da experiência de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 4, vivenciado em uma sala de aula da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI), com foco no Ensino Médio. O objetivo desse estágio concentrou-se em oferecer práticas pedagógicas situadas nos contextos socioculturais dos/as estudantes da modalidade EJAI, que oportunizassem o exercício da oralidade, leitura/escuta e análise linguístico-semiótica, na disciplina de Língua Portuguesa. A metodologia de pesquisa utilizada foi a Observação Participante (Ludke; André, 2018). Percebeu-se que a escolha em abordar narrativas curtas, a partir do gênero Microconto, foi bastante efetiva, tanto por sua brevidade, quanto pelas temáticas dos Microcontos selecionados. Assim, mesmo convivendo com um curto tempo de imersão e estudo de Língua Portuguesa que a modalidade EJAI oferece para aqueles/as alunos/as, a maioria dos/as estudantes apresentaram desenvoltura positiva em relação à análise e discussão dos textos literários, participando ativamente das atividades propostas.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Leitura Literária. Análise Linguístico-Semiótica.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA OU EXPERIÊNCIA

O presente relato de experiência surge de registros, estudos e reflexões que a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 4 oportunizou, nas salas de aula da universidade e da escola. Essa disciplina consistiu na observação e aplicação de aulas, com foco no Ensino Médio, tanto da modalidade regular, quanto na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI).

Na ementa da disciplina, os objetivos mostravam a preocupação de compreender aspectos teóricos e metodológicos, que poderiam fornecer uma base para práticas pedagógicas, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, bem como possibilitar vivências em relação à realidade do ensino, experienciando e refletindo criticamente sobre as atividades desenvolvidas, nesse contexto. Quanto à

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL). dafhine.santos@fale.ufal.br

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL). lucas.omena@fale.ufal.br.

³ Universidade Federal de Alagoas (UFAL). isabel.muniz@fale.ufal.br.





prática pedagógica, essa disciplina buscou oportunizar, ao/à aluno/a e estagiário/a (professor/a em formação), abordagens com os diferentes eixos da Língua Portuguesa (BNCC, 2018), quais sejam os da oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística-semiótica, no Ensino Médio, além de planejar e desenvolver atividades em sala.

Para desenvolver as atividades solicitadas durante o Estágio, foi escolhida a modalidade de ensino de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI). Porém, vale ressaltar que a modalidade EJAI de ensino parece sofrer uma desvalorização da sociedade como um todo e, sobretudo, do Poder Público (Castro; Cruz, 2024). Esse ostracismo não só se revela nos diversos discursos de subvalorização, como também na falta de investimento e na curricularização encurtada e apressada, dando espaço para uma formação pouco eficiente.

A instituição onde foi realizado o estágio localiza-se no bairro Benedito Bentes, periferia de Maceió, no estado de Alagoas. A escola funciona de segunda à sexta, ofertando disciplinas nos níveis Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º à 3ª série) e na modalidade EJAI (durante o período da noite).

OBJETIVOS DA AÇÃO EDUCATIVA

Neste trabalho, nosso objetivo foi compartilhar um relato de experiência, destacando a relação frutífera estabelecida entre o ensino de leitura de textos literários e o ensino de análise linguística. Porém, antes de nos debruçarmos sobre o relato propriamente dito, enfatizamos que esse relato de experiência partiu de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, segundo Ludke e André (2018): a) usa o ambiente e a situação como fonte de pesquisa, cujo instrumento principal é o próprio pesquisador/a; b) abre mão de material de dados descritivos, em que todos os subsídios da realidade são importantes; c) propõe foco no processo; d) utiliza-se de processo indutivo de pesquisa, que parte da inspeção ampla do contexto, para depois afunilar para questões mais particulares da investigação.

O método utilizado foi o de observação participante, em que, de acordo com Ludke e André (2018), trata-se da necessidade de planejar o quê e como observar, combinando análise de documentos, com entrevista aos/às participantes de pesquisa (neste caso, alunos/as e professor de língua portuguesa, da escola em questão).

Nesse método, é prevista uma fase inicial, em que o pesquisador/a atua apenas como espectador/a, mas que também pode se tornar participante, ao longo do processo de pesquisa (e vice-





versa). O/a pesquisador/a deve, inclusive, manter um contato estreito e direto com a situação (nesse caso, a sala de aula), pois, conforme Ludke e André (2018), os fenômenos que lá se passam possuem completa relação com os fatores contextuais (seja da comunidade escolar como um todo, seja das vivências dos/as alunos/as). Considerando os diferentes pontos de vista dos/as envolvidos/as na pesquisa (que são os/as estudantes, neste relato de experiência), o método de observação participante permitiu, ainda segundo Ludke e André (2018), trazer foco para o dinamismo interno das situações de pesquisa, que costumam ser inacessíveis para aqueles/as que são apenas observadores/as externos.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA EXPERIÊNCIA

A pesquisa foi iniciada por meio de observações do local e dos comportamentos dos agentes daquele espaço. Em paralelo à fase de observação, ocorreu a análise de documentos legais, que abordassem a modalidade de ensino EJA. Após essa etapa, realizamos entrevista com o professor o qual estávamos observando e aplicamos um questionário com os/as alunos/as, para sondar interesses, dificuldades e facilidades, em relação à disciplina de Língua Portuguesa.

Durante o período de observação, percebemos, no trabalho do professor, uma articulação curiosa sobre ensino de literatura, apreciação literária e análise linguística — prática que quisemos replicar/experienciar, enquanto professores/as e que será o objeto deste relato.

O seguinte relato é, portanto, um recorte dentro do que foi vivenciado no estágio, o qual contou com mais de cinco atividades aplicadas. Dentre as cinco, selecionamos aqui o relato do primeiro dia de regência, no qual apresentamos o gênero discursivo Microconto para os/as alunos/as, buscando evidenciar sua estrutura e suas características composicionais, discutindo também sobre alguns temas socioeconômicos e culturais, que poderiam ser inferidos, nesses textos.

Nesse encontro, propomos a leitura de um Microconto sem título, de Dalton Trevisan, autor que já havia sido apresentado nas aulas anteriores, pelo professor Carlos. Escrevemos no quadro esse Microconto, o qual relata uma abordagem a uma operária:

À saída da fábrica de bijuteria, a operária entregando a marmita suspeita:
 — Ela faz barulho? Reviste. Pode Revistar. Veja quanta joia tem aí dentro.
 — ...
 — Só ossinho de galinha do meu almoço.

Dalton Trevisan.





Após a leitura realizada voluntariamente por uma aluna da turma, perguntamos quais eram as semelhanças e as diferenças que os/as estudantes encontravam entre esse gênero e o conto — gênero já explorado com os/as alunos/as, em aulas anteriores, com o professor Carlos —, em relação à estrutura e aos temas que podem ser encontrados, nesses tipos de textos. Os/as estudantes realizaram vários apontamentos, mesmo que estivessem tímidos/as nos primeiros momentos da aula. Explicamos que aquele “pequeno texto” se tratava de um Microconto, e escrevemos no quadro algumas características do gênero, incluindo aquelas mesmas que os/as estudantes já tinham apontado.

Em seguida, decidimos focar na interpretação textual. Nesse sentido, perguntamos o que os/as alunos/as tinham entendido sobre o enredo do Microconto lido. Alguns/algumas falaram sobre suas impressões, focando no desfecho do texto, argumentando que a operária levava “ossinhos de galinha em sua marmita”, que geraram barulho. Porém, após as falas dos/as estudantes, nós, estagiários/as, decidimos conduzir as percepções dos/as alunos/as para a primeira linha do Microconto, para que localizassem o espaço em que aquele enredo se passava — uma fábrica de bijuterias —, o tempo — momento pós almoço da operária —, e qual era a ocupação e as características das outras possíveis personagens do texto literário.

Pedimos para que os/as estudantes voltassem a atenção para os verbos no imperativo — “Reviste” e “Veja” —, presentes na aparição do primeiro discurso direto do Microconto, indicado pelo travessão. Realizamos perguntas a eles/as, solicitando que nos indicassem qual era aproximadamente o número total de personagens, no Microconto. Os/as estudantes responderam que provavelmente, além da operária, havia no mínimo dois/duas seguranças ou vigias da fábrica de bijuterias, no enredo.

Em seguida, realizamos a condução da análise crítica do Microconto pelos/as estudantes e, além dessa atividade, também aplicamos exercícios, em grupo, sobre interpretação textual, baseando-se na intertextualidade entre os Microcontos a eles/as disponibilizados posteriormente, além da Escrita Criativa, solicitando que os/as estudantes escrevessem novos finais para os Microcontos disponibilizados, de maneira escrita e também oral/coletiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante que, ao olhar para a EJAI, vejamos seu processo histórico. Entre avanços e retrocessos, foi apenas na Constituição de 1988 que essa modalidade da educação apareceu garantida





como direito social à educação para todos/as, especificamente, vale ressaltar, em um contexto em que setores progressistas pressionavam a ampliação dos direitos sociais (Pierro; Joia; Ribeiro, 2001), mesmo sendo dever do Estado garantir educação básica de forma gratuita para todos os que, como revela a Constituição, “[...] a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) na Seção V, que dispõe especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37, fica garantido que é de responsabilidade do Poder Público estimular o acesso e a permanência dos/as trabalhadores/as na escola e é dever da instituição articular o ensino com a Educação Profissional. Nesse último ponto, é importante salientar a historicidade dessa determinação, visto que, desde o início da concepção da educação pública e gratuita, reveste-se a necessidade de preparar o/a aluno/a para ser mão de obra qualificada (Rocha, 2023; Strelhow, 2010). Apesar disso, sendo trabalhadores/as, contextualizar a aprendizagem, dentro das vivências trabalhadoras desses/as — para refletir sobre as problemáticas sociais —, pode contribuir para uma abordagem crítica da pedagogia. Segundo Strelhow (2010), alguns motivos que levam os/as jovens e os/as adultos a estudarem tem relação com exigências econômicas, atreladas à tecnologia e à competitividade do mercado — além de estarem relacionadas, ainda, à satisfação pessoal, à conquista de um direito e à sensação de capacidade e dignidade.

Em relação ao ensino de literatura, compreende-se que há uma carência de noções teóricas e de práticas de leitura literária, na formação docente, o que contribui com que o/a aluno/a ainda encare a literatura como expressão artística de difícil compreensão (Silva, 2022). Nesse sentido, Silva (2022) cita as defasagens vindas do ensino fundamental, assim como os equívocos na metodologia — como fazer a seleção de obras sem levar em conta as leituras prévias dos alunos —, o que colabora para a ideia da literatura como texto inalcançável à compreensão dos/as alunos/as.

Nesse sentido, o papel ideal do/a professor/a, segundo Silva (2022), ante a leitura literária, é ajudar os/as alunos/as a construir e reconstruir sentidos nas leituras, evitando uma interpretação pronta de uma obra, partindo do princípio de que o sentido não emana do texto, mas é construído na interação entre leitor/a e obra.

Quanto ao ensino de gramática, Mendonça (2022) explica e critica a organização cumulativa na curricularização do ensino de português, que vai da fonologia, passa pela morfologia, pela sintaxe e encerra-se na semântica. A crítica se refere ao fato de que a aquisição da linguagem parte da produção de sentido de textos, em contextos de interação concretos, não a partir de frases fragmentárias isoladas dos contextos de sua produção.





RESULTADOS ALCANÇADOS

As/os alunas/os da turma onde trabalhamos eram muito interessadas/os, esforçadas/os, e já tinham contato com textos literários, com o exercício de interpretação e com atividades de produção textual, antes mesmo da nossa regência como estagiários/as. É importante destacar que, no que se refere à abordagem de questões étnico-raciais, em sala de aula, temas sociais relevantes já eram discutidos com a turma, nas aulas do professor de língua portuguesa. Assim, não foram encontradas grandes dificuldades ou obstáculos para promover reflexões sobre assuntos, como racismo, machismo, violência contra mulher e violência policial contra pessoas da periferia — tópicos que escolhemos abordar, durante a regência do estágio.

Quanto à regência, buscamos, por meio de atividades de sondagem, observar, conforme recomenda Silva (2022), as leituras prévias dos/as alunos/as (sejam as literárias ou não literárias) e suas vivências. Buscamos colocar em prática a proposta “adequada de escolarização da literatura”, ao introduzirmos gêneros e autores/as contemporâneos, que estão fora do que é considerado canônico, como é o caso do gênero Microconto e do autor Dalton Trevisan.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de estágio supervisionado foi, no nosso caso, curto para viver a experiência plena de assumir integralmente uma turma numa escola, mas foi ainda, apesar disso, um momento imprescindível para a nossa formação docente e que, certamente, irá colaborar para o posterior exercício da profissão. Destacamos, além desses aspectos, o encurtamento do percurso escolar na EJA, que “asfixiava” o professor e dificultava a negociação de nossa regência com o que o docente já havia programado para aplicar em suas turmas.

Precisamos ressaltar também que é possível notar, nos diferentes documentos curriculares e orientadores, tímidos discursos socialmente preocupados com a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e da própria Constituição. Esses dizeres iniciais não se efetivaram no contexto concreto do nosso trabalho. A preocupação com a EJA, nos parece, busca resultados ainda quantitativos, voltados para uma política educacional que se volta muito mais para números, do que com a efetividade da transformação social do indivíduo.





Na prática, os/as estudantes da EJAI, no contexto em questão, ainda parecem privados/as do acesso amplo à escola e à educação. Essa é uma dívida social que, no que podemos observar nessa experiência, não só não se repara, como tem se alargado com uma defasagem propositada. Essa problemática se revela, de modo enfático, a nosso ver, na ausência da EJAI em documentos orientadores, como a BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CASTRO, Francislene Santos; CRUZ, Rosana Evangelista da. **O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA):** elemento contraditório do direito à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, 2001, p. 58- 77.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2. ed]. - [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária, 2018. 128 p.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. Parábola, 2022, p. 187 – 218.

ROCHA, C. I. **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** necessidades, interesses e desafios na busca por uma Educação Inclusiva e de Qualidade. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, Paracatu, MG, v. 40, n. 1, p. 338-350, 2023.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. Parábola, 2022, p. 187 – 218

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012.

