

## A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O TRABALHO COM MICROCONTOS

### *THE LITERARY READING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: WORKING WITH MICROTALKE*

Daphne Alves Silva Santos  <https://orcid.org/0000-0002-8760-918X>  
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Alagoas  
daphne.santos@fale.ufal.br

Lucas Henrique de Omena  <https://orcid.org/0000-0003-0679-0560>  
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Alagoas  
lucas.omena@fale.ufal.br

Isabel Muniz-Lima  <http://orcid.org/0000-0003-2809-8292>  
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Alagoas  
isabel.muniz@fale.ufal.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18227653>

*Recebido em 19 de fevereiro de 2025*

*Aceito em 17 de outubro de 2025*

**Resumo:** O presente trabalho origina-se da experiência de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 4, vivenciado em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo desse Estágio concentrou-se em oferecer práticas pedagógicas situadas nos contextos socioculturais dos/as estudantes da modalidade EJA, que oportunizassem o exercício da oralidade, leitura/escuta e análise linguístico-semiótica, na disciplina de Língua Portuguesa. O gênero usado nas atividades aplicadas pelos estagiário/a/s, em sala de aula, foi o Microconto. A metodologia de pesquisa utilizada foi a Observação Participante (Ludke; André, 2018). Percebeu-se que os/as estudantes da EJA apresentavam familiaridade com o exercício de apreciação de textos literários e análise linguístico-semiótica. Notou-se também que a escolha em abordar narrativas curtas, como o Microconto, foi bastante efetiva, tanto por sua brevidade, quanto pelas temáticas fomentadas pelos Microcontos selecionados, os quais apresentavam discussões de relevância sócio-históricas e econômicas. Assim, mesmo convivendo com um curto tempo de imersão e estudo de Língua Portuguesa que a modalidade EJA 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, sendo necessário apenas condução e orientações mediadoras por parte dos/as estagiários/as, para atingir os objetivos pretendidos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Leitura Literária. Análise Linguístico-Semiotica.

**Abstract:** The present work originates from the experience of Supervised Internship in Portuguese Language 4, experienced in a classroom of Youth and Adult Education (YAE). The objective of the internship concentrated on offering pedagogical practices situated in the sociocultural contexts of the students of the YAE modality, which opportunizes the exercise of orality, reading/listening and linguistic-semiotic analysis, in the Portuguese Language discipline. The genre used in linguistic-pedagogical activities applied out by the interns was the Microtale. The research methodology used was Participant Observation (Ludke; André, 2018). It was noted that the YAE students were familiar with the exercise of appreciating literary texts and linguistic-semiotic analysis. It was also noted that the choice to approach short narratives, as the Microtale, was quite effective, both due to its brevity and for themes promoted by the selected Microtale, which presented discussions of sociohistorical and economic relevance. Therefore, even with a short period of immersion and study of the Portuguese Language that the YAE modality offers to those students, the majority of students demonstrated resourcefulness positive in relation to the analysis and discussion of literary texts, participating in the proposed activities, only needing mediation guidance from the interns, to achieve the objectives intended.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Literary Reading. Linguistic-Semiotics Analysis.



## 1 Introdução

O presente artigo 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 consiste na observação e aplicação de aulas, com foco no Ensino Médio, tanto da modalidade regular, quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na ementa da disciplina, os objetivos mostram a preocupação de compreender aspectos teóricos e metodológicos que possam fornecer uma base para práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, bem como possibilitar vivências em relação à realidade do ensino, experienciando-a e refletindo criticamente sobre as atividades desenvolvidas, nesse contexto. Quanto à prática pedagógica, essa disciplina busca oportunizar, ao/à aluno/a-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.

Os diversos encontros realizados na universidade, durante a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 4, foram importantes para discutirmos algumas abordagens em relação à noção de texto, permeado por leituras teóricas que trouxeram para as discussões alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à área de Linguagens, principalmente em relação aos eixos quadripartites mencionados: leitura/escuta, produção textual, oralidade e análise linguística. Essas abordagens buscaram ultrapassar algumas fronteiras das diversas dimensões e possibilidades de trabalho com textos, e adotar um trabalho com visão multidimensional, o qual exige um olhar reflexivo transdisciplinar (Moita-Lopes, 2006; Fabrício, 2006).

Para desenvolver as atividades solicitadas durante o Estágio, foi escolhida a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um contexto de atuação docente sobre o qual, há muito, tínhamos curiosidade, talvez, desde o dia em que um de nós entrou na sala de uma professora do ensino médio, no horário da noite (período em que costumam acontecer as aulas de EJA), para conversar com essa docente. Nessa ocasião, foi possível assistir a alguns minutos da aula e esse fato gerou uma espécie de estranhamento devido às tantas diferenças, parte delas inconcebíveis, naquele momento. Apesar desse sentimento, houve fascínio por aquele público e foi ali que a barreira do pensamento “jamais quero atuar como professor” foi se desfazendo pela primeira vez.

Vale ressaltar que a modalidade EJA 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 espaços para uma formação pouco eficiente. A instituição onde foi realizado o estágio localiza-se na periferia de Maceió, no estado de Alagoas. A escola funciona de segunda à sexta-feira, ofertando disciplinas nos níveis Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º à 3º série) e na modalidade EJA (durante o período da noite). Nessa escola, os materiais didáticos costumam ser distribuídos gratuitamente pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, mas tais ferramentas de aprendizagem não foram distribuídas aos/as alunos/as da EJA. Quanto aos recursos tecnológicos disponíveis na escola, além dos laboratórios de ciências e informática, a instituição possui acesso à internet, além de projetor, impressora e copiadora.

Neste trabalho, nosso objetivo é compartilhar um relato de experiência, destacando a relação frutífera estabelecida entre o ensino de leitura de textos literários e



o ensino de análise linguística. Para isso, utilizamos como metodologia a observação participante (Ludke; André, 2018). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. A abordagem metodológica de observação participante nos permitiu apresentar uma análise detalhada e imersiva no ambiente de ensino, de modo a perceber as diferentes interações entre professor/a e estudantes.

Para cumprir os objetivos de nosso relato de experiência, dividimos este trabalho nas seguintes seções: inicialmente, apresentamos alguns aspectos importantes sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Na sequência, evidenciamos breves reflexões teóricas sobre o ensino de Literatura e de análise Linguística, as quais servirão como base para o relato de experiência, que é o foco desta contribuição. O relato propriamente dito, com a descrição e análise das atividades de leitura e análise linguística-semiótica, aparece na terceira e última parte, seguido das reflexões e considerações finais.

## 2 Educação de Jovens e Adultos

É importante que, ao olhar para a EJA, vejamos seu processo histórico e os documentos que hoje dão suporte ao ensino. A Educação de Adultos começou a ser discutida nos anos 1930, na era Vargas, mas se realizou concretamente nos anos 1940. 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/as os/as 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, o artigo 37 mencionava que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1996, n. p.)

Nesse mesmo artigo, 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 adultos/as 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.

Essa motivação, primeira destacada por Strelhow (2010), relaciona-se com o processo histórico no combate ao analfabetismo, permeado de um discurso de culpabilização dos analfabetos pelo subdesenvolvimento da economia brasileira. Como pensamento consequente, era necessário alfabetizar a população para tornar a pessoa



analfabeta uma “pessoa útil” ao mercado de trabalho. Não à toa, nos anos 1950, a primeira campanha nacional de erradicação do analfabetismo estava associada a uma pressão dos órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), às consideradas “nações atrasadas”. Segundo o autor, a preocupação era mais quantitativa do que qualitativa. Essa política que preza pelos números ao invés da efetividade, ressalte-se, é ainda vigente.

Ademais, é importante destacar que a sensação de capacidade e dignidade pode estar estreitada a laços com essa utilidade ao mercado, uma vez que, dentro da democracia burguesa, na prática, cidadão/ã é aquele/a que produz. Isso se repercute em diferentes contextos escolares e atravessa a formação do sujeito, como no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), órgão criado na ditadura militar, em que, segundo Strelhow (2010), circulava-se a ideia de responsabilização do indivíduo por sua situação educacional e de trabalho.

Voltando aos documentos legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a Educação de Jovens e Adultos

[...] representa uma dívida social não reparada para com os 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. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 1996, n. p.)

Como vemos, a EJA aparece nesse excerto como forma de compensação de uma dívida social aos/as que não tiveram acesso, por diversos motivos (seja por ineficiência do poder público no âmbito específico da escola ou no âmbito da segurança social — já que muitos/as dos/as estudantes largam os estudos para ir trabalhar), às práticas de letramentos como forma de desenvolver demandas da contemporaneidade, em relação aos exercícios da própria cidadania. Enfatiza-se, portanto, um caráter social da EJA e não de qualificação da mão de obra. Com isso, concordamos com Rocha (2023), que entende que a escola deve fugir de sua função de formação de mão de obra qualificada, visto que leva à alienação dos/as trabalhadores/as, buscando uma educação com objetivos amplos, pensando uma formação integral dos/as alunos/as.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade necessita de um modelo pedagógico próprio. O documento propõe que a função equalizadora da EJA dará cobertura a vários segmentos sociais para além dos trabalhadores/as, como “as donas de casa”, os/as imigrantes, os/as aposentados/as e os/as encarcerados/as.

A concepção de EJA trazida para esse documento vai além do processo inicial de formação, incluindo, em seus objetivos, a necessidade de formar e incentivar leitores/as de livros e das linguagens múltiplas, nas dimensões do trabalho e da cidadania (Brasil, 2000). Assim, as Diretrizes trazem a preocupação da modalidade não apenas com a alfabetização, mas também com os letramentos, na busca de uma formação integral do sujeito.

Essas dimensões do que foi a EJA e do que ela é hoje são importantes discussões para pensar a prática, dentro de um espaço de possíveis reproduções das ideologias, as quais subvalorizaram essa modalidade e reduziram seus objetivos à mera formação profissional.

### 3 O trato com a Literatura

Em relação ao ensino de Literatura, comprehende-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/as alunos/as —, o que colabora para a ideia da literatura como texto inalcançável à compreensão dos/as estudantes.

Silva (2022), baseada em Beach e Marshall (1991), traz contribuições interessantes ao distinguir a leitura literária do ensino de Literatura. A primeira, refere-se à apreciação e vivência do/a aluno/a-leitor/a com os textos artísticos; a segunda, relaciona-se ao ato de fazer um estudo da obra literária, na perspectiva de sua organização estética. A autora entende que a escola normalmente dissocia essas duas abordagens, quando o ideal é que elas sejam articuladas. Para a pesquisadora, “[t]anto a leitura da literatura, quanto o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados” (Silva, 2006, p. 79), ou seja, é importante que o exercício da fruição estética da obra literária se relate à teoria literária.

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 Literatura, o/a professor/a precisaria partir do entendimento de que a Literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, visto que seu sentido é afetado pelo/a leitor/a e pelo conhecimento das condições de produção que ele/a tem. Nessa perspectiva, vemos como é importante criar oportunidades de investigação e socialização dos aspectos ancorados à obra, como suas condições sócio-históricas.

Sobre a escolarização da Literatura, Silva (2022) comprehende que há uma forma adequada e outra inadequada de abordar o assunto. A autora considera inadequado o estudo do texto literário apartado de outras áreas do conhecimento e o trato da obra literária somente com base nos cânones literários como modelo de boa escrita. Contrariamente, a pesquisadora entende como forma adequada de escolarização as atividades que trazem clássicos históricos, mas também exploram a Literatura contemporânea (inclusive, como questionamento do o cânone literário); que abordam a obra literária como produção artística inserida na cultura e que sofre influências políticas, sociais e ideológicas, e que revelam as contradições da realidade. Desse modo, contribuir-se-ia para a formação de um/a leitor/a crítico/a, revelado exatamente no diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, quando esse consegue analisar a realidade social por meio da relação autor/a-texto-leitor/a-mundo.

Por fim, Silva (2022) ressalta que há uma constante responsabilização do professor/a quando o/a aluno/a não aprende e não gosta de ler textos literários, quando o problema, na verdade, é atravessado por diversas dimensões, como, conforme destaca a autora, o problema da carência na formação do/a professor/a. Quanto a isso, questionamos a autora, pois revela-se, apesar de não culpabilizá-lo/a, uma contínua centralização do/a professor/a como origem do problema. Embora a questão esteja aí centrada na formação do/a professor/a, dizendo-a precária, é necessário ainda se questionar porque essa formação é precária, o que, desse modo, abre espaço para responsabilizar também os/as formadores/as de professor/a.

No entanto, se o problema não é o/a formador/a de professores/as, então o que é? As condições precárias dos espaços onde atuam esses/as formadores/as, que se veem também limitados em suas ações pedagógicas? Mas isso também não acontece na educação básica? E se o problema for o/a formador/a de professores/as, não há problemas também em sua formação anterior e sua formação continuada?

A precarização da educação se dá por multifatores e grande parte deles relacionados a aspectos políticos. Um desses fatores é abordado pela autora, qual seja o problema de curricularização, tanto na educação básica quanto superior, principalmente desencadeada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é hoje força que parametriza os currículos.

#### 4 O trato com a Análise Linguística

Um dos eixos da BNCC, relacionado à abordagem da escrita, da leitura e da oralidade, o qual levanta intensos debates, é o eixo da análise linguística-semiótica, que busca fazer um contraponto com o lugar do ensino de gramática nas escolas. Mendonça (2022) preocupa-se com o total rechaço à gramática, em favor do que chamou de “inovacionismo irresponsável”, entendendo que tanto a abordagem à tradição quanto às novas abordagens é realizada de forma acrítica; ou seja, pouco pensada, não dialetizada, sem uma visão crítica do contexto concreto de atuação (para que servirá aos/as alunos/as essa aula? Esses conteúdos contemplam suas necessidades?). É importante esse dizer da autora, pois revela a necessidade de uma contextualização do ensino não só na gramática ou na Literatura, como discutido, mas também dentro das abordagens dos gêneros.

Quanto ao ensino de gramática, a autora 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. Além disso, partindo de uma abordagem micro da língua, formam-se mais analistas dos recursos da língua do que usuários/as eficazes dela — ou seja, que usam repertório de conhecimento linguístico, considerando o contexto de produção e conhecimento de mundo, para efetivação da interação. Portanto, segundo Mendonça (2022), a análise linguística-semiótica surge como procedimento complementar, que, enquanto repertório de conhecimento de fenômenos linguísticos e textual-discursivos, poderão ser mobilizados no momento de produção e leitura.

A gramática, nessa abordagem, estaria inserida dentro da análise linguística-semiótica, buscando, por exemplo, oportunizar os estudos dos fenômenos mais microtextuais da linguagem e como esses aspectos contribuem para a organização textual que, por sua vez, contribuiria para a organização discursiva. A proposta da autora é que o ensino seja pensado sob o fluxo natural da aprendizagem da língua por qualquer pessoa: “da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical” (Mendonça, 2022, p. 192), ou seja, do macro para o micro.

Além disso, com a gramática em si inserida no processo de ensino e de aprendizagem da língua, a análise linguística estaria interrelacionada à leitura ou produção escrita/oral de gêneros, tendo o texto, portanto, como unidade primeira a ser estudada, focalizando seus efeitos de sentido. Nessa abordagem, investe-se em questões abertas e em questões através das quais se avalia a adequação do texto aos propósitos comunicativos dos interlocutores (Koch e Elias, 2006).

Dessa forma, ao romper as fronteiras entre escrita, leitura e análise linguística, a abordagem de trabalho com análise linguística-semiótica tem como objetivo contribuir para uma produção e leitura de texto mais efetivas.

## 5 Descrição e Análise de Dados: Experiências no chão da escola

Antes de nos debruçarmos sobre o relato propriamente dito, enfatizamos essa pesquisa como de natureza qualitativa, a qual, segundo (Ludke; André, 2018): a) usa o ambiente e a situação como fonte de pesquisa, cujo instrumento principal é o/a próprio/a pesquisador/a — o que exige do/a pesquisador/a contato direto com a questão de pesquisa; 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 Ludke e André (2018) discorre sobre a necessidade de planejar o que e como observar e combina análise de documentos, com entrevista aos/as participantes de pesquisa (neste caso, alunas/os e professores/as). Nesse método, é prevista uma fase inicial em que o/a pesquisador/a atua apenas como espectador/a, mas que pode se tornar participante, ao longo do processo de pesquisa e vice-versa.

Dito isso, 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 os/as professores/as os/as quais 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 dos/as professores/as, uma articulação curiosa sobre ensino de Literatura, apreciação literária e análise linguística — prática que quisemos replicar e 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 o relato do primeiro dia de regência, no qual apresentamos o gênero discursivo Microconto para os/as estudantes, buscando evidenciar sua estrutura e suas características compostionais, 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 (nome fictício). 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.

O texto de Trevisan toca em assuntos delicados da nossa sociedade, de forma quase sutil, porém deveras sagaz; o Microconto apresenta uma mulher que tem seu caráter colocado sob questionamento e que é revistada por empregados/as, que nada de valor encontram em seus pertences, após um longo dia de trabalho. Percebe-se que esses/as seguranças seguem ordens do patrão/patrão (e que também se trata do/a chefe



da operária), debruçando uma atenção afiada sob todos/as aqueles/as que frequentam a fábrica em questão. Em poucas linhas, o/a leitor/a se depara com um abismo socioeconômico entre patrão/patrão e empregado/a, ao passo que lamenta (ou até revolta-se) pelo constrangimento da revista vivida pela operária.

Após a leitura do Microconto ser 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 alunos/as realizaram vários apontamentos, mesmo que estivessem tímidos/as nos primeiros momentos da aula. Alguns apontamentos foram: “é resumido”; “poucos personagens”; “personagens sem nome”; “o tema é desigualdade social”; “brevidade”. 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 e complementando com mais alguns outros aspectos.

Em seguida, decidimos focar a aula na leitura, com atenção à interpretação textual dos/as alunos/as. Nesse sentido, perguntamos o que os/as estudantes haviam entendido sobre o enredo do Microconto. Alguns/algumas falaram sobre suas impressões, focando no desfecho do texto, argumentando que a operária levava “ossinhos de galinha em sua marmita”, que geram 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, a fim de que localizassem o espaço em que aquele enredo se passava — uma fábrica de bijuterias —, o tempo — momento pós almoço da operária —, ocupações e características das outras possíveis personagens daquele texto literário.

Pedimos para que os/as estudantes voltassem a atenção para os verbos no imperativo — “Reviste” e “Veja” —, presentes na primeira fala 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, solicitamos que os/as alunos/as observassem e analisassem a frase “Veja quanta joia tem aí dentro”, presente logo na primeira fala de uma personagem e que seria realizada por um/a segurança ou vigia, direcionando-se à operária. Perguntamos aos/as estudantes qual era o possível impacto e intenção da frase ter sido deflagrada. Com base nesse questionamento, muitos/as estudantes comentaram sobre o tom acusatório que ali perceberam, no referido trecho.

Como notamos que os/as alunos/as ficaram bastante focados/as na forma como o/a segurança abordou a operária, lançamos mais perguntas: o segurança está mais próximo de quem mandou revistar ou do revistado? E os/as estudantes responderam que ele era “mais próximo da gente”. Esse tipo de identificação espontânea foi interessante; eles/as não só, num só ato, identificaram com quem a operária se parecia, como também se identificaram como classe explorada.

Em seguida, realizamos perguntas aos/as estudantes sobre quais eram as possíveis sensações que a operária estava abrigando, naquele momento da revista. Os/as alunos/as apontaram sentimentos como constrangimento, raiva ou até mesmo “apatia”, visto que, infelizmente, ter as intenções e a moralidade questionadas por seguranças — mesmo que esses/as apresentem o mesmo tom de pele ou até mesmo pertençam à mesma classe social — seja bastante corriqueiro, em nossa sociedade e no dia a dia de muitos/as trabalhadores/as. Também solicitamos que os/as alunos/as atentassem-se ao



uso das reticências localizadas após o segundo travessão, no Microconto. Alguns/algumas estudantes explicaram que as reticências poderiam se referir à ausência de palavras — ao silêncio — no momento da revista da marmita, e que também poderia indicar o constrangimento da operária, naquela situação vexatória.

Caminhando para o final do Microconto, decidimos perguntar aos/às estudantes porque Dalton Trevisan, ao escrever aquele texto, tinha “escolhido” os ossos de galinha como alimento que estaria originando barulho na marmita da operária. Tentamos destacar aos/às alunos/as qual era a classe social de uma operária de uma fábrica de bijuterias e como a desigualdade social podia refletir-se na profissão e no modo/estilo de vida das pessoas. Os/as estudantes comentaram sobre o alto preço dos alimentos no supermercado e como isso impactava a alimentação da classe mais pobre da sociedade, que, inclusive, convive com a fome, a restrição e/ou a insegurança alimentar.

Nós, estagiários/as, notamos como a participação dos/as estudantes foi ativa, atingindo as expectativas previstas para aquele primeiro momento da aula e, após as discussões, pedimos para que a turma se dividisse em quatro grupos. Havia 26 alunos na sala. Formaram-se, sob nossa orientação, dois grupos compostos por 7 estudantes e dois grupos constituídos por 6. Nessa atividade, distribuímos para cada grupo um Microconto diferente e solicitamos que eles/as respondessem às seguintes perguntas: “Qual é o tema do Microconto? Quais são os/as personagens? O que vocês entenderam sobre o Microconto que leram e discutiram?”. Solicitamos também que os/as estudantes anotassem as respostas, avaliadas pelos seus respectivos grupos, a fim de usarem suas anotações para nortearem as falas, que ocorreriam no momento final da aula — visto que esse contará com a discussão, entre os grupos formados, das impressões de leituras dos Microcontos. Os/as alunos/as apresentaram muitas dúvidas sobre como a atividade deveria ser feita e, após saná-las, distribuímos aleatoriamente, entre os grupos, os Microcontos, os quais eram:

*Microconto 1 - Esquina*

Ela se prostituía sempre na mesma esquina. Naquela noite só um dos seus sapatos estava lá.

— Carlos Seabra.

*Microconto 2- A bola*

João deixou a bola escapar para longe dos pés. Correu, correu, correu mais do que seus 8 anos. A bola atravessou a rua, fugiu de João e foi parar no terreno logo à frente. João sorriu. Acreditou na alegria de alcançar a bola sem corte nem arranhão. A polícia chegou antes.

— Gustavo Nogy.

*Microconto 3- Judite*

Finalmente ela sentia nojo. A cortina avermelhava a cena. O poente como única testemunha. Olhou-se no espelho, o último hematoma demoraria a sair. Bêbado, ele jazia sobre o sofá. Ela passou a faca previamente afiada no pescoço dele. Depois sentou-se ao seu lado, sorriu e acordou.

— Denise Rossi.

*Microconto 4- Avião azul*

Os filhos devem ter ouvido de Antônia que o pai mandaria um avião azul para buscá-los. Olharam um tempão para o céu, depois as cabeças foram abaixando. E a seca brotou nos olhos deles, a vaga de não ter mais que esperar.

— Ana Luiza Serra.

O Microconto “Esquina” apresenta um fragmento de uma triste realidade enfrentada por pessoas que se encontram na prostituição, que é a violência e o grande



índice de homicídios, escancarando problemas socioeconômicos e de gênero, que são esquecidos pelo poder público e pelas camadas mais conservadoras da nossa sociedade.

Já o Microconto “A bola” possibilita múltiplas interpretações, mas todas elas giram em torno da problemática da violência policial nas periferias, permitindo que o/a leitor/a reflita sobre as vivências, os percalços e os desafios que essa população marginalizada enfrenta diariamente.

No Microconto “Judite”, o/a leitor/a depara-se com uma cena sangrenta e de violência, porém, cometida por uma mulher, em uma residência, contra um homem. Porém, o texto aponta que há um hematoma na face da mulher, ao passo que é informado, ao final da peça, que a personagem “acordaria”. Mesmo com a presença de um jogo de palavras, que permite diferentes interpretações do Microconto, “Judite” aborda as temáticas de vingança e violência contra mulher, de forma inquietante.

No que se refere ao “Avião Azul”, dentre os 4 Microcontos, esse é o único que não apresenta uma temática que dialogue com as violências que grupos minoritários e marginalizados sofrem. Porém, em “Avião Azul” nos é exposto outro tema de cunho socioeconômico, político e cultural, que é/foi a Migração Interna dentro do país, como o Éxodo Nordestino, que, inclusive, impacta/impactou incontáveis famílias alagoanas. O Microconto em questão também aborda outra temática de caráter social, que é o abandono parental, cometido, de forma esmagadora, por homens.

Assim, programamos cerca de 20 minutos para que os/as estudantes realizassem a atividade, e ficamos à disposição para conversar sobre possíveis dúvidas que surgissem. Percebemos que todos os grupos estavam engajados na proposta, mas os 20 minutos não foram suficientes, segundo eles/as, então estendemos o tempo da atividade por mais 10 minutos.

O grupo que ficou com o Microconto “Esquina” era composto apenas por mulheres, que eram as estudantes de idade mais avançada da sala. O Microconto era o mais curto dos quatro selecionados. Em um primeiro movimento de interpretação textual, quando conversamos com esta equipe, as alunas apenas se attentaram ao sentido denotativo do texto. As discentes nos informaram, inclusive, que não entenderam a relevância de ser citado que “Naquela noite só um dos seus sapatos estava lá”, no Microconto. Assim, convidamos as alunas a focar na profissão/ocupação da suposta mulher, no texto, que seria prostituta. Perguntamos às alunas como geralmente era o dia a dia e o exercício dessas pessoas que se prostituem. As estudantes, aos poucos, foram relatando o que já haviam escutado e/ou presenciado: uma atividade procurada, em sua esmagadora maioria, por mulheres em condições de vulnerabilidade social, e que, muitas vezes, sofrem violência, abusos e assédios de diversas naturezas, durante esse trabalho. Logo após essa discussão, deixamos o grupo trabalhar coletivamente para que continuassem o movimento de análise do texto literário, e nos encaminhamos para mediar a atividade em outro grupo. Porém, ao retornar para o grupo das alunas mencionadas, percebemos que muitos aspectos referentes à análise textual não haviam sido alcançados, então concedemos mais atenção a essas alunas, durante a atividade.

Na sequência da proposta, nós, estagiários/as, trouxemos o foco das alunas para o relato, no Microconto, a fim de evidenciar que apenas um dos sapatos da prostituta “estava lá”. Indagamos às estudantes o sentido do advérbio de lugar “lá”, presente no texto. As alunas responderam que poderia se referir a uma esquina, como é mencionado no título do Microconto, e como comumente algumas prostitutas ali se concentram, à noite.

Dando continuidade à análise, perguntamos às alunas o que poderia significar o trecho “Naquela noite só um dos seus sapatos estava lá”, tendo em vista o contexto da ocupação de prostituta. Algumas estudantes mencionaram que a personagem poderia



apenas ter “perdido” um dos sapatos naquela esquina. Porém, retomamos as próprias observações que as alunas tinham traçado anteriormente sobre as condições de trabalho da maioria quase unânime das prostitutas, e convidamos as estudantes a pensarem sobre a relação sobre essas condições, a violência e a presença de apenas “um sapato” naquela referida noite, conforme descrito no Microconto.

Após diferentes suposições das estudantes, decidimos destacar o fato de que a prostituta do Microconto não havia “deixado para trás” um par de sapatos, e sim apenas uma unidade. E que, em nenhum momento do texto, havia sido mencionado que ela esqueceu ou perdeu o calçado, pois não havia nenhuma menção de como, naquela esquina, na noite indicada, se encontrava apenas um dos sapatos ali.

Depois de muita discussão, as alunas apontaram a relação entre a violência que essas mulheres que se prostituem sofrem, o alto índice de relato de abusos sexuais e assassinatos, e a presença de apenas um dos sapatos da prostituta na esquina. As estudantes analisaram criticamente o Microconto e apontaram suposições do que poderia ter acontecido com a prostituta, levando em consideração o contexto socioeconômico dessa ocupação/profissão, em nossa sociedade capitalista e misógina. As alunas, assim, apontaram que a referida prostituta poderia ter sido vítima de algum tipo de violência, resultando na presença de apenas uma unidade de seu par de calçados na esquina. Após chegarem a essas conclusões, auxiliamos as alunas a sistematizar suas análises por escrito, no caderno.

No que se refere ao Microconto “A bola”, o grupo 2, composto por homens e mulheres, foi o responsável pela leitura e discussão da obra. Ao nos aproximarmos do grupo, buscamos, como anteriormente, incentivar um movimento reflexivo e não apenas de, mecanicamente, ler para responder às perguntas que havíamos solicitado. Então, tentamos com eles/as esse movimento de análise e interpretação aos poucos: do título à primeira frase, depois à segunda, até o que é denominado de *punchline*<sup>1</sup> — explicado para os/as estudantes como o desfecho de Microcontos, que comumente apresentam impacto emocional ou intelectual, no/a leitor/a —, e, na sequência, voltando ao título. Essas etapas foram executadas sob o argumento de que precisaríamos discutir sobre os vários sentidos do texto, para chegar a um consenso de qual dos entendimentos seriam sistematizados por escrito.

Dado o nome do título do Microconto, os/as estudantes esperavam, de forma quase unânime, algo que envolvesse a temática do futebol. Porém, pedimos para que tentassem uma leitura silenciosa, individual. Alguns minutos depois, perguntamos se poderíamos dar continuidade ao movimento de análise e interpretação textual, e, dada a resposta positiva deles/as, continuamos. Espontaneamente, os/as estudantes ficaram focados/as no período “Correu, correu, correu mais do que seus 8 anos”. Esse trecho causou estranhamento em alguns/algumas alunos/as, que não sabiam se a personagem do microconto tinha 8 anos ou se se tratava de um relato de um personagem lembrando dos seus 8 anos. Essas várias possibilidades de sentido são propositais, nesse gênero discursivo. Solicitamos que prosseguissem e, se necessário, voltassem às perguntas em torno da idade da personagem.

O outro trecho que chamou espontaneamente a atenção dos/as alunos/as foi o seguinte: “Acreditou na alegria de alcançar a bola sem corte nem arranhão”. Também nessa parte, vários sentidos foram lançados, e os/as incentivamos a explorarem as sugestões mentais na roda de conversa. Nesse momento, houve interpretações que iam desde de uma leitura literal, até a uma leitura metafórica. No caso dessa última, outros sentidos surgiram, como: ele (o personagem) queria ser jogador de futebol, ele sonhava

---

<sup>1</sup> O arremate final — o termo também é utilizado para explicar a composição nos textos humorísticos e nas Batalhas de Rima.



com o futuro para sua vida, ele sonhava em estudar (essa última não tinha suporte no texto escrito, mas emergiu a partir da vivência desses/as alunos/as, que veem nos estudos a sua “grande chance”).

No final da atividade, chegamos ao *punchline*: “A polícia chegou antes”. Por um tempo, todos/as se calaram, coçaram o queixo, ficaram pensativos/as, repousaram a testa nos dedos. Deixamos os/as estudantes sozinhos/as um pouco, por alguns minutos. Posteriormente, perguntamos: “O que acharam do Microconto? O que vocês acharam desse final?”.

Alguns/algumas estudantes disseram não ter entendido o texto (ou talvez tenham alcançado nele mais de um sentido). Em seguida, declararam que o texto falava de um garoto que tinha sonhos e que esses foram tirados dele, porque foi preso pela polícia; outros/as mencionaram que o garoto tinha o sonho de ser jogador de futebol, mas acabou sendo policial; e, ainda, outros/as estudantes levantaram a hipótese de que o garoto tinha o sonho de ser jogador de futebol, e que a polícia o matou. Outros/as alunos/as, por outro lado, enxergaram a literariedade em torno do período “Acreditou na alegria de alcançar a bola sem corte nem arranhão”. Nas primeiras leituras, não havíamos alcançado essa literariedade nos efeitos de sentido possíveis, a partir da leitura do Microconto. E esse entendimento, como nos demos conta, faz toda a diferença na leitura e análise do texto. Se o lemos de forma literal, imagina-se um menino que estava jogando bola e foi assassinado pela polícia.

O processo interativo, sem necessidade de nossa mediação, entre os/as leitores/as-alunos/as e o escritor-locutor deu brecha para o sentido de que o menino tinha o sonho de ser jogador de futebol, e que foi morto pela polícia. Essa interpretação acabou sendo consensual entre/para os/as estudantes do grupo 2. No fim da atividade, tentamos destacar aspectos linguísticos do título: o uso de artigo e substantivo “A bola”. “Por que esse título? Que outro título poderia ser dado?” — perguntamos. Os/as estudantes responderam: “vida”, “morte”. Em tom mais sugestivo, mencionamos que o título também poderia ser trocado por outro com a mesma estrutura: artigo “A” + uma palavra de quatro letras. E os/as alunos/as sugeriram: “A vida” e “A bala”. Eles/as escreveram o que foi discutido e socializaram as interpretações que apareceram na roda de conversa, destacando a análise mais consensual do grupo.

Os/as estudantes do grupo 3, que ficavam geralmente sentados/as ao fundo e do lado direito da sala de aula, era composto por seis pessoas, cinco homens e uma mulher, com idades entre 18 a 25 anos, aproximadamente. Eles/as ficaram responsáveis em analisar o Microconto “Judite”. Ficamos impressionados/as com essa equipe, visto que era formado pelos/as estudantes que menos participavam ativamente nas aulas, mas que se doaram à execução da atividade sem muitas dificuldades. Porém, vale a pena destacar que o texto atribuído, mesmo sendo um dos mais longos, tratava-se de um Microconto predominantemente denotativo, exigindo menor grau de movimento analítico e bagagem sociopolítica e cultural mais comum entre os/as estudantes, o que talvez gerasse menor dificuldade para construir as inferências necessárias para o entendimento dos efeitos de sentido no Microconto.

Ao nos aproximarmos do grupo enquanto realizavam a tarefa, os/as alunos/as já estavam conversando sobre outros assuntos e usando seus Smartphones, visto que acreditavam que já haviam finalizado a atividade. Eles/as declararam que se tratava da descrição de uma cena de assassinato de uma esposa contra seu marido. Nessa ocasião, solicitamos que um dos/as alunos/as leesse o Microconto, em voz alta, e propusemos alguns questionamentos.

Primeiramente, solicitamos que explicassem o que entenderam da frase: “Olhou-se no espelho, o último hematoma demoraria a sair”. Indagamos sobre quem era



a personagem referida nesse trecho. Apenas após a indagação e a realização da releitura do fragmento, os/as alunos/as informaram que provavelmente era a esposa que se olhava no espelho, e que ela possuía um hematoma. Perguntamos a eles/as sobre a possível origem do machucado da mulher, e, rapidamente, os/as estudantes lançaram a ideia da possibilidade de a esposa sofrer violência doméstica. Dada essa observação, eles/as também discutiram acerca da possibilidade de o suposto assassinato do marido ter sido fruto da reação ou raiva da esposa, tendo em vista esse presumível ambiente conflituoso.

Em seguida, indagamos aos/as alunos/as sobre a última frase do Microconto: “Depois sentou-se ao seu lado, sorriu e acordou”, trecho que também havia passado despercebido pelo grupo. Mas a equipe rapidamente explicou que, segundo eles/as, provavelmente toda a cena do suposto assassinato deveria ser apenas um “sonho” da esposa, que talvez desejasse matá-lo, dado que, de acordo com a interpretação de trechos anteriores do Microconto que os/as estudantes fizeram, a mulher sofria violência doméstica. Assim, após finalizarem suas reflexões, solicitamos que as registrassem em um caderno, mesmo que os/as estudantes estivessem demonstrando certa resistência para fazê-lo.

Já o último grupo, que ficou responsável pelo Microconto “Avião azul”, era composto de estudantes homens e mulheres, entre as idades de 18 a 40 anos, aproximadamente. Esses/as alunos/as geralmente sentavam no lado esquerdo e ao fundo da sala de aula. Eram estudantes que costumavam interagir com frequência nas aulas do professor Carlos, e também eram os/as que menos faltavam às aulas na escola. Os/as estudantes realizaram a atividade de interpretação textual e análise crítica de “Avião azul” de forma empolgada, realizando comentários diversos entre si e, em muitos momentos, expressando opiniões discordantes, mas de forma respeitosa, em torno do texto — e predominantemente acabavam chegando em conclusões em comum.

Ao nos aproximarmos do grupo, os/as estudantes nos informaram que o Microconto falava sobre abandono parental cometido pelo pai da família, esposo da personagem “Antônia”, e sobre o sofrimento dos/as filhos/as, visto a ausência do homem. Além disso, o grupo também explicou que a motivação e/ou as condições desse abandono eram incertas, visto que o Microconto não traz mais informações ao/à leitor/a sobre o que haveria acontecido com o marido. Assim, os/as alunos/as explicaram que o homem tanto poderia ter abandonado sua família de propósito, quanto ter vindo à óbito em outra região, impossibilitando contatos posteriores.

Em determinada ocasião, esses/as estudantes informaram que não tinham entendido muito bem a frase final do Microconto: “E a seca brotou nos olhos deles, a vaga de não ter mais que esperar”, visto que a palavra “vaga” não parecia fazer sentido para eles/as, naquela oração. Logo, solicitamos que os/as estudantes pesquisassem o significado do vocábulo em algum dicionário on-line, em seus Smartphones. Ao encontrarem os sentidos de “vaga”, perguntamos qual deles o grupo achava que mais se encaixava naquele período. Com um pouco de incerteza e insegurança, eles/as responderam que o significado de “ausência” fazia mais sentido, de acordo com o contexto e a análise textual que realizaram em torno do Microconto em questão. Após essa discussão, o grupo refez a escrita da atividade em seus cadernos, visto que a dúvida expressada havia sido sanada.

O grupo, inclusive, também explicou que o Microconto analisado poderia estar fazendo uma menção aos/as nordestinos/as que, tanto no século passado, quanto no atual — embora em menor número — buscam maiores e diferentes oportunidades de emprego em diversas regiões do Brasil. Em “Avião azul”, quem teria realizado essa tentativa seria o pai da família. Terminado o tempo que estipulamos para a atividade,



solicitamos que os grupos lessem os Microcontos que analisaram e oralizassem aquilo que haviam registrado por escrito, ao responderem às perguntas.

Durante o momento de fala dos/as membros/as dos grupos, todos/as escutavam atentamente e, na sequência, batiam palmas, parabenizando os/as colegas. Os/as estudantes também conseguiram detectar os temas sociais que as obras envolviam, como machismo, prostituição, abandono parental, violência doméstica contra a mulher, racismo e violência nas periferias e favelas. Enquanto os/as alunos/as liam e discutiam sobre os Microcontos, nós, estagiários/as, acrescentávamos algumas observações quando achávamos oportuno, explicitando, por exemplo, como alguns Microcontos se interligavam em termos de temática — como a violência contra mulher em “Judite” e “Esquina”, e a presença de personagens vulneráveis (em todos as obras lidas), que têm suas vidas perpassadas por problemas econômicos e sociais latentes. Os/as estudantes se mostraram envolvidos/as, empolgados/as e satisfeitos/as com as atividades, alcançando, assim, algumas de nossas intenções perante o estágio supervisionado.

## 6 Reflexões sobre essa experiência

Os/as alunos/as da turma eram muito interessados/as, esforçados/as, 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. Porém, uma das maiores dificuldades que encontramos, e que o professor Carlos já tinha apontado em sua entrevista, é a curta duração dos módulos da EJA, que acabam por limitar o planejamento e a execução de sequências didáticas significativas para o/a estudante.

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 Carlos. 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. Dentro dessas abordagens com o texto literário, ainda havia espaço para uma análise linguística-semiótica. Dessa forma, parte-se de uma visão macro do texto ao micro (Mendonça, 2022), de modo a proporcionar aos/as alunos/as possibilidades de compreenderem quais elementos do texto contribuem, e de que forma contribuem, para produzir os efeitos de sentido que revelavam.

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 “adeuada 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 Travisan.

Quanto à abordagem da Análise Linguística-Semiótica nos momentos de leitura, essa foi utilizada em momentos pontuais, mas importantes, nos quais era preciso destacar elementos textuais, cujo uso produzia efeitos de sentidos determinantes nas peças literárias discutidas. Dessa forma, esse movimento de análise linguística-semiótica esteve intrinsecamente relacionado ao movimento de análise semiótica dos textos digitais.

## 7 Considerações Finais

O estágio supervisionado é uma importante etapa da formação de alunos/as dos cursos de licenciatura, seja para o convívio com a realidade das escolas públicas do Brasil, seja para conhecer, discutir e praticar novos estudos teóricos sobre metodologias diversas para a sala de aula, fortalecendo assim o senso de professor/a-pesquisador/a. A docência, inseparável da pesquisa, é proveniente duma profissão que pede de seu/sua trabalhador/a uma sensibilidade do tempo e do espaço, de forma a ter, em seu arcabouço, uma variedade de metodologias aplicáveis às condições de produção que esse/a observa e no qual está inserido/a. Esse processo dialético não se confunde com a mera adequação à realidade, mas a uma adequação crítica dela, almejando horizontes de transformação dessa realidade. Do contrário, estaremos pedagogizando, na prática, a conformidade à situação de desigualdade e mazela sociais.

É importante destacar a diferença desse ato constante de pesquisa e da aplicação de novos e mais adequados métodos de ensino e aprendizagem aos novos perfis de estudantes-professores/as, na formação inicial. Devido a isso, consideramos relevante levar em consideração para nossa atuação as discussões realizadas pela professora do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, e as reflexões promovidas através da discussão dos textos teóricos, os quais nos deram suporte para atuar no chão da sala de aula da EJA. Constatamos que o que consolida essas teorias, na prática, são as práticas. E isso acontece não apenas quando tudo dá certo, mas também nos usos equivocados da teoria, momento oportuno para estabelecer novo diálogo entre a leitura teórica e o resultado daquela prática — e assim, refazê-la, repensá-la e reaplicá-la de outra forma. 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 da sala escolhida para o estágio e dificultava a negociação de nossa regência com o que o docente já havia programado para aplicar em suas turmas.

Destacamos que é possível notar, nos diferentes documentos curriculares e orientadores, tímidos discursos socialmente preocupados com a Educação de Jovens e Adultos, 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 EJA, no contexto em questão, ainda parecem privados/as do acesso amplo à escola e à educação. Essa é uma dívida social que, no que pudemos 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 EJA em documentos orientadores, como a BNCC. Ao não contemplar essa modalidade, cuja realidade é bem específica, precisamos abrir mão de muitas orientações da BNCC dirigidas ao Ensino Médio regular, para, assim, direcionar a organização das atividades de forma contextualizada e mais efetiva, aos/as estudantes da EJA.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. Parábola, 2022, p. 187-218.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- 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.
- KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- 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, 2023, p. 338-350.
- 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, 2012, p. 49-59.
- XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2016. p. 207-223.