

O DESAFIO DO ENSINO DE LITERATURA NA EJA: RELATOS DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Thaís Artoni Martins (G-UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo trazer uma análise reflexiva a respeito das atividades de estágio de docência na EJA, realizadas pela discente de graduação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina, Thaís Artoni Martins, durante o segundo semestre de 2018. O estágio foi orientado pelo Prof. Dr. Vladimir Moreira e supervisionado pelo Prof. Valentim Zazycki, regente das turmas de 3º ano noturno, do Colégio Estadual Tsuru Oguido, onde o estágio foi realizado. Pretende-se apresentar algumas experiências e reflexões sobre o estágio supervisionado, um momento de ensino-aprendizagem e prática de investigação essenciais ao fazer pedagógico e imprescindível para a formação profissional dos futuros docentes. Dar-se-á prioridade a alguns relatos vivenciados no que se refere a práticas de leitura e ensino de literatura, neste caso referente ao período e estilo literário Modernismo, e às dificuldades ocorridas no meio das tentativas de aproximação do texto literário com o aluno de EJA. Foi utilizado o Método Recepcional.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; literatura; estágio.

1. O ensino de jovens e adultos no Paraná

Segundo Almeida e Corso (2015), a Educação de Jovens e Adultos tem um curso histórico de ações caracterizadas por uma série de programas, muitas vezes não marcado como escolarização. A EJA passa a ser caracterizada, a partir da aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, como modalidade da educação básica que diz respeito a jovens e adultos que não finalizaram a educação básica. Alterações e ampliações conceituais foram introduzidas por tais documentos e produzidas na década de 1980, ao se utilizar o termo Educação de Jovens e Adultos para caracterizar o que anteriormente se entendia como Ensino Supletivo.

Em 2006, foram apresentadas redefinições à proposta pedagógico-curricular de EJA da Rede Estadual de Educação, nas quais buscou-se manter as características de organização e metodologia que melhor se adequam à Educação de Jovens e Adultos. Os principais objetivos seriam: permitir aos educandos de EJA percorrerem caminhos de aprendizagem não-padronizados e que respeitem o ritmo de cada um no processo de apropriação do conhecimento; e dispor o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-

trabalhador. Além disso, tal proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, passa a contemplar cem por cento da carga horária total (1200h ou 1440h/a) na forma presencial e avaliação sendo disposta no processo.

O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar. (PARANÁ, Secretaria da Educação, 2006, p. 26)

Assim, os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA, já que o público adulto possui conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais.

Segundo Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), através da EJA se expressa também a concepção do resgate de uma dívida social, partindo de uma herança colonial negativa, na medida em que se conservou uma educação que reforçava desigualdades sociais.

A heterogeneidade trazida por tal modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso, já comum no meio escolar, esteja imerso em riqueza social e cultural. Há aspectos que tornam ímpares os estudantes de EJA, pessoas que por através de suas histórias de vida, memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação e, por sua vez, necessitam ser preenchidos por escolas com metodologias adequadas e outros espaços que entendam as suas particularidades e necessidades.

O adulto, ao ser considerado como um sujeito em constante transformação e, portanto, inacabado (FURTER, 1981; SILVA, 2004; SOUSA, 2007, 2008; CORDEIRO, 2009), torna indispensável que o seu direito público subjetivo à educação seja assegurado, partindo de perspectivas, métodos e espaços que lhe possibilitem a educação dentro de condições que se efetivem ao longo de toda a vida, ou seja, que não tornem o conhecimento perdido ou esquecido, mas que o transformem em algo incrustado à vida do adulto.

2. A Estética da Recepção e encaminhamentos metodológicos

O ensino de Língua Portuguesa manteve a sua característica elitista até meados do século XX, quando se iniciou, no Brasil, a partir da década 1960, um processo de expansão do ensino primário público, o qual incluiu, entre outras ações, a ampliação de vagas e, em 1971, a eliminação dos chamados exames de admissão (FREDERICO E OSAKABE, 2004). Como consequência desse processo, a multiplicação de alunos, as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e as exigências culturais passaram a ser outras bem diferentes.

[...] com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a frequentar a escola em número significativo falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos (FARACO, 1997, p. 57).

No contexto da expansão da escolarização, o ensino de Língua Portuguesa não poderia dispensar propostas pedagógicas que levassem em conta as novas necessidades trazidas por esses alunos para o espaço escolar, dentre elas a presença de registros linguísticos e padrões culturais diferentes dos até então admitidos na escola.

A literatura veiculada na variedade brasileira da língua portuguesa foi retomada pelos modernistas que em 1922 defendiam a necessidade de romper com os modelos tradicionais portugueses e privilegiar o falar brasileiro. Tal estilo literário contribuiu para aproximar a língua escrita do falar cotidiano brasileiro, embora não tenha protagonizado uma revolução na linguagem. Esta contribuição é relevante para o trabalho em questão, que fez uso de tal aproximação do cotidiano para introduzir aos alunos novas maneiras de pensar e ler literatura.

A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola. É um momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguísticos que correspondem ao exercício pleno da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevisíveis a que a sua Língua pode remeter (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79).

A literatura, enquanto produção humana, está diretamente ligada à vida social. Desta maneira, a compreensão do produto literário está submetida a modificações históricas, não podendo assim ser entendido somente em sua constituição, mas também em suas relações dialógicas com outros textos e com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, e, no caso de sala de aula, com o aluno.

Para Candido (1972), a literatura é entendida como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade. Ele lhe atribui três funções: a psicológica, a formadora e a social. A primeira permite ao homem a fuga da realidade, um mergulho num mundo de fantasias, o que lhe pode proporcionar momentos de reflexão, identificação e até catarse. Na segunda, o autor afirma que a literatura faz parte da formação do sujeito enquanto cidadão, pois atua como instrumento educacional ao retratar realidades que não são reveladas pela(s) ideologia(s) dominante(s). Já a função social é a maneira como a literatura retrata e representa diversos segmentos da sociedade, tornando-se representação social e humana.

Assim, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa sugerem que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. A justificativa é que tais teorias buscam formar um leitor que seja capaz de sentir e de expressar o que sentiu um leitor que tenha condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades, e tais subjetividades se expressam pela tríade comum da leitura: obra/autor/leitor. Isto pode ser mediado através de uma interações vinculadas a práticas de leitura. Defende-se assim que a escola deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética.

Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural. (PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais)

Na Estética da Recepção, Jauss apresenta sete teses com a finalidade de propor uma metodologia para (re)escrever a história da literatura, quebrando o ensino linear comum. Na primeira tese, trata a relação entre leitor e texto, já que o leitor dialoga com a obra atualizando-a no ato da leitura. A segunda tese destaca o saber prévio do leitor, que reage individualmente diante da leitura, mas que é influenciado por um contexto social. Em seguida, o autor apresenta a ideia de que é possível medir o caráter artístico de uma obra literária tendo como referência a distância estética. A quarta tese aponta a relação dialógica do texto, já que para o leitor o objeto literário apresenta respostas para os seus questionamentos e novas possibilidades de visão de mundo. Na quinta, discute-se o enfoque agora diacrônico, refletindo sobre contextos de produção e de que maneira a obra foi recebida pelo público e pelas instâncias que compõem o cânone e também (re)produzida em diferentes momentos históricos; ou seja, o processo histórico de recepção e produção estética. A sexta tese, pelo contrário, refere-se ao corte sincrônico, no qual a obra literária é vista no viés atual. O autor

defende que os objetos literários são melhor compreendidos quando há uma união das leituras diacrônica e sincrônica. Já na última tese, Jauss parte da emancipação das obras literárias para relacionar a experiência estética com a atuação do homem em sociedade, o que lhe permite (por meio de sua emancipação) atuar ativamente no seu contexto social.

A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar elaboraram o Método Recepcional. Tal método é sugerido nas Diretrizes Curriculares Estaduais como encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura. Justificasse tal encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, que passa a ser visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. No mais, este método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, o que possibilita ao aluno, primeiramente, a ampliação dos seus horizontes.

Essa proposta de trabalho, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Segundo as Diretrizes, alcançar esses objetivos é essencial para o sucesso das atividades. O trabalho é dividido em cinco etapas. A primeira etapa é o momento de determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor, no qual o professor toma conhecimento da realidade sócio-cultural dos educandos, observando o dia a dia da sala de aula. Na segunda, ocorre o atendimento ao horizonte de expectativas, o professor apresenta textos que sejam próximos ao conhecimento de mundo e às experiências de leitura dos alunos. Assim, é necessário que sejam selecionadas obras que com um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, obras clássicas. Depois, ocorre a ruptura do horizonte de expectativas, a hora de mostrar ao leitor que nem sempre determinada leitura é o que ele espera e que suas certezas podem ser abaladas. Para isso, o professor deve trabalhar com obras que, partindo do conhecimento prévio do aluno, abram os seus horizontes e os façam questionar, distanciando-os do senso comum em que se encontravam apresentando o entendimento do evento estético. O aluno realiza assim que os textos lidos em sala de aula lhe trouxeram dificuldades num primeiro momento, mas que a sua leitura lhe abriu um novo leque de conhecimentos. O que nos leva à quinta etapa do método recepcional, que é justamente a ampliação do horizonte

de expectativas. As leituras e o trabalho efetuado a partir delas “possibilitam uma reflexão e uma tomada de consciência das mudanças e das aquisições, levando-o a uma ampliação de seus conhecimentos” (PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais)

3. Relatos de estágio

O estágio que irei agora relatar foi realizado no Colégio Estadual Tsuru Oguido, no período noturno, durante o terceiro bimestre do ano letivo. O conteúdo temático que me foi atribuído pelo professor supervisor foi o período literário Modernismo.

Foi utilizado, durante todo o estágio, o Método Recepcional como base metodológica. O trabalho é dividido em cinco etapas e cabe ao professor delimitar o tempo de aplicação de cada uma delas, de acordo com o seu plano de trabalho docente e com a sua turma.

A primeira etapa do Método Recepcional, na qual o professor faz um diagnóstico externo e determina o horizonte de expectativa do aluno/leitor pode ser associada, no caso do estágio, ao momento de observação e em alguns momentos de participação efetiva junto ao professor regente.

O primeiro obstáculo observado durante o período de observação foi o não-entendimento do conceito de literatura por parte dos alunos e, como consequência, o não-entendimento do conceito de períodos literários. Pude observar, ao realizar a avaliação de atividades ministradas pelo meu supervisor relativas aos períodos literários Romantismo e Realismo, algumas respostas dentro do senso comum do que é romântico e do que é real, e da dualidade dos conceitos; porém, fora do entendimento literário. Outra característica observada foi a forte presença da religiosidade por parte dos alunos. Tal religiosidade, misturada ao senso comum, era trazida com vigor para as atividades de sala de aula e, em alguns momentos, de maneira preocupante. Um exemplo, foi a resposta de um aluno em relação ao Realismo, na qual ele trouxe como exemplo de obra realista a Bíblia pois “se baseia em fatos reais.”

Diante disso, partindo para a segunda etapa, me vi com dois objetivos centrais: que os alunos compreendessem o que é um estilo literário e que entrassem em contato com as obras literárias, ou seja, romper com um ensino historiográfico. Na primeira aula, desenhei no quadro o caminho percorrido pelos vanguardistas até a Semana de 22. Não pude usar aparelhos eletrônicos, pois a escola não tinha muitos recursos e a TV-pen drive não

funcionava. Colei no quadro-negro exemplos de pinturas das vanguardas europeias que serviram de inspiração para o Modernismo brasileiro. Esse tipo de visualização gráfica veio a facilitar o entendimento literário mais tarde, pela quebra de padrões de linguagem e a busca da simplicidade.

A seleção de textos feita em seguida acompanhava a historiografia da literatura, ou seja, demarcando o início do Modernismo e passando pelas três fase subsequentes. Foram eles: “Os Sapos” (Manuel Bandeira), “Pronominais” e “Canto de regresso à pátria” (Oswald de Andrade), “No meio do caminho”, “Poema de sete faces”, “Ausência” e “Quadrilha” (Drummond de Andrade), “Nem a Rosa, Nem o Cravo” (Jorge Amado) e, por fim, “Saudade” (Guimarães Rosa).

Nesta terceira etapa, o sujeito tenta encaixar o texto literário dentro de seu horizonte de valores, porém, a obra pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 87). Após esse rompimento, o leitor é direcionado a um questionamento do horizonte de expectativas e o professor orienta o aluno/leitor a um questionamento e a uma autoavaliação a partir dos textos oferecidos. Eu senti, neste momento, justamente o encaminhamento dos alunos no sentido de encaixar os textos dentro de sua esfera comum.

A avaliação era realizada em todas as aulas, continuamente, seja por meio de atividades em grupo, seja por meio de exercícios escritos no caderno. Não foi realizada prova, já que este método avaliativo não condizia com a classe nem com o método aplicado. O objetivo de todas as aulas era articular discussões orais e a própria leitura do texto literário. Um exemplo de atividade foi a discussão em grupo dos poemas acima citados de Drummond. A atividade foi feita em sala de aula e exigia a interpretação por parte dos alunos e a articulação com a Geração Modernista a que Drummond pertence. A apresentação oral dos resultados das discussões foi a avaliação desse dia. Isso ocorreu na terceira semana de regência e já pude perceber um crescimento forte nos alunos. Apesar de haver sentido, como foi dito acima, uma necessidade dos alunos de encaixar o texto no seu senso comum, já havia mais leitura e interpretações realizadas com base nas pistas do próprio texto.

Finalizando o conteúdo trabalhado no estágio (Modernismo), trabalhou-se com o poema “Saudade” de Guimarães Rosa (representante da Geração de 45), em conjunto com o curta-metragem japonês “A Casa de Pequenos Cubos” de Kunio Katō. O objetivo desta aula foi finalizar o trabalho de reflexão em cima de poemas modernistas, que acompanharam a trajetória das três gerações modernistas. Neste caso, os alunos relacionaram o poema de

Guimarães Rosa com o curta-metragem citado acima, conectando o objeto literário com outros meios artísticos. O objetivo é causar reflexão sobre o tema “lar e saudade” e despertar sentimentos a partir da apreciação das obras, desenvolvendo assim inteligência emocional. Nesta última etapa do Método Recepcional, já pude observar grande evolução por parte dos alunos. Esta etapa é voltada a ampliar os horizontes do aluno/leitor de fato. Foi com grande alegria que pude ver os alunos colaborando para a análise ativamente (mesmo que na última aula da noite, às 22h) e requisitando o nome da obra de onde o poema foi retirado.

4. Conclusão

A análise das propostas pedagógicas de EJA vigentes, bem como o estudo, a reflexão e os experimentos e práticas realizados demonstraram que é preciso que se repense o processo ensino–aprendizagem e aproximação do conteúdo ao aluno. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que viabilize o acesso e o êxito educacional dos educandos de EJA.

Os conteúdos estruturados na EJA são os mesmos do Ensino Regular porém, segundo as Diretrizes de EJA, exigem encaminhamentos metodológicos distintos. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA.

Defendo aqui que a aplicação do Método Recepcional no ensino de literatura para esta categoria de estudantes pode ser um êxito quando bem executada.

Referências

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALMEIDA, Adriana de, CORSO, Angela Maria. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS.** EDUCERE, XII Seminário Nacional de Educação, 2015.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e Cultura. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972. CAVALCANTE, M. C. B.; MELLO, C. T.

- FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In:
KUENZER, Acácia. (org.) **Ensino Médio** – Construindo uma proposta para os que vivem do
trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/
Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio.
Brasília: 2004.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de
aula**. 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.
- PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **Língua Portuguesa**. 2008.
- PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação para Jovens e Adultos, 2006.