

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DE NOVA IGUAÇU.

Jonathan Ferreira Ribeiro

2020



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DE NOVA IGUAÇU.**

.

JONATHAN FERREIRA RIBEIRO

*Sob a orientação da Professora Doutora
Sandra Regina Sales*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica; Nova Iguaçu RJ.
Fevereiro de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484e Ribeiro, Jonathan Ferreira, 1989-
 O ensino de língua portuguesa na educação de jovens
 e adultos: perspectivas de professores do Ensino
 Médio de Nova Iguaçu. / Jonathan Ferreira Ribeiro. -
 Seropédica; Nova Iguaçu, 2020.
 107 f.: il.

 Orientadora: Sandra Regina Sales.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
 Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
 Populares, 2020.

 1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Educação de
 jovens e adultos. 3. Perspectivas de professores da
 EJA. 4. Ensino Médio. I. Sales, Sandra Regina, 1968-,
 orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
 Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
 Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

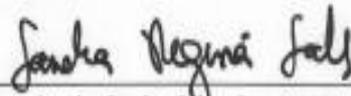
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

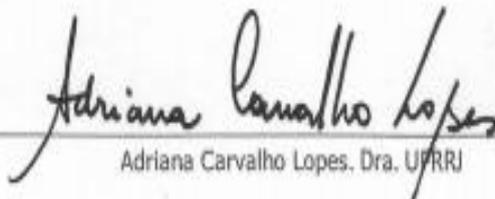
JONATHAN FERREIRA RIBEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2020.



Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ
(Orientadora)



Adriana Carvalho Lopes. Dra. UFRRJ



Jonê Carlos Baião. Dra.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades na vida e pelos obstáculos para cair e levantar.

À minha amada família por ter suportado meus momentos de mau humor e principalmente minha amada filha/irmã, Karolayne, por ter compreendido minha ausência por diversas noites. Agradeço por me amarem e por me ajudarem nesse momento tão árduo da formação. Vocês são a base que sustenta os meus pilares.

À minha eterna e amada avó Maria Lina da Silva Ferreira que sempre me ensinou o valor da educação e ajudou a formar o meu caráter. Mesmo não estando mais entre nós, vive em mim.

A minha amada Orientadora, Profa. Dra. Sandra Sales, que, em primeiro lugar, acreditou em mim e por ter sido motivadora em todos os momentos. Por ter tido paciência, amor e palavras de encorajamento quando eu estava quase desistindo. Eu te amo muito! Obrigado por nunca ter desistido de mim.

À Profa. Dra. Adriana Lopes por ter sido minha mestra na graduação em Letras e agora poder me auxiliar significativamente nesse processo da dissertação. À Profa. Dra. Jonê Baião por ser doce e uma motivadora. Obrigado pelo carinho, compreensão e apoio.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa, GEPEJA, Crystiane Cavalcante, Luciano Marques, Olga Silva, Marcelo Laranjeiras, Américo Homem, Tatiane Pacheco, Aline Santos por todo o apoio, amor, caronas, carinho nas horas que mais eu precisava. Muito obrigado! Amo vocês.

Aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa doando seu tempo e experiências para que este trabalho fosse concluído. Gratidão eterna pelo carinho de vocês!

Aos amigos Elisângela Gonçalves Tunala, Suelle Duarte e Nilton Alves de Almeida por terem compreendido meus momentos angustiantes durante a escrita, concedendo-me alívio nessas adversidades por meio de palavras gentis e amáveis. Minha eterna gratidão a cada um de vocês.

À minha amiga Ana Carolina do Carmo Barboza que sempre foi minha madrinha! Uma amiga fiel e dedicada. Sempre me ajudou e apoiou em todos os momentos. Obrigado, amor!

Ao amigo Leonardo Silva pela companhia e amizade durante todo o mestrado. Você é mais que um amigo, é um irmão.

Ao meu amigo Rafael Paiva por ter cedido seu escritório no espaço religioso para que eu tivesse tranquilidade ao escrever. Muito obrigado! Você é um irmãozão!

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que me oportunizou a formação em

Letras e o Mestrado, impulsionando a minha carreira profissional, através deste curso, para a obtenção do Título de Mestre em Educação, honrando-me pela ótima qualidade do curso, permitindo-me ascensão no mercado de trabalho tão competitivo, além de ampliar nossa visão de mundo para colaborarmos mais com nossos educandos. Ao PPGEUC que é um programa de excelência. Gratidão eterna!

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas CRIAR POSSIBILIDADES
para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina
aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

RIBEIRO, Jonathan Ferreira. **O ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas de professores do Ensino Médio de Nova Iguaçu.** 2020. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

O ensino de língua não vai bem; já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não forma alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos e também de produzir por escrito esses materiais (ANTUNES, 2009). O objetivo desta pesquisa é discutir as perspectivas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que atuam na educação de jovens e adultos sobre a língua e o ensino de língua na escola. Utilizamos os aportes da pesquisa qualitativa e realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores de uma escola estadual do município de Nova Iguaçu, que atende o maior número de turmas de EJA na rede estadual do município. A pesquisa revelou que os professores entrevistados são oriundos de instituições pública e privadas e que sua formação não contemplava o ensino na EJA e que, apesar de não terem optado pelo campo, decidiram nela permanecer. A pesquisa revelou, ainda, que apesar de terem aprendido a língua portuguesa através da memorização da gramática normativa, os professores buscam desenvolver a compreensão e a escrita de textos mediante o desenvolvimento de projetos pedagógicos, eventos culturais e análise de fragmentos das redes sociais e que trabalhar como a realidade dos alunos é a forma ideal para que se tenha uma aprendizagem significativa.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Língua Portuguesa na EJA. Perspectivas docentes

ABSTRACT

RIBEIRO, Jonathan Ferreira. **Portuguese language teaching in Youth and Adult Education: perspectives of Nova Iguaçu High School teachers**. 2020. 107 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Language teaching is not going well; the criticism that the school does not encourage the training of readers, does not train students capable of reading and understanding manuals, reports, codes, instructions, poems, chronicles, summaries, graphs, tables, articles, editorials and many others is already on the lips of many other written materials and also to produce these materials in writing (ANTUNES, 2009). The aim of this research is to discuss the perspectives of Portuguese teachers of high school who work in the young and adult education about language and language teaching at school. We used the contributions of qualitative research and carried out semi-structured interviews with three teachers from a state school in the municipality of Nova Iguaçu, which serves the largest number of EJA classes in at Nova Iguaçu High School. The survey revealed that the teachers interviewed come from public and private institutions and that their training did not include teaching at EJA and that, despite not having chosen the field, they decided to stay there. The research also revealed that despite having learned the Portuguese language through the memorization of normative grammar, teachers seek to develop understanding and writing of texts through the development of pedagogical projects.

Keywords: Youth and Adult Education. Portuguese Language Teaching at EJA. Teaching perspectives

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS.

Tabela	Página
Tabela 1: Matrículas no Ensino Médio regular e EJA no RJ.	39
Tabela 2: Taxas de rendimentos para EJA em três fases semestrais.	40
Tabela 3: Taxas de rendimento para EJA em quatro módulos semestrais.	41
Tabela 4: Representação do analfabetismo na faixa dos 15 anos ou mais.	59
Tabela 5: População de 25 ou mais que não frequenta a escola.	63
Tabela 6: Escala especial para estudos alfabetismo e mundo do trabalho.	67
Tabela 7: Níveis de alfabetismo no Brasil, Inaf (2001-2018).	69
Tabela 8: Nível de escolaridade da população de 15 a 64 anos.	70
Tabela 9: Escolaridade por grupos de alfabetismo.	71
Tabela 10: Distribuição da população: alfabetismo e escolaridade.	72
Tabela 11: Distribuição da população por nível de alfabetismo e escolaridade com o foco no alfabetismo.	72

Figura 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

60

Quadros	Página
Quadro 1: Processos históricos da EJA: 1930 a 2007.	30/31
Quadro 2: Programa para EJA criado pelo governo Lula.	33
Quadro 3: Percentual da população de 16 anos ou mais que não possui o Ensino Fundamental.	63
Quadro 4: Corte dos grupos de alfabetismo Inaf – 2001-2011.	66
Quadro 5: Aspectos importantes que o Inaf pontua sobre o alfabetismo e escolaridade.	72

SUMÁRIO

Introdução	13
 I CAPÍTULO – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): BRASIL E RIO DE JANEIRO.	
1.1 - Educação de Jovens e Adultos: das primeiras iniciativas à atualidade.....	25
1.2 - O programa “Nova EJA” ou “NEJA” no Rio de Janeiro.....	36
 II CAPÍTULO – A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO: PERSPECTIVAS ESCOLARES E SOCIAIS	
2.1 - Reflexões sobre a língua e seu ensino na escola.....	43
2.2 - Analfabetismo e o analfabetismo funcional: concepções e instrumentos de medida.....	58
 III CAPÍTULO - O APRENDIZADO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: PERSPECTIVAS DOCENTES	
3.1 - Sobre a pesquisa.....	75
3.2 - Sobre os entrevistados.....	77
3.3 - A opção profissional: a EJA e a Língua Portuguesa.....	78
3.4 - Compreensões sobre a EJA.....	80
3.5 - O aprendizado e o ensino da Língua Portuguesa.....	82
 Considerações finais	92
Referências bibliográficas	96
Anexo I	103
Anexo II	104
Anexo III	105

INTRODUÇÃO

A primeira experiência que tive com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou quando eu era estudante no Ensino Médio, Curso Normal (2004-2007), no estágio obrigatório na EJA. Em 2007, estive nas turmas do primeiro segmento e foi lá que me encantei por esta modalidade de ensino. Desenvolvi um conjunto de atividades sob a orientação dos professores regentes que sempre me apoiavam e me conduziam nesse primeiro contato com os alunos e alunas da EJA. Nesse contato inicial, eu apenas observava a prática dos professores e tentava fazer parecido, mas, sentia que faltava algo para melhorar minha atuação com aqueles alunos tão esperançosos e dispostos para aprender.

Nos anos de 2008 a 2011, cursei licenciatura plena em Pedagogia e tive novamente a oportunidade de vivenciar o trabalho com a EJA não somente com os alunos e alunas, mas também com os professores. Nessa ocasião, voltei na mesma escola em que havia feito o estágio do Curso Normal, porém, dessa vez, meu contato com a EJA foi mais intenso, pois estive diretamente com os alunos auxiliando-os nas suas atividades e contribuindo com sua aprendizagem.

Eu era docente dos anos iniciais, mas o meu coração estava voltado para EJA. No período de estágio, do curso de Pedagogia, uma das professoras ficou doente e como não havia outro docente pra substituí-la, o diretor perguntou se eu poderia dar aula na turma durante aquele período. Foram quase três semanas experimentando aquela oportunidade. Foi uma das melhores experiências que pude vivenciar. Nesse período, eu chegava em casa alegre e contando as experiências positivas que eu lá tivera e com isso, tive o privilégio de contagiar meus avós com a minha fascinação pela EJA e os dois, o Sr. Almir e a Sra. Maria Lina cursaram do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Meu avô, concluiu com sucesso seus estudos. Mas, infelizmente, minha amada avó, veio ao óbito quando estava concluindo o Ensino Médio. A certeza que carrego é que todos os seus esforços durante sua trajetória escolar foram gloriosos. Eu via seu amor e dedicação pelos estudos todos os dias.

Em 2013 e 2014 trabalhei como professor contratado da SEEDUC/RJ e nesta ocasião eu cursava Licenciatura em Letras, mas estava como docente na disciplina de Filosofia nas turmas de Ensino Médio. Lecionei para várias turmas e inclusive, para três turmas de EJA em 2013. Em 2014, fui surpreendido com a perda de algumas turmas diurnas e mais uma vez fui agraciado com quatro turmas da Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Trabalhei em um CIEP quase no interior de Nova Iguaçu e foi lá que começaram as minhas inquietações e

fizeram com que eu despertasse para essa pesquisa.

Durante os seis meses que estive lecionando para as turmas do “NEJA”, percebi diversas dificuldades que os docentes encontramos no cotidiano da sala de aula. Eram muitos enfrentamentos. As dificuldades cotidianas, tais como alunos intimidando o professor, desânimos, alunos usuários de drogas, mães com seus bebês em sala, pais de família exaustos depois do dia todo de trabalho, alunos com dificuldades educacionais especiais, alunos com dificuldades na leitura e escrita, senhores e senhoras com dificuldades no aprendizado além da desmotivação docente. Presenciei de perto a dificuldade de alguns colegas de trabalharem porque os alunos da turma iam embora no intervalo e assim, o professor seguinte, não conseguia entrar em turma. Presenciei também docentes que não sabiam como dialogar com a EJA e entre outras questões que tentaremos discutir ao longo da pesquisa.

Em 2015, meu contrato de trabalho terminou mas, minhas inquietações não. Eu sabia que haviam questões que eu precisaria compreender para ter suporte e no futuro poder dialogar e auxiliar os alunos nos desafios futuros.

Entendo que o fato de ter atuado estes anos em sala de aula, trabalhado direto ou indiretamente com esses alunos e alunas da EJA me fizeram refletir sobre algumas questões de cidadania, autonomia e respeito. Além de residir no mesmo município onde estagiei e trabalhei, estas vivências tornaram possível uma aproximação que possibilita experimentar, de várias maneiras, o cotidiano dos estudantes jovens e adultos. Isso gera várias questões - visto que o campo da pesquisa é o próprio espaço de atuação e vivência do pesquisador. Logo, a angústia de compreender os inúmeros eventos que perpassam a modalidade da EJA se torna intensa. Entretanto, compreendemos que para o limite curto de tempo uma pesquisa de mestrado é preciso especificar precisamente, com muito cuidado, o que se quer extrair dos sujeitos da pesquisa.

A EJA é uma modalidade de ensino que foi criada pela grande necessidade de oferecer uma oportunidade às pessoas retornarem seus estudos que por algum motivo não tiveram acesso ao ensino. Tem como tarefa, nesse contexto, estimular jovens e adultos lhes proporcionando não apenas o acesso à sala de aula, mas cidadania. O professor da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, considerando as especificidades desse segmento. Dentro desse contexto, o educador da EJA deve propor um ensino que almeje resgatar a cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e também o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo sem deixar de considerar os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos dispõem adquiridos de modo informal, em suas experiências acumuladas,

cotidianamente, na comunidade onde vivem e nos espaços de trabalho.

Analisando a Constituição Federal em vigor no que se refere à educação como direito de todos, percebemos que não há restrição de público e que todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade que garanta o desenvolvimento do estudante, o preparo para exercer a cidadania e para qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

Segundo Santos, (1996), a cidadania não é nata, ela é algo que se constrói com o tempo até se enraizar em cada cultura; ela é algo que se aprende e, por isso, deve ser valorizada, pois também é algo que se conquista. Então, dessa forma, entende-se que estamos sempre em processo de cidadania, sempre postos a aprendê-la e conquistá-la cada vez mais.

Paulo Freire mostra um fato que é essencial para a entendermos a relevância deste estudo: a educação é um processo de humanização dos sujeitos. É exatamente esta perspectiva que permite a construção da cidadania na existência dos indivíduos. Nesse sentido, Freire (2015, p.26) afirma:

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (...). Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de uma vida inteira.

A EJA tem sido um assunto relevante e de grandes desafios para os educadores, com isso, faz-se necessário que as escolas se organizem a estes novos perfis de alunos e alunas que são muito diversos. Essa diversidade pode ser etária (adolescentes, jovens, adultos ou idosos), de gênero, étnico ou cultural, entre outros. Os quais necessitam de um modelo pedagógico diferenciado. Para isso é preciso elaborar propostas que atendam os anseios e necessidades do aluno, procurando respeitar sua identidade cultural. Segundo GADOTTI (2009, p. 85),

Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses aprendizes é que haverá uma educação de qualidade e a real prática da cidadania.

Entretanto, percebe-se que a escola tem dificuldade em trabalhar com as turmas da EJA e é preciso um olhar mais específico para contribuir com uma educação multicultural - uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade. Percebemos, muitas vezes, na fala de professores e alunos da EJA uma vivência muito restrita das práticas educativas priorizando meramente o aspecto cognitivo dos educandos sem considerar que eles aprendem de corpo inteiro: sentimentos, emoções, tristezas, sonhos, esperanças. Assim,

acredita-se ser fundamental oportunizar aos educadores (as) e acadêmicos (as) um olhar sobre o seu próprio trabalho, um currículo multicultural para proporcionar aos seus educandos(as) experiências de vida. Isso significa construir e compreender essas relações entre educação, cidadania e humanização.

A cidadania e humanização dentro do ambiente escolar têm como prioridade as relações e inter-relações que ocorrem no cotidiano desse espaço, valorizando as experiências e vivências dos estudantes na perspectiva de torná-los autônomos e de adquirir consciência crítica dos processos históricos, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade (CALLAI, 2014). Porém, historicamente o acesso à educação, cidadania e humanização tornou-se um privilégio de poucos nesse sistema, pois não é garantido pelo Estado como deveria. A Constituição Brasileira (1988) nos traz importantes esclarecimentos a respeito da responsabilidade do Estado perante a educação. Vejamos os artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96 aborda sobre a responsabilidade do Estado. Esta lei tem uma grande importância para aqueles que lidam com a educação, porque é ela que traz um respaldo legal e uma diretriz sobre os rumos da educação no Brasil. A LDB diz o seguinte sobre a responsabilidade no Art. 4 nos incisos VI e VII:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Apesar das prescrições legais, a garantia do direito à educação tem sido um desafio. No caso específico do ensino da língua esse desafio está relacionado ao fato de os professores, muitas vezes sem perceber, trabalham a língua apenas nas questões estruturais e não tem se dado a importância para as questões externas da língua. Nesse sentido, um grande estudioso da Língua Portuguesa, Geraldini (1996, p. 71) afirma:

O ensino tradicional da língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos.

Então, partindo desta perspectiva limitei esta pesquisa a pensar as perspectivas dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas estaduais em Nova Iguaçu. Analisando a aprendizagem que o aluno realiza no decorrer de sua vida, inclusive da língua, vemos que é um processo construído na sua interação com o meio e mediado por pares. Para Vigotsky (2007), o homem é um ser social e histórico. Transforma o meio e é transformado por ele. Portanto, o conhecimento não é visto como algo que pode ser adquirido passivamente de fora para dentro. O aluno é sujeito ativo do seu conhecimento que atingido sobre o objeto.

Consequentemente, como um processo interacional, a língua, sofre influências do meio em que se está inserido e interage com o grupo social no qual o sujeito está, conforme constatamos no trecho do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa:

O aluno deve perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas pela escuta e leitura de textos, bem como pelo exercício frequente de expressar ideias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia a impulsionar novas descobertas e a elaboração e difusão de conhecimento. (BRASIL, 2002, p.12)

É necessário que a escola consiga organizar currículos, projetos e práticas educacionais que promovam situações adequadas de aprendizagem sistemáticas e planejadas, em que o aluno da EJA esteja efetivamente relacionando-se com a língua oral e escrita. Sobre esses processos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da plateia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc. (BRASIL, 2002, p.13)

Para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem precisamos focar em práticas pedagógicas que tenham como princípio a necessidade de mediação, de orientação por parte do professor, o qual reconhece que, embora o aluno construa conhecimentos fora do

espaço escolar, a escola é um espaço privilegiado para essa construção e aprendizagem dos conceitos adquiridos historicamente pela sociedade.

Contudo, no caso da Língua Portuguesa, o ensino da língua desde o início se resumia apenas em explorar a gramática normativa tradicional; ditando assim regras a serem seguidas. Essa gramática baseia-se na dicotomia certo e errado, mostrando as formas corretas de se pronunciar as palavras. Por anos, os professores da língua e as escolas desconsideraram todos os outros campos da linguística, como o ensino da sociolinguística, gêneros textuais, fonética e fonologia, semântica, sintaxe, etc. Seguindo uma tradição, o ensino de língua portuguesa focava apenas em ensinar a Norma Culta que era voltado principalmente à elite da sociedade brasileira. No período colonial a educação era voltada para a alfabetização e a única classe social que dava sequência ao ensino era a classe dominante, pois as práticas de leitura e escrita eram e são mais presentes nesse meio social (BRASIL, 2002). Assim, Dionísio (2010), afirma que ensinar português era levar ao conhecimento dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio.

Os alunos da EJA passam por diversas dificuldades durante sua trajetória na escola, uma delas o fracasso escolar, que é quando os educandos não compreendem e não aprendem determinados conteúdos que são ministrados em sala de aula, ou seja, é a incapacidade da escola em ensinar. Outra é o analfabetismo funcional que contribui muito para os desafios no ensino da língua.

Apesar de estudiosos dedicarem muito tempo de sua vida em descobrir formas práticas e eficientes para ensinar jovens e adultos a tão “misteriosa” Língua Portuguesa, é gritante a necessidade de uma mudança radical nesta forma de ensino, como evidencia Antunes (2009, p.15):

(...) o ensino de língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação de domínio comum. Embora não se possa generalizar, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem ‘uma pedra no meio do caminho’ da aula de português.

A EJA está no centro de debate sobre a exclusão social e a desmoralização do ensino, pois mais que uma questão de escassez educacional, insuficiência ou inexistência de escolaridade, o analfabetismo é um fenômeno de exclusão social e de marginalização econômica, de compulsório afastamento político e de privação de benefícios sociais, dos direitos civis e da falta de acesso às várias formas de expressão da cultura.

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). As informações estão no módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgado pelo IBGE.

Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente. (IBGE, 2018, documento eletrônico)

Segundo os PCNs, (2002) “o domínio da linguagem se constitui como condições de possibilidade de plena inserção social. É por meio da linguagem que os indivíduos se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, produzem conhecimentos”. Ao ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa assumir a responsabilidade de contribuir para que seus alunos tenham o acesso aos saberes da fala e da escrita estritamente necessários para que cada um seja capaz de interpretar os diferentes textos que circulam, de assumir a palavra, de produzir textos eficientes nas mais diversas situações do cotidiano.

Por sua vez, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), realiza entrevistas domiciliares e amostras estratificadas com alocação proporcional a população brasileira em cada região. Em cada edição, entrevistam cerca de 2.002 pessoas entre quinze e sessenta e quatro anos de idade que residem em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Tem um intervalo de confiança estimado de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2, 2 pontos percentuais, para mais ou para menos.(INAF, 2018).

O INAF procura contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros. Quando analisa os níveis de alfabetismo no país, coloca em debate o próprio significado de que de acordo com o INAF (2018), “não pode se restringir a uma visão binário de alfabetizado versus não alfabetizado e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades”.

O estudo é organizado com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. Os itens que compõem o teste de Alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). O questionário contextual aborda características sociodemográficas e práticas de leitura, escrita e cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia. A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento são feitos por especialistas do IBOPE Inteligência com o mesmo rigor com que realizam seus demais trabalhos. Para o desenvolvimento dos instrumentos de medição de habilidades, assim como

para a interpretação dos resultados, o Inaf conta com a expertise da Ação Educativa – organização que há mais de vinte anos desenvolve projetos de pesquisa e intervenção no campo da Alfabetização e educação de jovens e adultos – e a contribuição de especialistas de importantes centros universitários do país. (INAF, 2018, p. 6)

Dos anos de 2001 a 2005, todos os levantamentos foram realizados anualmente e, o foco se alternava entre leitura /escrita e matemática. Em 2007, foram incorporados muitos avanços metodológicos que permitiram a integração dessas duas dimensões num mesmo banco de itens e numa mesma escala de proficiência. a partir de então, as pesquisas nacionais começaram a serem feitas em espaços mais longos com edições em 2009, 2011, 2015 e 2018 (INAF, 2018).

No ano de 2015, houve uma reestruturação na escala de interpretação de resultados que objetivou melhorar o dimensionamento dos resultados. Haviam quatro níveis de alfabetismo originalmente definidos e estes foram reorganizados em cinco. não foram alterados os níveis “alfabeto” e “rudimentar” que juntos definem o “analfabetismo funcional”. Os níveis básico e pleno que antes pertenciam ao grupo do funcionalmente alfabetizados foram reorganizados em três: elementar, intermediário e proficiente. Esta nova organização permite discriminar melhor a população com maior domínio de habilidades de alfabetismo, bem como melhor detalhar as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência. O quadro a seguir sintetiza as diferenças entre o agrupamento vigente até 2011 e a nova estrutura implementada a partir de 2015.

Níveis de Alfabetismo segundo escala Inaf – comparativo antes e depois de revisão em 2015

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: INAF 2018.

A tabela abaixo elucida a evolução das medidas de proficiência de cada um dos cinco níveis no período de 2001 – 2002 a 2008.

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	33,3	33,5	34,0	33,8	34,7	31,3	29,3	35,1	31,5
Rudimentar	76,6	76,5	75,8	75,8	76,3	78,2	78,2	77,9	77,7
Elementar	106,8	106,6	106,5	106,8	108,0	108,3	108,1	107,6	108,1
Intermediário	127,9	127,6	127,6	127,9	128,7	127,3	126,8	126,8	127,2
Proficiente	148,7	148,7	148,7	148,6	148,9	147,3	146,5	146,0	147,0
Total população	99,1	98,7	99,6	100,2	102,8	106,4	106,1	105,1	104,8

Fonte: INAF, 2001 – 2018.

Observando os resultados, “numa escala mais usual de 0 a 10 e tomando como referência os dados de 2018, pode-se dizer que as pessoas classificadas pelo Inaf como Analfabetas tirariam a nota 1,6; aquelas classificadas em nível Rudimentar receberiam nota 3,9; os que são caracterizados como tendo Alfabetismo em nível Elementar, 5,5; os que estão no nível Intermediário, 6,6; e os Proficientes, 7,4. Como se pode observar as notas seriam consistentes ao longo de todo o período” (INAF, 2018).

Assim, a partir das perspectivas apresentadas acima, estabelecemos O objetivo geral desta pesquisa foi: identificar as perspectivas de professores do Ensino Médio de uma escola pública de Nova Iguaçu sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa na EJA. Como objetivos específicos buscamos: 1) compreender os processos formativos dos professores de Língua Portuguesa para atuar na EJA; 2) identificar as compreensões dos professores a respeito do processo de ensino da Língua Portuguesa a partir de como narram suas práticas; 3) entender as perspectivas dos docentes sobre a EJA.

Em relação à abordagem metodológica, esta pesquisa é qualitativa, uma vez que se preocupa, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, Chizzotti (2000, p. 79) em seus estudos afirma que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Dessa forma entendemos que essa metodologia possui uma natureza básica, com objetivo explicativo e baseia-se nos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que lançará mão dos dois aportes metodológicos, com nuança de pesquisa

de campo. Assim, para que esta pesquisa e seus resultados sejam produtivos, a investigação se movimentará em três etapas.

A **primeira etapa** consiste em estudo bibliográfico e documental, e a construção de uma linha do tempo, relatando os momentos que marcaram o início e todo caminho percorrido que inclui uma primeira revisão sobre os conceitos abordados, histórico da EJA no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro.

No que tange a pesquisa bibliográfica, entendemos como Gil (2007, p. 32) que:

[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (GIL, 2007, p.32)

Na tentativa de discutir as questões levantadas na investigação, realizamos as pesquisas bibliográfica e documental como técnica exploratória. Para Oliveira (2016) a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Sendo que "o mais importante para quem faz a opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico" (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Segundo Gil, a pesquisa documental segue os mesmos preceitos da bibliográfica. Para o autor:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (GIL 2007, p. 32)

Na **segunda etapa**, dando prosseguimento ao trabalho, foi realizada a pesquisa de campo, com a intenção de captar as informações dos docentes presentes no cenário da EJA. Para Lima (2004, p. 51), a pesquisa de campo:

[...] pressupõe a apreensão dos fatos/variáveis investigados, exatamente onde, quando e como ocorrem. Nessas circunstâncias, o pesquisador deve definir o que e como irá apreender, considerando o objetivo da pesquisa realizada e da realidade investigada.

Foi feita uma reflexão a partir da compreensão dos docentes sobre os processos de ensino de língua portuguesa entrevistando três professores do Ensino Médio de uma escola de Nova Iguaçu, buscando, conforme explicita Pérez Gómez (1992, p. 103), perceber os professores como:

[...] o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

A pesquisa de campo permitirá a observação direta e a investigação da realidade, através da técnica de coleta de materiais, neste caso, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos docentes que representam uma amostra do universo estudado. Este tipo de procedimento permitirá a obtenção de respostas diretas que dependem apenas da colaboração do entrevistado. A aplicação da entrevista será realizada em duas etapas. As questões serão lidas aos participantes e as falas gravadas, para, após, serem transcritas. Como aponta Triviños (1987, p. 146):

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A **terceira etapa** foi feita uma sistematização dos dados levantados a partir das entrevistas semiestruturadas e análise dos dados à luz dos aportes teóricos e das categorias utilizadas para a pesquisa e também a sistematização geral, no interior do qual serão articulados os novos elementos teóricos e as análises provenientes dos dados coletados. Revisão e digitação do texto final.

A estrutura proposta para a dissertação contém, além da introdução e da conclusão, três capítulos. No **I CAPÍTULO – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): BRASIL E RIO DE JANEIRO** traz o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, algumas definições preliminares sobre o assunto, e o histórico das bases legais da EJA no Brasil, com análise à educação nas constituições do país, desde o período colonial até atualmente, no Rio de Janeiro com o programa da Nova EJA. O **II CAPÍTULO – A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO: PERSPECTIVAS ESCOLARES E SOCIAIS**, este capítulo apresenta algumas reflexões a partir da perspectiva de alguns autores

que trabalham com o conceito de língua e o ensino de língua e a respeito analfabetismo e o analfabetismo funcional e quais instrumentos são usados para verificar o nível de conhecimento. No **III CAPÍTULO – Resultados da pesquisa**, mostramos os resultados da pesquisa, composto pela apresentação das falas dos sujeitos entrevistados, em diálogo com autores que tratam das temáticas abordadas.

Na sequência, as considerações finais, algumas reflexões originadas por este trabalho, na perspectiva de uma contribuição social para os docentes de Língua Portuguesa, aos estudantes da EJA e à sociedade em geral.

I CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): BRASIL E RIO DE JANEIRO.

“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça”. (UNESCO, 1997)

Este capítulo apresenta um panorama histórico da EJA no Brasil, faremos uma análise do processo de evolução dessa modalidade apresentando os momentos importantes, a evolução da formação dos professores, bem como, as políticas públicas que corroboraram para construção dessa modalidade de ensino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino assegurada por nossa Constituição Federal. Quando esta traz em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado juntamente com a família (BRASIL, 1988), considera-se então que o Estado e todos os entes federados devem dispor de políticas públicas para a garantia desse direito.

Nossa trajetória metodológica especialmente nesse capítulo, consistiu na revisão bibliográfica e análise documental com o objetivo de evidenciar cenas importantes sobre a EJA no período do império até os dias atuais. Nosso arcabouço teórico foi Colavitto e Arruda, (2014); Haddad; Di Pierro (2000); Paiva (1973); Vieira (2004); Strelhow, (2010); Gadotti; Romão (2006). As pesquisas desses autores contribuíram para a construção dessa pesquisa. Dessa forma, podemos ver na citação a seguir que a Educação dos adultos, não era prioridade, como até hoje nos dias atuais.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

1.1 – Educação de Jovens e Adultos: das primeiras iniciativas à atualidade

A EJA se despontou no Brasil na época de sua colonização com a chegada dos Jesuítas com a missão de alfabetizar (catequizar) todos que faziam parte da população, com o propósito de trabalhar a parte religiosa, ou seja, a fé. O uso da Língua Portuguesa nessa época era usado como aculturação dos nativos que ali moravam (PAIVA, 1973). Porém, com a chegada da família real e o desmonte dessa estratégia com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos tem uma regressão e a responsabilidade de alfabetizar a população volta

para o Império conforme afirma Strelhow (2010).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”. Mais tarde, os religiosos ficaram encarregados de uma escola diferenciada para os filhos dos colonizadores, chamadas escolas de humanidades. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) destacam que “com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

Durante toda a história, tentou-se estabelecer um sistema educacional de qualidade que alcançasse os brasileiros. Porém, essa tentativa evoluiu com muita lentidão. A primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantiu a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, também, para os adultos, ou seja, a “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), mas entre os cidadãos estavam excluídos os escravos. Uma lei específica versaria sobre a instrução e esta foi aprovada em 1827: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). Definia-se, ainda, questões relacionadas ao pagamento e formação de professores, conteúdos e métodos de ensino, entre outros temas. Não havia menção ao tipo de aluno esperado, a quem as escolas de primeiras letras seriam voltadas ou proibidas.

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos – assim se pensava e se praticava – além do duro trabalho, bastaria a doutrina apreendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à literatura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para tais segmentos sociais. (BRASIL, 1824, art. 179, §32)

O direito à educação era apenas destinado para a elite. O acesso a leitura e a escrita para os menos favorecidos era considerado desnecessário. Nesse contexto social, Machado de Assis (1992, vol. III, p. 345) fez uma crítica relevante ao texto da constituição:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...) As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político.

Cabe destacar que durante o período Imperial, só era considerada cidadã uma pequena parte da população da elite econômica que, para si, fazia valer os direitos constitucionais conquistados, ficando excluídos os negros, indígenas e a maioria das mulheres. Como agravante da exclusão, foi instituído um ato adicional de 1834 que delegava a responsabilidade pela educação básica às Províncias e a educação das elites ao governo Imperial. Essa medida significou uma imposição de competências à instância administrativa a função de educar a maioria, e a menos favorecida socialmente ficava com os menores recursos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No decorrer desse período pouquíssimo foi feito para os jovens, adultos ou crianças. O pouco que se fez se deve a algumas províncias que fizeram esforços localizados. Por isso, o Brasil chegou ao final do Império com um quadro de 250 mil crianças atendidas, para uma população total de 14 milhões. O Brasil tinha, então, antes da Primeira República, 82% da população analfabeta, com idade acima de 5 anos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Entende-se que, desde o Período Colonial, existia uma escola, embora cheia de mazelas, para os trabalhadores e escravos e para a elite econômica da época, uma escola diferenciada, com recursos e oportunidades bem melhores de aprendizagem. Assim, caracterizando-se, uma dualidade na escola que, passa também pela Primeira República, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 110),

[...] nossas elites, que já haviam se adiantado no estabelecimento constitucional do direito à educação para todos – sem propiciar as condições necessárias para sua realização –, viam agora esse direito unido a um dever que cada brasileiro deveria assumir perante a sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando foi implementado um sistema público de educação elementar no país. A ampliação das ofertas de ensino, a atribuição de responsabilidades aos estados e municípios, impulsionadas pelo governo federal, originaram esforços articulados, em âmbito nacional, para inclusão de jovens e adultos ao ensino elementar, sem, no entanto, considerar especificidades das faixas etárias e experiências vividas pelos educandos.

Durante o período Vargas, por volta de 1930, um acontecimento importante ocorreu na reformulação do papel do Estado brasileiro que foi o seu fortalecimento como Nação. Este fato se configurou na Constituição de 1934, onde a Carta Magna, nos aspectos educacionais, propôs um documento chamado Plano Nacional de Educação que reafirmava o direito de todos e o dever do estado para a educação. Apenas no final dos anos de 1940 que a EJA começou a ganhar importância como política educacional sendo reconhecida e teve um tratamento particularizado (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1940, alguns movimentos sociais adquiriram força em prol da educação de adultos com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Nesta década, o estado brasileiro aumentou significativamente suas responsabilidades com a EJA após anos de ausência durante o período colonial, Império e Primeira República ganhando uma política nacional em educação com a vinculação de verbas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O Estado começou a se fortalecer e expandir os direitos sociais em resposta à população crescente e cada vez mais urbana que pressionava por melhores condições de vida.

Nesse período, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945 que tinha como objetivo, mostrar ao mundo todas as injustiças com a educação e, principalmente, a de adultos. Conforme Haddad; Di Pierro, (2000, p. 111), “no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’”. É uma realidade que, ao longo do século XX o número de analfabetos vem diminuindo e na metade dos anos de 1990, atingiu em percentual aproximado de 15% dos jovens e adultos no Brasil.

Em conformidade com Haddad; Di Pierro (2000, p.111):

“Os fatos demonstram um grande desafio para sanar as dificuldades educacionais da EJA, não só para quem não foi à escola, mas para quem não atingiu a aprendizagem suficiente à participação na vida econômica, política e cultural para seguir aprendendo ao longo da vida”.

A Europa, América do norte e Sudeste asiático iniciaram um movimento em prol da educação continuada ao longo da vida dos Jovens e Adultos proporcionando o direito a escolarização básica e oportunizando aos jovens e adultos, o direito a formação geral e profissional. A aquisição de novos conhecimentos e informações era cada vez mais valorizada nas sociedades pós-industriais tornando a formação continuada indispensável (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Lucci (2004, p.1), identifica mudanças sociais importantes: “Um tipo de sociedade já não baseada na produção agrícola, nem na indústria, mas na produção da informação, serviços, símbolos (semiótica) e estética”. Esse grande advento chamado de “sociedade do conhecimento” ou “era pós-industrial”, nasceu com a segunda guerra mundial devido ao desenvolvimento das tecnologias, da indústria, da comunicação, dos avanços midiáticos e, sobretudo, da substituição da mão de obra humana pelas máquinas (Lucci, 2004).

Lucci (2004, p. 1) enfatiza que:

[...] a sociedade pós-industrial se diferencia muito da anterior e isso se percebe claramente no setor de serviços, que absorve hoje cerca de 60% da mão de obra, total, mais que a indústria e a agricultura juntas, pois o trabalho intelectual é muito mais frequente que o manual e a criatividade, mais importante que a simples execução de tarefas.

Essa sociedade pós-industrial advém das situações da era industrial, do aumento da expectativa de vida da população, da tecnologia, dos avanços das mídias e da escolarização. Nesses tempos de mudanças importantes a adequação do trabalhador se faz necessário. O grande desafio era ser mais eficiente. Esse período buscava-se realizar o maior número de coisas num menor tempo possível, característica marcante da sociedade industrial. Hoje, com as novas tecnologias, sobram mão de obra e infelizmente, uma parcela pequena de trabalhadores preparados mantém seus empregos. Esse perfil profissional bem preparado, segundo Lucci (2004, p. 1):

[...] formação global e sólida; conhecimento extra – computação, domínio de várias línguas; polivalência – condições de atuar em várias áreas; cultura ampla – domínio de informações culturais e tecnológicas; capacidade de inovação – predisposição para mudanças; atualização – reciclagem contínua dentro da atividade; capacidade analítica – postura crítica; interpretação antecipada das necessidades futuras da sociedade; interação e emoção e razão integradas facilitarão o desempenho.

Diante desse cenário político e social, Magda Soares mostra seu posicionamento explicando que:

[...] não há, em sociedades grafocêntricas² possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer. (SOARES, 2003, p.58)

Para Soares (2003, p. 57):

[...] ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso, aqui também, e de novo, fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação causa consequência, em que a construção da cidadania seja vista como dependente da alfabetização; esta deve ser entendida como um componente, entre muitos outros, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos.

Observando esse contexto, a alfabetização é um instrumento de muita importância para a vivência e sobrevivência política, social, econômica e se torna ainda necessária para adquirir bens culturais, privilégios, prestígio e poder (SOARES, 2003).

Na história é notório a total falta de investimentos público em qualidade na qualidade da educação no Brasil. Vários fatores como a vontade dos governantes, a falta de seriedade nas reformas administrativas e, mais as medidas educacionais tomadas no Golpe Militar de 1964 que impediu as reformas de base que haviam sido anunciadas na época. Esses problemas contribuíram para gerar um quadro significativo de marginalização social dos iletrados e

analfabetos funcionais. Uma das consequências disto foi a retirada legal, por parte das classes trabalhadoras do Brasil, do maior patrimônio da humanidade: a socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade através da escrita (Soares, 2003).

Um grande desequilíbrio foi provocado a partir desse déficit educacional brasileiro. Desequilíbrio que comprometeu os anseios de desenvolvimento econômico e tecnológico de forma plena, além de comprometer o crescimento qualitativo do bem-estar social da população (BRASIL, 2000).

Os estragos permanecem até os dias atuais, pois o país continua comandado por uma elite que aprova, todo momento, os retrocessos sociais e concentram os recursos e poder, usufruindo de boas condições de vida que a pós-modernidade oferece, enquanto isso, grande parte da população sobrevive em condições precárias o que é decisivo e condiciona o fracasso escolar. Neste contexto social, triste e desprivilegiado, crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros estão inseridos. A falta de estímulo de estudar somada os momentos de dificuldades das classes populares, as menos favorecidas, fazem como que alunos e alunas continuem a “engordar” as estatísticas de reprovação e evasão escolar. Tudo isso contribui para a distorção série/idade o que atrapalha o fluxo escolar (BRASIL, 2000).

No quadro a seguir apresento algumas datas importantes para o processo histórico da EJA no Brasil:

Quadro 1- Processo histórico da EJA: 1930 a 2007

Ano	Acontecimento
Período Colonial	Jesuítas começam um processo de alfabetização com os índios, e moradores, com o objetivo de catequizar e implementar a fé católica no meio deles.
1930	Jesuítas são expulsos, e a responsabilidade da educação passa ser do Império, educação começa a despontar no país
1934	Criação do Plano Nacional de Educação
1940	Foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira ¹
1945	Duras críticas são feitas, e o ensino dos adultos começa a ser repensado.
1947	Cria-se o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo; surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.

¹ Criado pelo professor Anísio Teixeira. Esse fundo tinha como objetivo garantir recursos permanentes para o 1º ano do ensino primário. Anísio Teixeira se preocupava com a desigualdade econômica e cultural reinante entre os municípios, o que ocasionava a formação desigual dos alunos.

1949	O Seminário Interamericano de Educação de Adultos.
1950	É realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)
1960	O Movimento da Educação de Base (MEB)
1967	O governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.
1970	Destaca-se no país o ensino supletivo
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971).
1980	Implantar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes.
1996	Surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/96), que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência. (BRASIL, 1996)
2003	Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM ² (com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA ³) (VIEIRA, 2004).
2007	Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ⁴ , passando, todas as modalidades de ensino, a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (BRASIL, 2007)

Quadro construído pelo autor com base nos autores (PAIVA, 1973), (STRELHOW, 2010).

Com Base nos dados do quadro acima entendemos que a EJA avançou com a implantação do supletivo no Brasil através do documento “Política para o Ensino Supletivo” que tiveram como relator Valnir Chagas. A EJA foi estabelecida como modalidade de ensino como afirma (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116) :

2 É um novo programa unificado de juventude que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional e foi criado a partir da integração de seis programas já existentes - Agente Jovem, Saberes da Terra, **ProJovem**, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola.

www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007

3 **Proeja**. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (**Proeja**) tem como objetivo a escolarização e a formação profissional de jovens e adultos.

www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=99

4Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundo_de_Manuten%C3%A7%C3%A3o_e_Developolvimento_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) o Ensino Supletivo tinha o objetivo de reformar e recuperar o atraso de outros programas e ou projetos que não deram certo. O MOBREAL é extinto em 1985 e a Fundação EDUCAR ocupar o seu lugar com as mesmas características do programa anterior, com a única diferença que era o investimento que não tinha para alavancar e dar condições para que o projeto tivesse continuidade.

Em 1990 o processo de descentralização da EJA acontece, e toda responsabilidade da alfabetização passa para os municípios, como afirma Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), ao comentar sobre a extinção da Fundação:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

Nessa direção, 1990 é marcado pelo grande aumento nos números de adultos analfabetos no País, em termos quantitativos chegava a 17.762.629. Os números assustavam, e o governo Collor de Mello com a intenção de diminuir 70% desses números, criou-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, aos poucos, foi-se desarticulando, tendo em vista, a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos (MACHADO, 1998). Nesta década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 2):

[...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial são responsabilidades de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V

Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos teve um peso muito grande. A mudança do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação mostrou uma amplitude no conceito, que gerou linhas e condições que deram início a vários processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12). Nessa perspectiva, nos anos de 2003 a 2006, o governo Lula Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), cria o programa Brasil Alfabetizado e junto com ele, suas três linhas, voltados para a modalidade EJA, veja no quadro a seguir:

Quadro 2 – Programas para EJA criado pelo Governo Luiz Ignácio Lula da Silva.

2005	<ul style="list-style-type: none">• Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos;• PROJOVEM que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho;• Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.
------	--

Quadro elaborado pelo autor

Com a criação dos programas especificados no quadro a cima, a EJA tem um novo modelo de ensino que visa alcançar três públicos, os jovens inseridos no nível fundamental, a formação profissional básica e formação profissional técnica. As ações estabelecidas por esses programas buscavam a radicalização do analfabetismo e a inserção dos jovens no mercado de

trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido escrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p.58).

De acordo com o embasamento teórico que nos debruçamos até aqui, percebemos que é necessário mais de quatro anos de educação bem-sucedida para caracterizar uma pessoa alfabetizada diante das exigências da sociedade, o que coloca a metade dos jovens e adultos como analfabetos funcionais. Para Haddad e Di Pierro (2000), os fatos demonstram um grande desafio para sanar o déficit educacional na EJA, não só para quem não foi à escola mas para quem não atingiu a aprendizagem suficiente à participação na vida econômica, política e cultural para seguir aprendendo ao longo da vida. Nas sociedades pós-industriais a educação está sendo cada vez mais valorizada e relacionada à aquisição de novos conhecimentos e informações, tornando a formação continuada indispensável (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos se expressa na atualidade como um conjunto de desafios educativos que busca dar resposta aos problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade em escala global.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação de Jovens e Adultos se tornou uma Modalidade da Educação Básica com características próprias. A LDB nº 9.394/1996 reconheceu a Modalidade EJA nos seguintes termos:

Art. 37- A Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Dando sequência o art. 38 da LDB alterou a idade mínima para os exames de certificação. A Lei nº 5.692/1971 era 18 anos como idade mínima para os exames do 1º Grau e 21 anos para o 2º Grau. Dessa forma, a LDB 9.394/1996 apresenta a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A diminuição da idade para a realização dos exames supletivos resultou a entrada de jovens, conseqüentemente vítimas do

fracasso escolar com o objetivo de uma certificação rápida, nas salas de aula da EJA, com um público só de adultos passou a ser salas repletas de jovens.

A partir de maio de 2000, foi promulgado o parecer 11/2000 que tratou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos do documento foram: o estabelecimento e a criação de processos educativos de qualidade; restauração de um direito educativo negado ao aluno; a criação de modelos pedagógicos próprios para a modalidade e a consideração, por parte dos professores/gestores, das especificidades do trabalho docente com alunos jovens e adultos (BRASIL, 2000). Segundo Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) são três funções estabelecidas para EJA:



Conforme o parecer conceitua vejamos a seguir:

‘Função reparadora’, que se refere ao ingresso nos circuitos dos direitos civis, pela restauração de um direito negado, assim, além de proporcionar a presença de jovens e adultos nas escolas, necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer a necessidade de aprendizado de jovens e adultos.

‘Função equalizadora’, que além de proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos e também devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que outros, de modo que se estabeleça a trajetória escolar e, por fim, readquira a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual com a sociedade.

‘Função qualificadora’, que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínua. (BRASIL, 2000, p.07-12)

Assim, destacamos os diferentes conceitos concernentes à situação da Educação de Jovens e Adultos no decorrer de seu processo histórico, entender a presença de perspectivas de EJA. Sendo assim, encontramos uma perspectiva de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que percebemos como uma educação repositora da Educação Básica, e por outro, a defesa de uma EJA com as finalidades reparadora, equalizadora e qualificadora, ou seja, uma educação que pretende incluir ao invés de excluir. É nesse contexto que nomeamos como emancipadora essa nova EJA. Dessa forma, para melhor distinguirmos as

duas perspectivas de Educação de Jovens e Adultos, apresentamos a seguir um quadro síntese das suas concepções, construído pela autora

1.2. – Programa “Nova EJA” ou “NEJA” no Rio de Janeiro

Com as modificações feitas durante os seus 21 anos de existência, a LDB sofreu mudanças e vários textos foram incluídos e excluídos. A redação mais importante que se destacou no âmbito da EJA no ensino médio foram às alterações ocorridas a partir da Lei no 11.741, de 2008. Essa lei regulamenta a educação profissional e, ao referir-se à EJA, inclui no art. 37 da LDB, o parágrafo 3o, determina que “a educação de jovens e adultos deverá caminhar junto, preferencialmente, com a educação profissional (BRASIL, 2008)”. No parecer CNE/CEB no 11/2012 destacamos o trecho do artigo 40:

O art. 40 da LDB prescreve que a Educação Profissional é desenvolvida em articulação com o ensino regular, entendendo-se por este tanto o ensino regularmente oferecido para adolescentes, na chamada idade própria, quanto o ensino escolar organizado para jovens e adultos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos termos do art. 37 da LDB, em especial quanto ao § 3o, do referido artigo, na redação dada a ele pela Lei no 11.741/2008 (BRASIL, 2012).

Dentro da educação básica, a EJA possui um modo de existir com características, metodologias e funções específicas para atender ao perfil dos seus discentes. Dessa forma, a união da Educação Profissional e a Educação Básica, sofreriam mudanças com essa junção.

É notório que muito se tentou adequar à oferta de educação as diferentes realidades do povo brasileiro. Entre essas tentativas, podemos citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no ano de 1967, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), implantado de 1981 a 1994 na rede de estadual de ensino do Rio de Janeiro (Hottz, 2018).

No tocante à EJA, segundo Hottz (2018), existiu um movimento consensual e gradativo de que essa modalidade não poderia restringir-se somente a alfabetização de jovens e adultos. Era necessário bem mais que se preocupar com o letramento em Língua Portuguesa e Matemática do indivíduo. Essas políticas apenas se preocupavam em corrigir o fluxo série/idade e não em assegurar a continuidade desses sujeitos em seus estudos (BRASIL, 2000).

Paiva (2005) retrata bem essa visão:

No atual momento político, depois de passar um ano no embate da prioridade para a alfabetização de adultos, defendida pelo MEC x continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns, o governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos [...]. A partir de 2004 investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Assim, estabeleceu que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se põe, como desafio, a garantia do acesso ao Ensino Médio, por via da mesma modalidade. (PAIVA, 2005, p. 201)

Para a autora, a universalização do ensino se faz presente não apenas aos que estão em idade certa para se matricularem na educação básica, mas também precisa se estender aos que sofreram privação da educação pública. Tal privação prejudicou a formação desses indivíduos que por sua vez, não conseguiram ter a escolarização na época adequada.

Sobre o Parecer n. 11/2000 do CNE, ele detalha toda a trajetória política e histórica da consolidação da EJA nas etapas da educação básica. Esse documento ratifica a importância dessa modalidade enquanto assunto importante no Plano Nacional de Educação que na época estava tramitando no Congresso Nacional.

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. [...] todos indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existente no país. (BRASIL, 2000, p. 47)

Mesmo hoje, esses déficits educacionais, são menores, mas ainda existem. E por isso muitas políticas públicas são propostas para tentar igualar o primeiro segmento do Ensino Fundamental aos países desenvolvidos até 2022. Espera-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alcance 6,0 para essa primeira etapa da educação básica que é o equivalente aos índices de qualidade dos sistemas de educação dos países desenvolvidos. Para o segundo segmento do Ensino Fundamental essa meta de 6,0 está prevista até o ano de 2026 e em 2029 o Ensino Médio regular deverá alcançar o Ideb de 6,0 (Hottz, 2018).

Na tentativa de garantir uma educação de qualidade na modalidade de EJA, a SEEDUC/RJ repensou a forma de oferecer abarcou seus alunos no programa de avaliação diagnóstica da chamado de SAERJINHO que foi implementado em abril de 2011, tendo origem no sistema de avaliação externa estadual SAERJ, que foi implementado no estado do Rio de Janeiro em 2008. O SAERJINHO é considerado uma das ações previstas da avaliação externa da rede de ensino e dessa forma, monitorariam e acompanhariam o desempenho dos estudantes

nas competências e habilidade propostas no currículo de cada um dos quatro módulos do curso (Hottz, 2018).

Uma importante política surgiu da necessidade de promover ações corretivas com interferência rápida no meio social. Pessoas que não haviam concluído seus estudos na idade própria ou que por algum motivo deixaram de frequentar a escola no ensino regular, configuraram um problema para o poder público e, por esta razão, precisava de uma intervenção imediata por parte dos governos (Hottz, 2018). A LDB (1996) mesmo se preocupando em mencionar no seu texto a relevância da EJA, cabe ao Poder Executivo e aos Conselhos de Educação oferecerem essa modalidade de ensino à população (BRASIL, 1996). No dia 26 de agosto de 2003, a EJA foi instituída para o ensino médio de acordo com a deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), n. 285 que no artigo 1º menciona:

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos autorizados pelo Órgão competente do Poder Público Estadual e oferecidos por instituições de ensino privadas ou públicas que não integrantes da Administração Pública Direta do Estado e dos Municípios, devidamente credenciadas, qualquer que seja a metodologia aplicada, não terão duração inferior a 24 (vinte e quatro) meses, quando se tratar de ensino correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, nem inferior a 18 (dezoito) meses, quando em nível equivalente ao Ensino Médio. (RIO DE JANEIRO, 2003).

Analisando o documento acima, ao oferecer o ensino médio na modalidade EJA, a SEEDUC organizou esse modelo de ensino em três fases semestrais. Existia uma similaridade entre esse formato de EJA e as séries anuais do ensino médio que era ofertado em horário parcial no estado do Rio de Janeiro. A mesma estrutura das disciplinas que eram dadas no ensino regular era trabalhada nas três fases da EJA. Se opondo a essa estrutura ofertada, em 2012, instituiu-se a Nova Política para Educação de Jovens e Adultos “Nova EJA” que estava voltada para o ensino médio. O Parecer 091 que diz:

Para efetiva implementação desta política foi construída uma metodologia completa, composta dos seguintes elementos: 1 – Matriz curricular específica; 2 – Formação de professores da EJA; 3 – Material Didático impresso do aluno; 4 – Material do professor; 5 – Processo de avaliação de estudo; 6 – EJA virtual. Todos elementos estão concatenados temporalmente, tendo como base a matriz curricular. A matriz curricular de referência está estruturada em 4 módulos [...] A estrutura organizacional das disciplinas da área de Ciência Humanas (Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia) e as da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Educação Física) estão distribuídas em períodos alternados, o que não se aplica às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, presentes nos 4 módulos. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 48)

Essa nova estrutura curricular e organizacional planejada para a EJA mobilizou a Subsecretaria de Gestão de Ensino (Sugen) que objetivava apenas: assegurar a continuidade dos estudos dos alunos e alunas da EJA, concluintes do Ensino Fundamental, sem danos a aprendizagem.

Na tentativa de universalizar o Ensino Fundamental e manter os jovens com idade escolar na educação básica do ensino regular, a EJA assume um percentual de matrículas muito menor. Entretanto, o número e o percentual de alunos no estado do Rio de Janeiro sofreram redução nos últimos anos (Hottz, 2018). A tabela a seguir nos mostra um retrocesso considerável nas matrículas de 2015 em relação a 2009.

TABELA1– Matrículas no ensino médio regular e EJA, presencial e semipresencial, no estado do Rio de Janeiro:

ENSINO MÉDIO		2009		2011		2013		2015	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	Propedêutico	579.64	70,6	563.4	76,2	553.260	78	534.591	77,2
	Normal	40.3	4,9	32.3	4,4	22.130	3,1	20.199	2,9
	Integrado	15.3	1,9	13.8	1,9	21.356	3	28.261	4,1
EJA	Presencial e semipresencial	185.6	22,6	129.2	17,5	107.676	15	109.408	15,8
Total		821.0	100,0	738.9	100,0	704.422	100	692.459	100,0

Fonte: Hottz (2018), com base nos dados do Inep.

Percebemos que no ano de 2015, a redução do número das matrículas em relação a 2009 chegou a 41,1% no Rio de Janeiro. Fazendo um comparativo com o cenário brasileiro, este sofreu uma queda de 17,9% (de 1.547.275 para 1.270.198 matrículas). Esses dados registrados pelo Inep apontam um declínio aqui no Rio de Janeiro e esse evento, merece nossa atenção (Hottz, 2018).

A Profa. Dra. Jaqueline Ventura (2016), da faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, destaca que:

[...] esse dramático quadro de redução não se justifica, pois tínhamos uma elevada demanda potencial em 2010. Os dados oficiais traçam um cenário preocupante: não se constituíram políticas públicas que garantam o direito à escolarização, visto ser evidente que a oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população.

De acordo com a SEEDUC/RJ, a política de reformulação da oferta de EJA no estado

do Rio de Janeiro foi iniciativa para garantir políticas públicas que assegurassem o direito à escolarização para os alunos e alunas da EJA no estado. Apesar de sabermos que o número de matrículas sofreu redução importante, segundo a Suplan da SEEDUC, há um número considerável de vagas de EJA ofertadas e não preenchidas desde a implementação dessa nova proposta curricular (Hottz, 2018).

Diante de todos os desafios que cercam a EJA, a redução do número de matrículas fica em outro plano em virtude dos índices de reprovação e evasão na EJA. Hottz (2018), diz que “embora o Inep não divulgue estatísticas de rendimento para EJA disponibilizando os números de reprovação, aprovação e abandono somente para o ensino regular, as tabelas a seguir, apresentarão as taxas de rendimento da EJA em fases e em módulos no período de 2011 a 2014”.

TABELA 2 – Taxas de rendimento para EJA organizada em três fases semestrais:

		2º SEM. 2011	1º SEM. 2012	2º SEM. 2012	1º SEM. 2013	2º SEM. 2013
FASE I	Abandono/Repetência por frequência	39,2%	40,2%	38,0%	-	-
	Aprovados	41,8%	48,4%	56,0%	-	-
	Repetência por nota	19,0%	11,3%	6,0%	-	-
FASE II	Abandono/Repetência por frequência	26,8%	28,1%	24,9%	23,4%	-
	Aprovados	56,1%	61,2%	70,4%	70,4%	-
	Repetência por nota	17,0%	10,8%	4,6%	6,3%	-
FASE III	Abandono/Repetência por frequência	19,0%	20,1%	16,5%	14,4%	7,5%
	Aprovados	68,0%	75,0%	80,4%	82,5%	91,5%
	Repetência por nota	13,1%	4,9%	3,1%	3,1%	1,0%

Fonte: Hottz (2018), dados disponibilizados pela SEEDUC-RJ.

O problema fica claro na medida em que as taxas de abandono e reprovação por frequência ficam em evidência. A evasão e a reprovação por frequência estão representadas num único percentual, tendo em vista que ambas situações finais, muitas vezes, representar uma mesma realidade. Esses alunos que foram reprovados por frequência, de acordo com os dados, na maioria dos casos, não apresentaram nota suficiente para a provação e simultaneamente, apresentaram um número grande de faltas. Durante as três fases semestrais, observamos uma diminuição gradual das taxas

de abandono e reprovação, no entanto, aumentaram as taxas de aprovação. Essa realidade podemos verificar no formato da EJA em quatro módulos semestrais. Vejamos a tabela 3:

TABELA 3 – Taxas de rendimento para EJA organizada em quatro módulos semestrais

		1º SEM. 2013	2º SEM. 2013	1º SEM. 2014	2º SEM. 2014
MÓDULO 1	Abandono/Repetência por frequência	33,2%	40,6%	35,2%	41,5%
	Aprovados	61,5%	51,7%	59,3%	52,4%
	Repetência por nota	5,3%	7,7%	5,5%	6,1%
MÓDULO 2	Abandono/Repetência por frequência	-	24,5%	31,2%	29,4%
	Aprovados	-	69,5%	63,5%	66,0%
	Repetência por nota	-	6,0%	5,4%	4,6%
MÓDULO 3	Abandono/Repetência por frequência	-	-	15,5%	24,3%
	Aprovados	-	-	81,2%	70,5%
	Repetência por nota	-	-	3,3%	5,2%
MÓDULO 4	Abandono/Repetência por frequência	-	-	-	-
	Aprovados	-	-	-	-
	Repetência por nota	-	-	-	-

Fonte: Hottz (2018), dados disponibilizados pela SEEDUC-RJ.

Em 2013 e 2014 percebemos um cenário melhor para os primeiros módulos da EJA, diferentemente da EJA em fases que apresentava taxas de evasão e reprovação por frequência muito grande. Cerca de 40% em 2011 e 2012. A EJA em módulos, registrou índices de 33,2% e 35%, respectivamente no primeiro semestre letivo de 2013 e no primeiro semestre letivo de 2014. Nos demais módulos, se mantiveram na mesma perspectiva de números apontados para EJA em fases semestrais, mostrando que existe uma forte tendência de os alunos e alunas não continuarem até o final do curso.

Entendemos que existem diversas razões para que o aluno jovem e adulto deixa de frequentar a escola. Por isso temos um número expressivo de distorção série/idade. Mas vemos também que muitos desses jovens e adultos procuram persistir para concluir seus estudos na educação básica. Dentre os vários motivos que os levam a

persistência são: ascender profissionalmente e assim poderem receber um salário mais digno, ingressar no nível superior e até mesmos, voltarem ao meio social enquanto cidadãos ativos e participativos.

A grande tarefa é auxiliá-los na concretização desse desejo. Toda essa realidade exige do estudante da EJA um esforço muito grande para concluírem o Ensino Médio e alcançar níveis de competências condizentes a essa etapa da educação básica. Embora a EJA sendo criada para atender essa demanda de específica, não se deve apenas certificar esse aluno deixando-o em um grau de inferioridade de acesso e competitividade dos demais alunos do ensino regular (Hottz 2018). O aluno que concluir o ensino médio, nos quatro módulos semestrais com a Nova EJA, terá mais oportunidade, em mais tempo, de aprendizagem e mais condições de obterem uma formação mais sólida e com isso, os deixarão em igualdade para alcançarem seus objetivos após a educação básica.

II CAPÍTULO

A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO: PERSPECTIVAS ESCOLARES E SOCIAIS

O capítulo II procura apresentar algumas reflexões a partir da perspectiva de alguns autores que trabalham com o conceito de língua e o ensino de língua e a respeito analfabetismo e o analfabetismo funcional e quais instrumentos são usados para verificar o nível de conhecimento.

2.1 Reflexões sobre a língua e seu ensino na escola

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação na qual estão inseridas práticas pedagógicas e sociais no ensino de Língua Portuguesa. E como tal, precisamos pensar de que forma o professor de língua poderá contribuir na aprendizagem dos alunos sem nos esquecer do fazer social que se reflete no uso da língua e na percepção que os estudantes possuem da cultura, da história e da política.

É necessário destacar que o professor de Língua Portuguesa precisa ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, a cultura e a sociedade e repensar todas as mudanças ocorridas na sociedade, fazendo relação entre diversidade linguística e as transformações sociais, históricas e políticas.

Bechara (2006, p. 37), destaca a dimensão histórica da língua, mas também sua dimensão funcional. A primeira “como produto cultural histórico, constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico” e a segunda como “uma língua unitária quanto ao dialeto, ao nível e ao estilo”. Nesse caso, de acordo com Bechara (2006) “uma língua que apresenta um ou poucos estilos é uma língua morta e funciona como veículo de comunicação para comunidades determinadas que têm sua própria língua”.

No modelo de sociedade, globalizada, letrada, todos que não reconhecem os códigos linguísticos estão, inevitavelmente, às margens e desta forma, ficam sem o acesso ao conhecimento e são privados de exercer seus direitos como cidadão.

Entendemos que sem o domínio da linguagem o sujeito fica sem possibilidades de inserção social. E é por meio da linguagem que o indivíduo se comunica, acessa as informações e dialogam articulando seu ponto de vista e produzem conhecimento. Quando a escola assume o compromisso de ensinar Língua Portuguesa precisa se assegurar que os alunos terão pleno

acesso a fala e a escrita que capacitaram esses sujeitos a interpretar os diferentes textos e produzirem textos eficientes nas mais diversas situações.

Isso não significa que as pessoas não letradas, analfabetas, não tenham o domínio da linguagem. Pelo contrário. Esses indivíduos podem não ter domínio pleno da escrita, mas dominam muito bem a oralidade e se fazem comunicar de forma satisfatória.

No que se refere ao ensino de língua na EJA é importante que se tenha um olhar diferenciado para as necessidades de cada aluno. Na EJA, os alunos precisam de uma atenção especial, pois muitos trazem uma bagagem de conhecimentos específicos de devem ser valorizados e utilizados na aprendizagem de Língua Portuguesa. Vejamos a seguir como era o modelo de ensino a partir da década de 60 e como se dava o desenvolvimento da língua no exterior.

Nas décadas de 60 e 70, um novo modo de perceber a língua veio do desenvolvimento da Escola de Praga. Assim, pareado de quadros bem informados os quais demonstravam os elementos que compunham o processo de comunicação, estavam às funções da linguagem de Roman Jakobson, a semiótica de Charles Sanders Peirce e muita influência das teorias da comunicação e da mídia que, juntas, contribuíram para uma visão de língua como instrumento social de comunicação ou como um conjunto de signos que tem como função estabelecer a comunicação. Desse modo, estavam assegurados à língua o seu caráter social, o seu valor como código ou instrumento e conjunto de signos e a sua função de transmitir informação, comunicar intenções de falantes (Mendes, 2012).

As concepções formalistas de língua ainda exercem influência nos estudos sobre a linguagem. A concepção de língua como instrumento de comunicação (ou como conjunto de signos que se presta à comunicação) parece ser a mais operacional, pelo menos no âmbito das instituições que formam professores e também na esfera educacional de um modo geral.

Assim, a partir da segunda metade do século XX, começou a ser difundido uma outra forma de conceber a língua. Nesse momento, arraigado nas tendências sociointeracionistas e enunciativas de estudos de linguagem,

Os desenvolvimentos de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual, a linguística aplicada, para citar as mais influentes, provocaram um deslocamento das visões sistêmicas de língua, já naturalizadas, para trazer para o foco a língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente.” (MENDES, 2012, p. 671)

Nos últimos anos, estudiosos (POSSENTI, 1996; GERALDI, 1993; SOARES, 2002) têm tratado concepções de língua e sobre o conceito de ensino de língua, enfatizando a concepção da norma-padrão da língua como instrumento de luta dentro das relações de poder que permeiam sociedades como a nossa. Há ainda autores (LOPES; SILVA, 2018) que defendem o ensino de língua como instrumento político e propõem uma abordagem de uma pedagogia translíngue que se refere a “uma abertura geral à pluralidade e à diferença no modo como as pessoas usam a língua” (LOPES; SILVA, 2018, p. 700). Pensando nesses moldes, (CESAR E CAVALCANTE, 2007) trazem o conceito de língua tradicional e como acontece sua relação com o estado para garantir a homogeneidade e o bom funcionamento político para criar uma representatividade de identidade nacional. No texto “Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio”, as autoras trabalham com questões minoritárias a respeito através de pesquisas linguísticas no Brasil como surdos, índios, imigrantes, descendentes de imigrantes, afro descendente. Este texto nos chama a uma reflexão sobre as questões do dialeto, bilinguismo, multilinguismo entre outros. É importante também compreendermos que esta pesquisa nos leva a pensar sobre as variedades linguísticas existentes no País. Essas variedades são encontradas em nossas salas de aula da EJA onde temos um público muito variado de diversas regiões do Brasil com sua própria forma de uso da língua.

No livro intitulado: “Por que (não) ensinar gramática na escola”, Possenti (1996), que é militante na causa do ensino de gramática, apresenta no referido livro reflexões que feitas ao longo da sua trajetória. Ele relata, nas páginas da apresentação, como, tendo partido de polêmicas sobre a importância de ensinar gramática normativa nos cursos de letras e na escola de ensino básico, ou de discussões sobre as relações entre linguística e ensino do português, e tendo debatido essas questões com públicos diversos, chegou a formular uma espécie de decálogo do professor de língua materna. Assim, Possenti (1996) afirma que: 1- “O papel da escola é ensinar Língua padrão”; 2- “Damos aula de que a quem”?; 3- “Não há Línguas fáceis ou difíceis”; 4- “Todos os que falam sabem falar”; 5- “Não existem Línguas uniformes”; 6- “Não existem Línguas imutáveis”; 7- “Falamos mais corretamente do que pensamos”; 8- “Língua não se ensina, aprende-se”; 9- “Sabemos o que os alunos ainda não sabem”?; 10- “Ensinar Língua ou ensinar gramática”?

Logo no primeiro capítulo, Possenti, dialoga com o fato de que a escola tem por objetivo o ensino do “português padrão” ou de criar condições necessárias para que seja aprendido. Pensando nisso, poderíamos questionar por que não ensinar as variedades da língua também?

Quando estamos diante dos alunos da EJA percebemos claramente que dominam a língua de forma variável. Isso não significa que eles não dominam o português, mas, quando

são apresentados a gramática da língua, eles começam a aprender as diferenças entre língua e fala. Não ensiná-los é cair no famoso “preconceito” de que o aluno da EJA não será capaz de dominar o uso do dialeto padrão. Esse tipo de tese, como menciona Possenti, pertence ao campo da “natureza político-cultural” que de acordo com o autor, “é uma violência, ou injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo”. De fato, é notório que a norma-padrão é pertencente dos grupos mais privilegiados e por esta razão, muitas vezes, são excludentes.

O aluno que está numa sala de aula da EJA já foi excluído pela sociedade, visto que pertence à uma parcela da população que têm direitos básicos negados como é o caso do direito à educação. Pensar que ele não seja capaz de assimilar a norma-padrão é novamente excluí-lo de ficar em igual conhecimento com os outros alunos que seguiram a escolaridade no fluxo desejado e considerado ideal. O pensamento da classe dominante é impor o dialeto padrão aos menos desfavorecidos como se esse dialeto “fosse único e válido”, violentando culturalmente as classes populares. De forma que ao impor a norma-padrão também estariam sendo impostos valores culturais da classe dominante descreditando os saberes culturais das classes menos favorecidas. O interessante é observarmos que quando a classe popular aprende a cultura e o dialeto dominante, esses indivíduos ganham e muito. A língua pode servir a mais de uma ideologia como afirma Possenti.

É importante atentarmos que o falante não está restrito a apenas a uma variante da língua. Esse indivíduo quanto mais cedo for apresentado a outras variantes, mais chances de aprender e ampliar seus conhecimentos se forem expostas a elas de forma consistente. Outra informação relevante que atinge diretamente os métodos de ensino diz respeito a forma de aquisição linguística. Para o autor, os estudantes aprendem a língua em situações “práticas efetivas, significativas, contextualizadas”, nas quais é importante fazer-se entender pelo outro e entender o que o outro diz. Existe a necessidade de se pensar no caráter funcional da linguagem. Possenti quer dizer que “(...) não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, e as correções, embora presentes, não ocorrem por meio de exercícios. E novamente o autor enfatiza: “Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler.” (Possenti, 1996, p.52)

Outro ponto que nos chama atenção é quando o autor pergunta: “ensinar língua ou ensinar gramática”? Segundo Possenti, (1996, p. 53) “os professores precisam compreender que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”. Isso é notório nas classes de EJA. Os alunos usam a língua portuguesa e até outras línguas, como o espanhol e o inglês sem ter o domínio da gramática. Isso explica quando eles pronunciam palavras em outros idiomas sem conhecer a estrutura sintática, semântica ou

morfológica daquele idioma. Vemos que é possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos. Essa aquisição do saber facilita-os no cotidiano ao estarem como os estrangeiros na praia, ou nas bancas de roupas e acessórios vendendo seus produtos.

A autora Magda Soares, em seu livro “Linguagem e Escola”, discute de forma detalhada os problemas que envolvem o ensino de língua. Além de ser um livro informativo, compreendemos que seu conteúdo seja atemporal, mas, que podem ser aplicados na atual realidade de muitas escolas brasileiras. É notório que para a autora, se faz necessário questionar o papel da escola como formadora de conhecimento e se esta exerce bem esse papel.

A autora considera que a teoria da deficiência linguística e a teoria das diferenças linguísticas atribuem à escola a função da adaptação do aluno à sociedade. Mostra que a diferença existente nas duas teorias está na solução para o fracasso escolar: a primeira faz uma proposta educacional – a educação compensatória – inaceitável dada a falsidade de seus pressupostos, enquanto que a segunda propõe o bidialetalismo funcional.

Soares (2002) apresenta a teoria da deficiência linguística de Basil Bernstein logo no começo trabalho. De acordo com esta teoria, os alunos oriundos das camadas populares têm muito mais dificuldades nas escolas devido à pobreza do contexto cultural em que estão inseridos.

“Esta teoria vem contrapor a ideia de que os alunos são responsáveis individualmente pelo seu fracasso escolar, por trazerem consigo uma inaptidão para aprendizagem. Para a teoria do *déficit* linguístico, o principal problema estaria na linguagem deficiente, no código restrito, usada pelos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Essa linguagem se caracterizaria pelo vocábulo pobre, pela sintaxe desconexa, por diversos erros de concordância e pronúncia. As crianças deficitárias linguisticamente enfrentariam, assim, um grande obstáculo à aprendizagem escolar e esse déficit seria a causa dos problemas da educação popular”. (SAMPAIO, 2009, p.2)

Na EJA, por mais que o aluno apresente algum tipo de dificuldades em relação à linguagem oral, este aluno consegue atingir seus objetivos ao passar sua mensagem. Mesmo que ele tenha sido privado culturalmente por questões diversas existe comunicação e diálogo de interação nas aulas de língua portuguesa e quando apresentados a norma-padrão, associam como seus conhecimentos já trazidos de vida.

Segundo a teoria da deficiência linguística, dentro de uma língua existe um dialeto padrão, uma norma que a classe dominante faz o uso, e um uso não padrão, informal, usado pela classe menos favorecida. A escola não tem o papel de extinguir o dialeto não culto, mas sim contribuir para que seus falantes aprendam a usar a norma padrão quando for necessário de acordo com a situação. Chamamos de bidialetalismo funcional que consiste que “as classes mais pobres devem aprender na escola a linguagem usada pelas classes dominantes para se adequarem ao sistema” (Sampaio, 2009). Essa teoria foi uma grande importância, mas ainda

não satisfaz os estudiosos que se atentam com a temática da igualdade social. Para Soares (2002, p. 69):

(...) o problema que hoje se coloca para escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguística que nela se cria, pela diferença existente entre linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

É importante pensar que nas classes de EJA sejam trazidos diversos tipos de texto e linguagem para familiarizar os alunos com a norma-padrão. Dessa forma, esses alunos estarão mais preparados na hora de redigir textos que são exigidos pela classe dominante. Na EJA além de trabalharmos textos regidos pela norma-padrão é necessário que se tenha a preocupação de apresentar as variedades existentes no Brasil. As várias formas de escrita e de oralidade respeitando as tradições das regiões brasileiras.

Na escola, a linguagem e a cultura dos estudantes de origem das classes dominantes, elitistas, são transformados em capital cultural, em valor no mercado da cultura. Noutra vertente, os alunos das classes dominadas, populares, possuem uma linguagem considerada ilegítima e está aí a origem de suas dificuldades, já que a escola é o espaço em que se privilegia a cultura dominante. Significa que enquanto os alunos das classes mais favorecidas transformam sua linguagem familiar e cotidiana em capital linguístico escolarmente com rentabilidade, os alunos das classes populares estão, desde seu ingresso na escola, em situação de total desvantagem. Uma possível solução para essa problemática estaria na transformação da estrutura social como um todo e só a findando as discriminações e as desigualdades sociais e econômicas poderiam garantir de fato a igualdade de condições no rendimento escolar das classes populares.

Nos últimos anos, a partir das visões sociointeracionistas e discursivas da língua adquiriram grande força, influenciado uma gama de estudos a respeito dos diferentes usos da linguagem, em contextos diversificados. Geraldi (2002, p.53) faz o seguinte questionamento:

Em que sentido uma tal concepção de linguagem interfere nos processos de ensino/aprendizagem? Antes de mais nada, o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, apreendê-la.

A partir do questionamento de Geraldi, podemos indagar como os professores estão sendo preparados nos cursos de licenciatura para ensinar a língua da forma que o próprio autor questiona. Em *Concepções de linguagem e ensino do português*, João Wanderley Geraldi (1984, p. 39) mostra a crise do sistema educacional que já é notória pelos educadores de todo o

país e esta nada mais é do que a perceptível ‘deficiência’ dos estudantes em relação ao desempenho linguístico, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Por esta razão, “[...] não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento... que há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença”. Para o autor, isso pode ser comprovado quando são analisadas as redações dos vestibulandos. Embora esse texto tenha mais de trinta anos, é evidente e fortemente observado atualmente o que o autor discute.

Geraldi evidencia o que é decisivo para o não desenvolvimento do uso da língua. Geraldi (2002) apresenta a seguinte tríade: a democratização da escola; os baixos salários dos professores; o sistema administrativo. Sobre essas duas dimensões, não irei adentrar visto que o foco da pesquisa consiste em perceber o espaço escolar. Ao se observar a primeira delas, pode-se realizar uma reflexão sobre o seguinte fato: a democratização da escola fez com que se tivesse inserida nas instituições de ensino uma clientela com marcantes diferenças dialetais. Por falta desta democratização “de repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social”. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam ‘diferente’ (GERALDI, 2002, p. 43). Dessa forma, ocorre outro fator que implica para o fracasso escolar no que se refere ao uso da língua portuguesa, ‘o menosprezo das outras maneiras de falar que não se articulam a partir do que determina a dita norma padrão’. Para o autor, é muito relevante que o professor oportunize aos alunos aprenderem e dominarem outra forma de falar, no caso, o dialeto padrão, sem indicar qualquer tipo de menosprezo, depreciação à maneira de falar pertencente a eles, suas famílias e seus grupos sociais.

É importante evidenciarmos que existem outras perspectivas a respeito da temática, que analisam e contestam a importância de olharmos para o caráter normativo da língua e priorizam o aspecto político. Lopes e Silva (2018) em seu artigo “Todos nós semos de fronteira: ideologias linguísticas e construção de uma pedagogia translíngua” trazem uma reflexão a respeito dos PCNS. Apesar de termos documentos importantes que trazem uma crítica aos modelos estruturalistas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes deixam a desejar num aspecto: o debate crucial no ensino de língua que se refere as ideologias linguísticas. Para Lopes; Silva (2018) “Os PCNs reforçam a imaginação de um País homogêneo e monolíngua”.

Respondendo a vários questionamentos sobre o assunto, uma forte crítica acadêmica surgiu e o que conhecemos como ‘ensino tradicional’ marcou esse momento histórico e muitas pesquisas significativas impactaram o ensino de língua materna. Essas pesquisas tiveram um marco grande para que a língua passasse a ser vista como “enunciação que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2002, p. 172). Esse ponto de vista propiciou a

chamada virada pragmática no ensino de língua materna dando condições para que documentos oficiais como os PCNs, em especial, os de língua portuguesa, fossem elaborados. Segundo Lopes; Silva, (2018, p. 698).

[...] entendemos que os PCNs, ao lado de outras instituições – como a escola, a universidade, as academias literárias, os manuais de redação jornalísticos etc. – cumprem um papel homogeneizador. Esse documento reforça a imaginação de que o Brasil, a despeito de seu multilinguismo, é monolíngue. Argumentamos que a forma de padronização do saber, nos PCNs, se dá, sobretudo pela adesão a uma ideologia monoglota de lingual.

Algo que nos chama atenção no trabalho de Lopes e Silva (2018) é que documentos importantes como os PCNs disseminam a ideologia que apoia a “cultura monoglota da língua padrão” como evidencia Silverstein (1996). Dessa forma, por mais que exista hoje uma diversidade linguística, que estão muito presentes nas escolas, nas redes sociais e entre outras, ainda presenciamos uma tentativa contínua de unificação da cultura que tem como objetivo fazer como que a prática linguística gire em torno da norma padrão. Da linguagem culta, correta ou de prestígio. Lopes; Silva (2018, p.699) nos explicam sobre um dos elementos da ideologia monoglota “padrão é que acreditar nela equivale a uma questão de bom senso, afinal o padrão, embora não exista como coisa tangível, é um índice daquilo que é desejável e moralmente bom”.

No Brasil, as questões sociolinguística e multilíngue haviam sido problematizadas na literatura muito antes da apresentação dos PCNs. Alguns exemplos são Brotoni-Ricardo, (1985); Maher; Cavalcanti, (1993). Essa problematização não é trazida nos PCNs de língua portuguesa.

[...] a diversidade linguística é tratada nos termos do debate sobre variedades linguísticas – consequentemente, as ideologias linguísticas sobre correção ou adequação linguísticas são vistas segundo a lente do preconceito linguístico. A referência ao bi/multilinguismo só ocorre no documento dedicado aos Temas Transversais – e mesmo esse texto, que trata das diferentes línguas das etnias indígenas e das línguas de populações imigrantes, mede a heterogeneidade linguística brasileira a partir do papel unificador da Língua Portuguesa. (LOPES; SILVA, 2018, p. 699)

Mostramos nossa diversidade cultural quando tratamos como zelo a riqueza de culturas que temos. Trabalhar a língua como fator de identidade é um grande desafio no ensino de língua portuguesa. É importante pensar no multilinguismo como uma forma de apresentar a diversidade.

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificador da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para

que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais. (BRASIL, 1997 *apud* LOPES; SILVA, 2018, p. 699)

Observamos que o monolinguismo “mede” como se fosse uma “régua” que diz a capacidade de acesso a “vida cultural”. As ideologias linguísticas, segundo Lopes; Silva (2018, p. 699) “são racionalizações ou justificações que oferecem ‘modelos metafóricos de interpretação’ para uma situação sociolinguística particular”. A ideia racional contida nos PCNs que exista apenas uma língua única e apenas uma linguagem que seja capaz de reunir toda uma diversidade em nome de um único ideal nacional, é uma operação de naturalização. Para Lopes; Silva (2018, p. 699). “Essa ideologia trata de forma não problematizada a hierarquização de línguas e dialetos no Brasil, escamoteando os processos políticos de produção da desigualdade linguística”. Toda a diferença linguística é tida como algo natural, tendo a escola o papel de “pacificar e unificar” o ensino de Língua Portuguesa (LOPES; SILVA, 2018).

Contudo, de acordo com Lopes; Silva (2018, p.700) “Uma pedagogia translíngua do ensino de língua portuguesa busca deslocar da natureza o problema da desigualdade, movendo-o para a política”. Esse tipo de abordagem, translíngua, no ensino é voltada para a diferença. Diferentemente da abordagem monolíngua que tende a olhar a diferença como deficiência, com desdém, com indiferença. O que norteia a pedagogia translíngua é a seguinte pergunta: O que a diferença pode fazer? (LOPES; SILVA, 2018). Na concepção da sociolinguística, ela vê as línguas e suas funções não apenas como entidades, mas também como recursos ou potencial semiótico. Lopes; Silva (2018, p. 700) a partir das reflexões de outros autores, compreendem que “a pedagogia translíngua enxerga a diferença não como barreira a superar ou problema a resolver, mas como recurso para produzir significado” (HORNER et al., 2011, p. 303 *apud* LOPES; SILVA, 2018, p. 700).

Diferente da metáfora da folha de papel (superfície plana) o qual Saussure usava para pensar o signo linguístico, a pedagogia translíngua visualiza as línguas e seus signos com “caleidoscópios” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61), que de acordo com Lopes; Silva (2018, p.700), dizem respeito a “um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante.” Dessa forma, Lopes; Silva (2018, p. 700) nos explica:

Caleidoscópios são instrumentos óticos que permitem a projeção infinita de mosaicos; a sua rotação faz que as imagens projetadas se modifiquem e se recombinem. As figuras múltiplas, recombinantes e em movimento do caleidoscópio são uma metáfora distinta tanto da sincronia quanto da sin-topia saussurianas: para Blommaert (2010), a sincronia saussuriana – “a ideia de que os fenômenos linguísticos podem ser examinados sem que se leve em conta sua situacionalidade temporal e espacial” – é também uma sin-topia, isto é, uma forma de imaginar línguas e falantes como seres imóveis no tempo e no

espaço, ignorando-se os “fluxos transculturais, a transidiomaticidade e a desterritorialização”.

As autoras César e Cavalcante (2007) trazem no texto “Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio” alguns exemplos que comprovam a inadequação do conceito de língua nos parâmetros tradicionais (norma-padrão) no que tange as minorias. No texto as autoras mostram algumas realidades como a dos índios nordestinos brasileiros. Por anos houve uma construção da figura representativa do índio como a caça, pesca, morar em ocas, “falar a linguagem indígena e não o português” (CÉSAR E CAVALCANTE, 2007, p 53).

Muitos estudiosos da língua, a partir de pesquisas, constataram que boa parte desse povo não usava mais sua língua de origem e sim fazem o uso do português como língua materna. Porém, muitos representantes indígenas não veem bem esta afirmação. Por esta razão, empenham-se em documentar suas línguas tradicionais no intuito de salvar a memória dessas línguas (CÉSAR E CAVALCANTE, 2007).

Intencionando considerar as questões de variedades da língua e pensando em todos os conflitos, intersecções que os falantes constroem ao longo de sua trajetória linguística, César e Cavalcanti (2007, p. 61) nos conduzem a uma nova compreensão para o conceito de língua, embasada na metáfora do caleidoscópio:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico.

De acordo com as autoras, a compreensão do caleidoscópio de língua nos leva a reconhecer as várias faces que a língua possui numa amplitude complexa que é a sociolinguística e que estão inseridas nessa chamada “minorias linguísticas”. Podemos conceituar, a partir da explanação feita pelas autoras, que a língua se torna um “conjunto híbrido”, elementos tomados de línguas diferentes, que possibilitam a combinação mútua.

Em relação aos aspectos nas salas de aulas da EJA, essa noção faz com que o professor supere as dicotomias da língua e suas variedades, a língua e a norma-padrão ou os vários dialetos que são encontrados nas classes de EJA. Essas questões nos fazem refletir que uma variedade não anula ou apaga a outra. E isso nos revela que o Brasil é um país que possui uma diversidade muito grande de saberes, de culturas e de línguas e os professores tem uma

variedade grande possibilidades de trabalharem esses conceitos da língua nas aulas de português.

Ao idealizar o ensino de línguas, a pedagogia translíngua se posiciona em um território metafórico onde está sempre em numa disputa. O que se propõe não é utilizar a diferença de maneira ingênua, ou como algo a ser tolerado, mas segundo Lopes; Silva (2018, p. 700):

Reconhecer que os recursos linguísticos são desigualmente distribuídos e que a luta por eles é política. Isto é, a pedagogia translíngua reconhece a naturalização a que a diferença sociolinguística é submetida socialmente e procura deslocar a diferença do campo da natureza para o campo político.

Por esta razão, precisamos politizar o ensino de língua materna para que todas as formas de uso da língua sejam respeitadas e que a formação de professores de Língua portuguesa seja pautada nos moldes de uma pedagogia que não apenas fale, mas politize os debates linguísticos durante a formação. Nesse sentido, Gonçalves; Barcelona (2013, p.1) afirmam:

A língua é heterogênea, variável, sócio e historicamente constituída, entretanto, nem sempre essa visão prevalece na prática diária nas salas de aula. Muitos professores seguem aquilo que é prescrito pela gramática normativa, desconsiderando a mutabilidade da língua, apresentando o “certo” em oposição ao “errado” em língua materna.

Ao pensar nas práticas escolares do ensino de Língua Portuguesa no contexto da EJA, se faz necessário uma reflexão da ação docente em uma perspectiva cidadã. Compreendemos que seja um grande desafio para os professores atuar com os jovens e adultos que desejam uma inserção no mundo do trabalho ou atingirem suas metas de chegarem ao nível superior. Dessa maneira, vemos que na atual conjuntura da sociedade do conhecimento, não se espera que um indivíduo que esteja na EJA ou que tenha passado pela EJA, tenha desenvolvido as habilidades e competências essenciais para a comunicação verbal e na decodificação das informações.

Visto por esse sentido, entendemos que faltaram subsídios necessários, ou que a base desse conhecimento não foi estruturada de forma adequada para que esses jovens e adultos cheguem ao ensino médio ou à graduação, com o domínio básico da língua formal. Para Bechara (2008, p. 20):

[...] a língua não se esgota só na chamada Língua Padrão. A língua tem suas variedades de acordo com as situações sociais por que passa o falante. A nossa tese que é muito frequente na Europa, é transformar o aluno poliglota na sua própria língua. Que ele possa dominar mais de uma variante para estar capacitado a lidar com alguém analfabeto, semialfabetizado ou alguém que domina a Língua Portuguesa, e usar a linguagem para o bem conviver entre os seres humanos.

A partir da explicação apresentada por Bechara (2008), o uso da linguagem para o bem

conviver entre os seres humanos é condição para que os profissionais de Língua Portuguesa desenvolvam práticas escolares na etapa final da educação básica, principalmente, na última etapa da EJA, para oferecer aos estudantes condições de serem mais críticos e reflexivos, preparados para os desafios do mundo do trabalho e da vida. Daí, precisamos lembrar que ser cidadão implica em poder usufruir de direitos e deveres, tanto civis quanto políticos. Boff (2002, p.51) nos apresenta o seguinte:

[...] o processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino. O grande desafio histórico é certamente este: como fazer das massas anônimas, deserdadas e manipuláveis um povo brasileiro de cidadãos conscientes e organizados. É o propósito da cidadania como processo político-social e cultural.

Seguindo por essa vertente, é importante discutirmos sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa na vida dos estudantes e, é indispensável que tenhamos em mente a formação cidadã ao pensarmos no ensino de língua para os alunos da EJA.

Para que haja uma aprendizagem significativa de Língua Portuguesa no ensino médio, é necessário que se reflita o papel da disciplina nessa etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 determina que: “essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p.17). Espera-se que, dessa etapa, os estudantes sejam capazes e que os sejam possibilitados as seguintes orientações que são trazidas no currículo para o ensino médio:

Avançar em níveis mais complexos de estudos; Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2008, p.17).

Por essa perspectiva, o ensino médio deve garantir ao estudante uma capacitação para que estes deem prosseguimento aos seus estudos, tendo em vista enfrentarem o mundo do trabalho e, e principalmente, o exercício da cidadania no dia a dia. Pois, segundo Travaglia (2004, p. 27): “a maior parte da comunicação humana se faz por meio da língua ou, de alguma forma, na dependência dela”.

Observamos que os estudos da língua e da linguagem estão sempre em processo de transformação. Da mesma forma, os estudos vinculados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Por estas razões, é preciso uma reflexão das práticas de ensino.

De acordo com as informações trazidas do Ministério da Educação, partir de 1970, “o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de

ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula” (BRASIL, 2008, p. 19). Percebemos uma mudança importante de paradigma que buscava defender as dificuldades no processo de aprendizagem nos nortes da variação linguística. Nessa época se defendia:

[...] uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a linguística se deu efetivamente conta. Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno (BRASIL, 2008, p. 20).

Esse fenômeno mostrou o quanto seria preciso que os educadores trabalhassem na sala de aula textos sobre o cotidiano da sociedade, não apenas os Cânones da literatura (BRASIL, 2008).

Com o desenvolvimento das pesquisas da linguística, nos anos de 1980, começou a considerar que:

[...] que a variação dos usos da língua – sendo afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de interação – só seria efetivamente compreendida (e isso pelos professores, pelos alunos e pelos próprios linguistas) quando considerada na materialidade do texto em relação ao contexto de produção e sentido, o que envolve também o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge (BRASIL, 2008, p. 21).

Pensando de outro modo, houve um entendimento por parte da comunidade acadêmica em relação à língua que, para entender os seus usos, “significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (BRASIL, 2008, p.21). Dessa maneira, os estudos sobre a construção do texto, o modo como se articula bem como o seu sentido e, então, o texto “passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (BRASIL, 2008, p. 21).

Nas salas de aula, usa-se o texto como objeto de ensino e este permanece muito presente na educação dos alunos. Para ensinar Língua Portuguesa por meio dos textos, precisa-se, em primeiro lugar, compreender bem este objeto. Conforme Geraldi (1997, p. 98), “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Para Geraldi, o trabalho com linguagem na escola vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Ao se desejar traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com textos que estas serão encontradas. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho

com textos (GERALDI, 1997, p.105).

Analisando a produção e a recepção do texto, destacam-se os estudos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como os que tratam das práticas sociais do texto (BRASIL, 2008).

Uma abordagem defendida pelo interacionismo, todo e qualquer texto se constrói na interação, porque são assumidos princípios comuns na concepção da relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. E assim, “sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2008, p. 23).

Koch (2002, p. 15), diz o que é Língua em relação aos sujeitos que a produzem:

[...] corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir

Quando aprendemos uma linguagem, precisamos levar em consideração que essa aprendizagem já é uma reflexão sobre a linguagem. Geraldi (1997, p 17), afirma: “as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer compreender pelo outro tem a forma do diálogo”. Assim, para compreender um determinado assunto, precisa-se de outra contrapalavra que esteja contrária ou em acordo com o emissor, “para que esta contrapalavra não signifique uma ruptura na produção conjunta de sentidos, ela deve orientar-se em relação à palavra do locutor” (GERALDI, 1997, p. 18).

O ensino e a aprendizagem precisam ter como foco principal o letramento múltiplo que pressupõe a concepção de leitura e escrita como instrumento de autonomia social. “Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2008, p. 28).

Portanto, justifica-se, a necessidade de se efetivar e prosseguir com o desafio de se criar as condições necessárias para que os educandos construam sua autonomia no mundo que vivem. Nesse mundo tecnológico e marcado pela complexidade, desenvolvendo a cultura nas demandas dos seus meios sociais. Como exemplos, os hipertextos na internet ou na imprensa. “Reitera-se, que essa postura é condição para confrontar o estudante com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania

com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (BRASIL, 2008, p. 29).

No campo da Língua Portuguesa, precisamos buscar, a partir de reflexões, uma forma de ensinar aos estudantes conteúdos significativos para que haja uma aprendizagem de qualidade. Por isso, “refletir sobre outra parte do “conteúdo de ensino”, sempre presente nas atividades de sala de aula de Língua Portuguesa: o texto quer como objeto de leitura, que como produto da atividade discente” (GERALDI, 1997, p. 97).

Ao se trabalhar o texto nas atividades diárias, é necessário que se entenda o texto no contexto atual, em que os estudantes são sujeitos que constroem o conhecimento, por isso, “considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia”(ou o exercício da gerência) (GERALDI, 1997, p. 112). Percebemos que é necessário oportunizar mais diálogo ao estudante quando o texto é inserido como objeto de ensino, pois, à medida que se almeja compreender o trabalho com o texto, faz-se um trabalho de produção de sentidos. “É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e aprendizagem que vai se concretizando nas atividades da sala de aula” (GERALDI, 1997, p.112).

Precisamos estimular a leitura mesmo que seja simples. Além disso, é importante que consigamos auxiliar aos alunos na interpretação dos textos, para que estes alunos descubram porque o seu sentido foi construído através das marcas linguísticas deixadas nele. Para Geraldi (1997, p. 112), “isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu”. É dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. Assim sendo, percebemos a suma importância do trabalho em sala de aula do texto como um objeto de ensino/aprendizagem para um melhor entendimento das estruturas da língua, a linguagem e os seus sentidos.

Atualmente, com as novas tecnologias e os meios de comunicação bem avançados, os educandos são mais exigentes e, também, detentores da palavra, o que nem sempre aconteceu. Para os professores com uma visão mais conservadora, fica mais difícil usar a referida prática, pois é necessário oferecer as contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece, porque a produção de sentidos através do texto é uma necessidade linguística ouvi-la por parte dos educandos. (PEDROSO, 2010, p. 74).

Repensar o ensino de Língua Portuguesa é uma tarefa da escola. Não devendo esta reduzir o ensino valorizando a penas o uso da escrita que dessa forma só reproduz a cultura da alienação.

O grande desafio para os professores de Língua Portuguesa de ensinar em uma perspectiva cidadã é tão grande quanto inverter a ordem vigente de dominação pela falta de senso crítico- reflexivo por parte dos estudantes. Em suma,

encontrar formas para darem sentido à diversidade de informações do mundo tecnológico e moderno em que se vive, com o uso adequado de materiais didático-pedagógicos, tão necessários para interpretar os vários sentidos produzidos através dessas informações. (PEDROSO, 2010, p. 75).

Um ensino que considere levar os estudantes a conhecerem as estruturas da língua, que os levem a um bom letramento e ao uso da linguagem é o que desejamos. Fazer os alunos autônomos e usuários da cidadania é um objetivo que precisamos buscar nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2 Analfabetismo e o analfabetismo funcional: concepções e instrumentos de medida

Na educação formal é corriqueiro afirmar-se que os estudantes enfrentam dificuldades para ler e escrever corretamente. Essas dificuldades têm sua origem nos anos anteriores de escolarização, pois, uma das principais responsabilidades da escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental é, sem dúvida, criar bases e condições necessárias para desenvolver as capacidades letradas dos alunos. É nos anos iniciais que a escola deve atuar na formação de leitores autônomos e críticos, tanto quanto na formação de sujeitos aptos a usarem eficazmente a escrita, como meio para comunicar ideias e organizarem conhecimentos (PEDROSO, 2010, p.62)

A afirmação de Pedroso (2010) de que são comuns as afirmações de que os estudantes têm dificuldades com a leitura e com a escrita não se limitam à escola, ao contrário, se estendem ao debate público com bastante frequência no Brasil. A referida afirmação, não se limita às dificuldades de ler e escrever, mas também à impossibilidade de ler e escrever para uma considerável parcela da população.

As dificuldades ou a impossibilidade de ler e escrever são temas muito complexos que possuem uma longa história no Brasil. São temas que se relacionam com o trabalho da escola, mas também com as percepções da sociedade sobre eles. Em um trabalho sobre o preconceito contra o analfabeto Galvão e Di Pierro (2007) destacam a importância de quantificar, qualificar e localizar os analfabetos. Essa tarefa vem sendo cumprida através dos recenseamentos nacionais ou das Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Galvão e Di Pierro (2007) também destacam a importância de pensar os critérios e medidas para tal, sobretudo quais são os parâmetros para se definir quem é alfabetizado ou não.

A educação no Brasil sempre passou por processos de desvalorização. Ao analisarmos os primeiros censos realizados no país, percebe-se que a educação não teve muito espaço. Segundo Ferraro & Kreidlow (2004, p. 180) a única informação contida nos referidos censos era “Sabe ler e escrever?”. O que se observa era a falta de uma diretriz que pudesse definir o

que é “ler e escrever” deixando o entrevistado livre para responder como desejasse (Sales & Paiva, 2014).

Para o censo demográfico de 1950, a UNESCO estabeleceu a seguinte orientação: “Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (Ferraro, 2002). Nos dois últimos censos, mantiveram essas orientações, mas ocorreram pequenas variações. No censo de 2000, foi instituído que a pessoa que “aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas” (IBGE, 2000 apud Ferraro, 2002 ; Sales & Paiva, 2014).

No ano de 2010, duas mudanças importantes foram introduzidas para a definição de alfabetizado e o analfabeto. Segundo o estudo feito por Sales & Paiva (2014, p.4):

A primeira, foi a menção aos “cinco anos ou mais de idade” e, a segunda, uma qualificação do esquecimento mencionado em 2000, ou seja, esqueceu o que aprendeu por “ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou” (IBGE, 2011). Esta, provavelmente, em referência ao fato de que o sujeito da EJA teve passagens pela escola em algum momento de sua vida e também pode ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo ter-se apropriado da leitura e da escrita a ponto de conseguir ler e escrever um bilhete simples.

Nos anos de 1970, a UNESCO sugeriu que fosse adotado o conceito de analfabetismo funcional para definir o fenômeno de pessoas que mesmo escolarizadas não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas. A partir dessa perspectiva da UNESCO, considera-se “analfabetos funcionais os jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo, já que esse seria um período considerado adequado para a consolidação da leitura e da escrita” (Sales & Paiva, 2014, p. 5).

De acordo com as autoras Sales & Paiva (2014, p. 5):

Surge, outro importante indicador de contagem e quantificação do sujeito da EJA, que são os anos de estudo concluídos com aprovação. Mesmo considerado imperfeito, dados os desníveis e desigualdades verificadas no sistema de ensino do país, este indicador acaba por complexificar e ampliar a medida censitária que considera alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever um bilhete simples.

Com relação aos resultados das pesquisas, foi significativo o crescimento do índice de alfabetização e o declínio do analfabetismo no Brasil de acordo com o levantamento realizado pelo IBGE (2004), entre os anos de 1950 e 2000.

Abaixo, vejamos a tabela 4 representativa do analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1950/2000:

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo

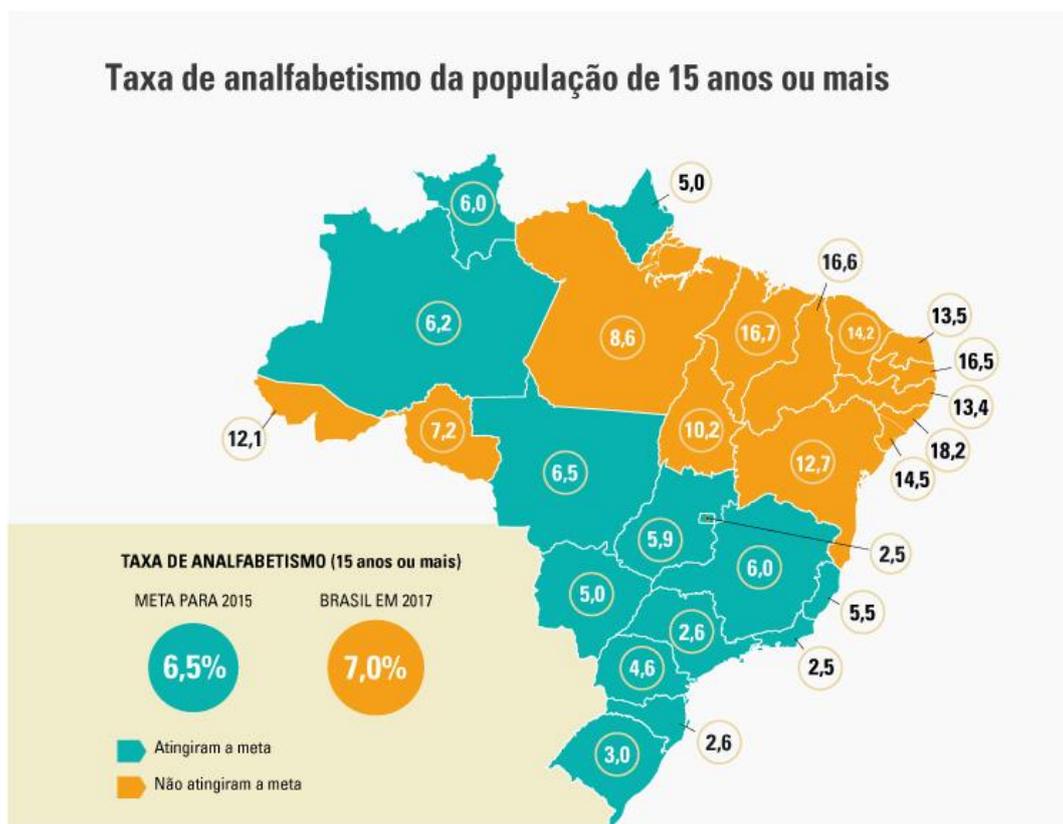
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Já no ano de 2013 a taxa de analfabetismo brasileiro entre a população de 15 anos ou mais atinge a marca de 8,5%, seguidos de 4,6% na região sul do país e 16,9% na região nordeste (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Segundo o IBGE (2018), percebemos que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Vejamos o mapa a seguir que mostra os índices de analfabetismo da população a partir de 15 (quinze) anos:



Fonte: IBGE – PNAD continua 2017 – Educação. (Acesso em 30 jan. 2020)

Infelizmente apenas 68,4% dos estudantes do ensino médio estavam na série esperada

para a idade. Isso nos mostra que não foi alcançada a meta que pretendia garantir que 85% desses estudantes do ensino médio estivessem na idade e série adequada (IBGE, 2018).

Em 2017, apenas 68,4% dos estudantes estavam na etapa esperada para a idade, mostrando pouca variação em relação a 2016, 68%. No ensino fundamental, a meta, estipulada em 95%, já havia sido cumprida no ano passado, quando foi registrado 96,5%, subindo para 96,9% em 2017. Porém, ao observar o recorte do 6º ao 9º ano, esse número cai para 85,6%. (IBGE, 2018, Documento eletrônico).

De acordo com os dados percentuais, observa-se que o analfabetismo repercute de forma negativa na sociedade brasileira e, inclusive, no âmbito internacional. Essa face negativa coloca o Brasil em posição desprivilegiada deixando a marca de um dos piores países do mundo, quando se trata de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais (COLELLO, 2007).

Segundo Soares (2010, p. 19-20) ser analfabeto não se limita ao:

[...] estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas.

A autora nos mostra que existe um processo de exclusão e preconceito relacionado ao analfabeto, mesmo que disfarçado, pois esta sociedade letrada em que os analfabetos estão inseridos é a mesma que os exclui. Priva-os de participar ativamente das práticas sociais que inerentes ao grupo.

Analisando esse contexto, Galvão e Di Pierro (2012) evidenciam que a palavra analfabeto na sociedade contemporânea, na maior parte do tempo, é carregada de negatividade ressaltando, inclusive, que as relações sociais, de modo geral, são atravessadas por preconceitos, pré-julgamentos e por estigmas. Tudo isso caracteriza o sujeito por aquilo que ele não possui, pela falta de algo, atribuindo ao analfabeto a incapacidade, o despreparo, um ser sem conhecimento. Jacques; Casagrande (2017, p. 125) alertam:

É preciso olhar para os analfabetos como sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando e amando.

Mesmo sendo, o analfabetismo, um problema histórico, a falta de domínio da escrita sobressai em relação aos conhecimentos já estabelecidos e isso traz constrangimento aos analfabetos e isso os leva a aceitar os “rótulos” impostos pela sociedade. Frente ao processo preconceituoso e excludente Galvão e Di Pierro (2012) afirmam que não é comum pessoas

analfabetas não perceberem que a violação dos direitos é uma problemática coletiva e em sua grande maioria, o analfabetismo não é percebido como “expressão de exclusão social”, mas, sim como “uma experiência individual” que provoca muitas situações de humilhação e sofrimento.

Nessa situação, é extremamente necessário que para ter consciência de tal violação dos direitos de cidadão, tenha conhecimento de tais leis que garantem os direitos.

[...] as leis que evidenciam tais direitos estão expostas em documentos escritos acessíveis à população, porém não podendo ser compreendidas pelo analfabeto. Desta forma, desconhecendo seus direitos o analfabeto não tem consciência da violação destes, atribuindo a si a responsabilidade por não saber ler e escrever, sendo excluído de diversas práticas sociais que envolvem a escrita. (JACQUES; CASAGRANDE, 2017, p. 126-127).

Muitas são as situações vividas no dia a dia pelos analfabetos, mas o preconceito e/ou discriminação, são os que mais os levam ao constrangimento da sua condição, fazendo-os iniciarem ou retornarem aos estudos em busca da solução do seu problema, porém em vários casos se encontra grande resistência (Jacques; Casagrande, 2017).

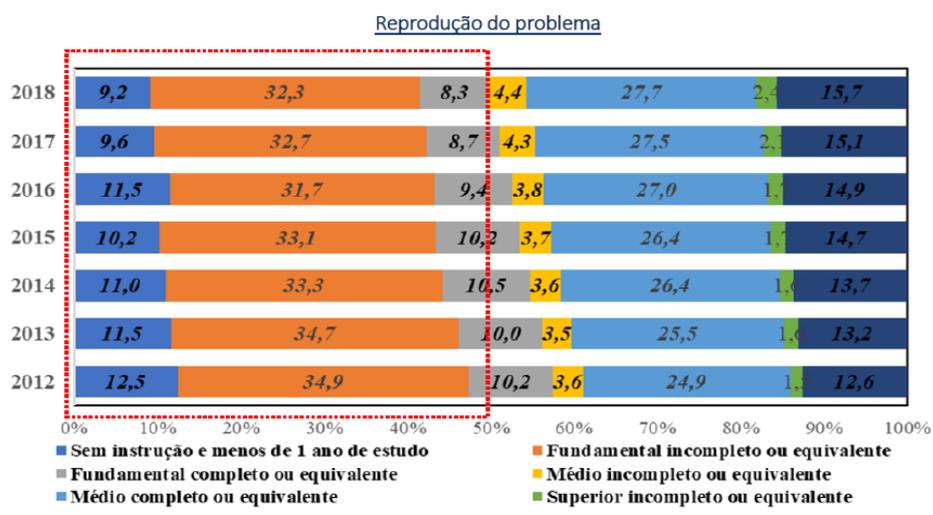
Na mesma direção Schwartz (2010, p. 70-71) afirma:

Essas pessoas acreditam que têm cabeça dura, que são velhos demais, incapazes, fracos das ideias, herdeiros de deficiência familiar, pois lá em casa ninguém conseguiu! Resistem, portanto, porque já tentaram outras vezes sem sucesso e internalizaram o estigma que eles é que são os culpados pela não aprendizagem, que não são inteligentes nem capazes de aprender, encontrando-se motivados para evitar situações de aprendizagem ().

Entretanto, não são apenas os analfabetos que estão fora da escola no Brasil. Existem muitos jovens e adultos excluídos do contexto escolar. O INEP (2018) que monitora as metas estipuladas para a EJA no Plano Nacional de Educação, nos mostra um levantamento da população a partir dos 25 (vinte e cinco) anos ou mais que não estão na escola. De acordo com os dados revelados pelo INEP, em 2018 ainda tem cerca de 9,2% de pessoas sem instrução. Quase 10% da população brasileira ainda sem escolaridade.

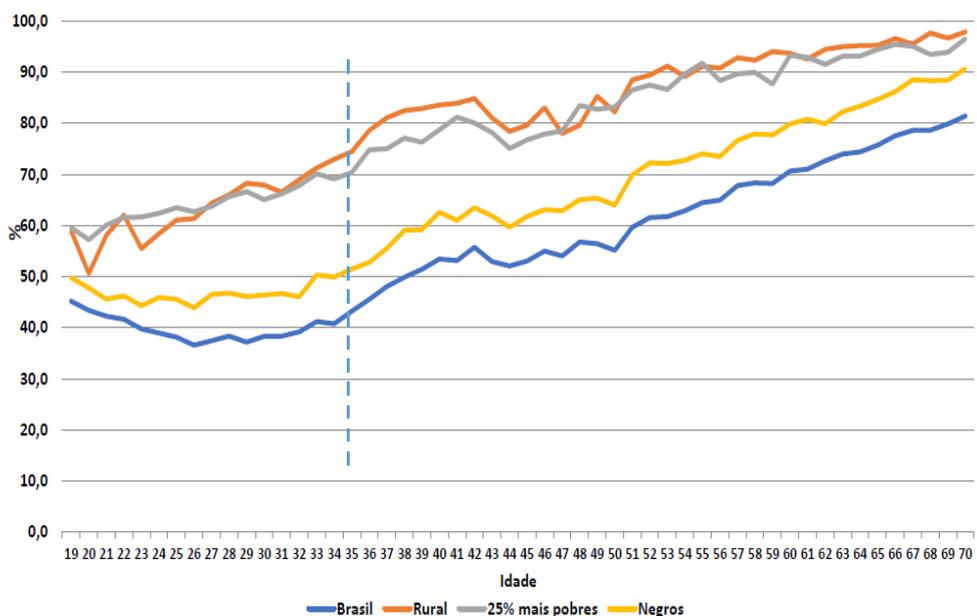
Vejam a tabela 5 com o seguinte gráfico a seguir:

População de 25 anos ou mais que não frequenta a escola, por nível de ensino mais elevado que concluiu – Brasil (2012-2018)



Fonte: INEP (2018).

Observamos nas pesquisas realizadas pelo INEP uma grande incidência de excluídos no ensino fundamental. Ainda é grande o percentual da população com 16 (dezesseis) anos ou mais que não possui o ensino fundamental completo. No quadro 3 temos um gráfico que mostra uma mostra por idade no Brasil em 2015.



Fonte: PNAD (2015) – INEP (2018)

A partir dos anos 1990 o IBGE, por recomendação da UNESCO, começou a divulgar os índices de analfabetismo funcional baseado no número de séries escolares concluídas e não com base na autoavaliação do respondente, como era o critério utilizado anteriormente. De acordo com esse critério, a pessoa com menos de quatro anos de escolaridade passa a ser analfabeta funcional (RIBEIRO, 2006).

Entretanto, por um lado, se torna muito difícil garantir a veracidade das respostas nos censos realizados no país, pois independente do critério utilizado, autoavaliação ou o número de séries concluídas, vai depender da sinceridade do respondente. Por outro lado, os anos de estudos não são uma medida suficiente para verificar os níveis de “alfabetismo da população” dada a diversidade das condições de ensino e aprendizagem” do sistema educacional brasileiro (GALVÃO, DI PIERRO, 2007, p.68).

Além disso, o chamado analfabetismo funcional não é compreendido apenas pelos anos de estudo. Colello (2007, p.56) destaca uma outra compreensão:

Ao lado do “analfabetismo absoluto”, outras configurações do sujeito leitor passaram a ser objeto de preocupação entre os estudiosos da educação: o baixo letramento e o analfabetismo funcional. Esses são os casos de pessoas que, embora escolarizadas ou que, eventualmente, até dominam o princípio alfabético e as regras do sistema em questão, continuam sendo incapazes de se utilizar da escrita de modo eficiente e significativo na sociedade em que vivem.

Esses indivíduos, passam muito tempo na escola, cerca de quatro a cinco anos aprendendo técnicas de leitura e escrita, porém, não conseguem se apropriar dessas habilidades em questão. Por vezes são incapazes de escrever um bilhete simples ou de ler uma carta, esmiuçar as contas de água e energia ou interpretar uma bula de remédio. Vivem em seu dia a dia da mesma forma que os chamados “analfabetos absolutos” (JACQUES; CASAGRANDE, 2017).

Pelas razões acima mencionadas desde o ano 2001, a Organização não Governamental Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro vêm desenvolvendo, em parcerias, o que conhecemos como Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) que é um estudo para medir os níveis de Alfabetismo dos brasileiros de quinze a sessenta e quatro anos.

Ao analisar os níveis de Alfabetismo no país, o Inaf busca contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país. Assim, coloca em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado x não alfabetizado e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades. Os instrumentos utilizados na coleta de dados do Inaf procuram abarcar a complexidade do fenômeno tanto na dimensão das habilidades cognitivas quanto das práticas sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos entre 15 e 64 anos. (INAF, 2018, p.4)

Segundo o INAF (2018), compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela,

e o que chamamos de alfabetismo.

Um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (INAF, 2018, p. 4).

Muitos levantamentos foram realizados de 2001 a 2005 alternando o foco entre leitura/escrita e matemática. A partir de 2007, incorporaram-se alguns avanços metodológicos que permitiram a integração dessas duas dimensões em um mesmo banco e numa mesma escala de proficiência (domínio de um determinado campo; capacidade; competência). A partir daí, o levantamento desses índices passou a ser feito em intervalos maiores, com edições nos anos de 2009, 2011, 2015 e a última, em 2018 (INAF, 2018).

Uma nova reestruturação foi feita na escala de interpretação para melhor dimensionar os resultados. Antes havia quatro níveis de alfabetismo originalmente definidos e estes foram reorganizados em cinco (INAF, 2018).

Abaixo, vejamos como estavam organizados os níveis até 2015 e após a reorganização:

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: INAF (2018).

Observamos que ficaram inalterados os níveis Analfabeto e Rudimentar, ambos definem o Analfabetismo Funcional. Os outros níveis, Básico e Pleno, que estavam no grupo dos Funcionalmente Alfabetizados, tiveram uma nova organização: Elementar, Intermediário e

Proficiente (INAF, 2018).

Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de Alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o banco do Inaf. A nova escala atende também a uma crescente demanda por uma análise mais detalhada do processo contínuo de aquisição e domínio das habilidades de letramento e numeramento. (INAF, 2018, p. 5).

A respeito dos cinco grupos da escala de proficiência, “o processo de aprimoramento dos níveis só foi possível em função dos números parametrizados atualmente, disponíveis no banco de itens do Inaf, e pela realização de releituras pedagógicas da escala com base nos mesmos itens”. (INAF, 2018, p. 20). Dessa forma, novos intervalos foram estabelecidos para os antigos níveis básico e pleno de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 4 - Cortes dos grupos de Alfabetismo Inaf – 2001-2011

Grupos de Alfabetismo	Intervalo	
Analfabeto	$0 < x < 50$	Analfabetos Funcionais
Rudimentar	$50 < x < 95$	
Básico	$95 < x < 125$	Funcionalmente Alfabetizados
Pleno	125 ou mais	

Grupos de Alfabetismo	Intervalo	
Analfabeto	$0 < x \leq 50$	Analfabetos Funcionais
Rudimentar	$50 < x \leq 95$	
Elementar	$95 < x \leq 119$	Funcionalmente Alfabetizados
Intermediário	$119 < x \leq 137$	
Proficiente	>137	

Fonte: INAF (2018).

De acordo com essa nova configuração, foi mantido os cortes nos pontos 50 (entre os antigos níveis Analfabeto e Rudimentar) e 95 (entre os antigos níveis Rudimentar e Básico) e manteve a equivalência entre o grupo 1 e grupo de analfabeto e o grupo 2 e grupo rudimentar.

O corte anteriormente estabelecido em 125 (entre os antigos níveis Básico e Pleno) foi reduzido para o ponto 119, criando um novo corte no ponto 137. Em resumo, os níveis Básico e Pleno deram origem aos grupos 3, 4 e 5 e continuam correspondendo aos Funcionalmente Alfabetizados. (INAF, 2018, p. 20).

A tabela a seguir apresentará as habilidades que caracterizam os cinco níveis de

Analfabetismo e também os cortes estabelecidos para cada grupo da escala. A construção dessa tabela foi com base nos itens aplicados no teste. Assim, espera-se que “os indivíduos localizados nos grupos superiores da escala revelem as habilidades descritas no grupo correspondente e acumule também o domínio das habilidades dos grupos anteriores” (INAF, 2018, p. 20).

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. ▪ Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ▪ Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ▪ Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar ($95 < x \leq 119$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. ▪ Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem de milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ▪ Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ▪ Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário ($119 < x \leq 137$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ▪ Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); ▪ Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentando a moral da história com sua própria

	<p>opinião ou senso comum.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
<p>Proficiente (>137)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. ▪ Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ▪ Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: INAF (2018).

Sobre a metodologia utilizada para a verificação desses níveis, em cada edição do Inaf são entrevistadas cerca de 2.002 pessoas entre quinze e sessenta e quatro anos de idade que residem em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil. É estimado cerca de 95% do intervalo de confiança e a margem de erros máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos (INAF, 2018).

São realizadas entrevistas domiciliares e a amostra é estratificada com alocação proporcional à população brasileira em cada região. Dentro de cada uma das regiões, são selecionadas amostras probabilísticas em três estágios (sorteio de municípios e setores censitários, por meio do método Probabilidade Proporcional ao Tamanho) e seleção de pessoas a serem entrevistadas por cotas proporcionais segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação. Os resultados são submetidos à Teoria da Resposta ao Item (TRI) para que se construa uma escala de proficiência. (INAF, 2018, p. 6).

Todo o processamento da coleta de dados, a definição de amostra é feito por uma equipe de especialistas do IBOPE Inteligência (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) com o mesmo rigor com que realizam todos os trabalhos que lhes são designados.

A edição de 2018 é a décima desde 2001. Esta permite acompanharmos a evolução da série histórica e ao mesmo tempo traz dados inéditos que complementam e evidenciam a necessidade de implementação e fortalecimento de estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas privadas capazes de assegurar a permitir que um número maior de brasileiros possam usufruir da cultura letrada, das tecnologias de informação, da cidadania

plena, participação ativa na sociedade e na política e de oportunidades mais dignas de trabalho.

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. Ao longo dos anos, houve ainda uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível Rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009). Indivíduos classificados nesses dois níveis de Alfabetismo compõem um grupo denominado pelo Inaf como Analfabetos Funcionais. (INAF, 2018, p. 8).

Em 2018, os analfabetos funcionais, são equivalentes a cerca de três em cada dez brasileiro. Estes possuem muitas dificuldades para ler e escrever e realizar as operações matemáticas em situações do dia a dia. Não conseguem reconhecer as informações descritas num cartaz ou folhetos e ainda fazer operações simples aritméticas usando valores iguais ou superiores às centenas.

A tabela 7 elucida os níveis de analfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018):

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	201 2015	2018
BASE	2000	2000	200	200	2002	2002	200	2002
Analfabeto	12%	13%	12'	11'	9%	7%	6'	4%
Rudimentar	27%	26%	26'	26'	25%	20%	21'	23%
Elementar	28%	29%	30'	31'	32%	35%	37'	42%
Intermediário	20%	21%	21'	21'	21%	27%	25'	23%
Proficiente	12%	12%	12'	12'	13%	11%	11'	8%
Total	100%	100%	100'	100'	100%	100%	100'	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37'	37'	34%	27%	27'	27%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63'	63'	66%	73%	73'	73%

Fonte: INAF (2018)

É importante destacarmos que, ao longo dos anos, foi verificado um lento crescimento e uma inércia a partir de 2009 com relação ao crescimento da população que poderia ser considerada funcionalmente alfabetizada (INAF, 2018).

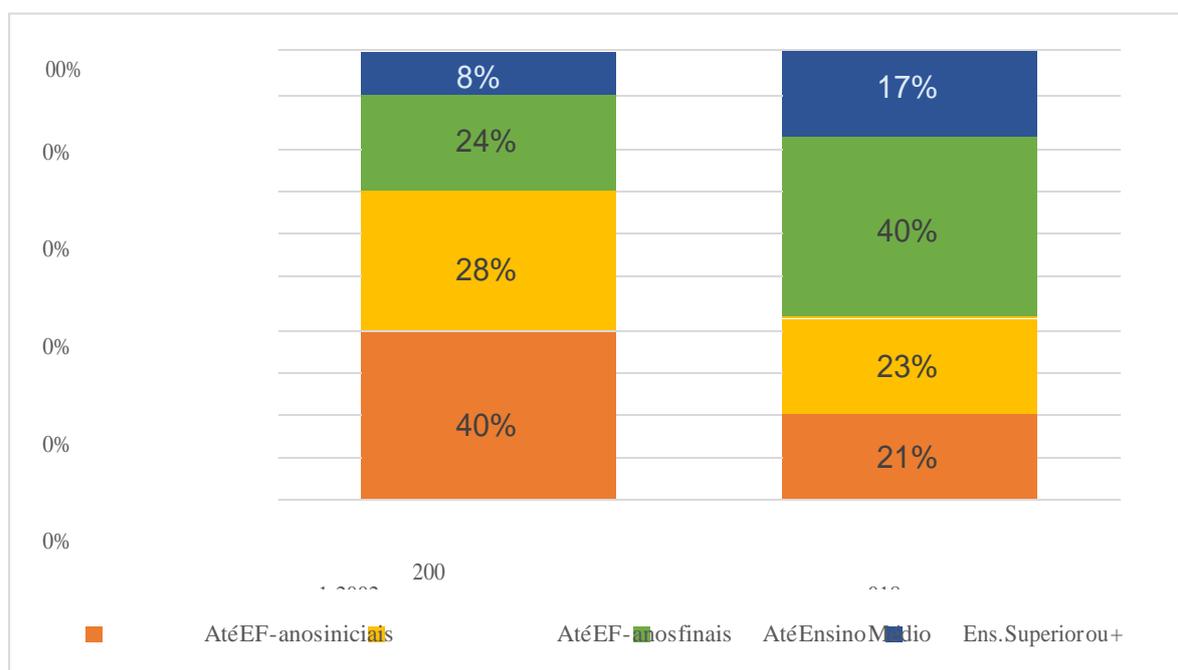
No estudo de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de Funcionalmente Alfabetizados ficou estável em 73% para, em 2018, apresentar uma pequena oscilação negativa. Em síntese, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do Inaf pela estimativa de 2018. (INAF, 2018, p 9).

Para 2018, a amostra investigada é proporcionalmente distribuída conforme a população brasileira na faixa etária pesquisada. Segundo o INAF (2018, p 9):

43% vivem na região Sudeste, 27% no Nordeste, 15% no Sul, 8% no Norte e 8% no Centro-Oeste. As mulheres representam 52% e os homens, 48%. Quanto à faixa etária, 24% têm entre 15 e 24 anos, 23% de 25 a 34, 31% entre 35 e 49 anos e 23% entre 50 até 64 anos. Em termos educacionais, 37% declararam estar cursando ou ter cursado os anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, 40% o Ensino Médio e 17% a educação superior. De modo geral, o perfil da população e da amostra variaram pouco significativamente ao longo desses 17 anos nas principais variáveis demográficas, exceção feita à variável escolaridade, que reflete a sensível elevação do número de pessoas que chegam aos níveis mais elevados da educação formal.

Veremos no gráfico a seguir o reflexo dessa tendência que mostra a variação do perfil da amostra entre 2001, que foi a primeira edição do Inaf e a recente, 2018 em relação a escolaridade:

Tabela 8 - Gráfico com a proporção por níveis de escolaridade na população de 15 a 64 anos e na amostra Inaf em 2001-2002 e 2018



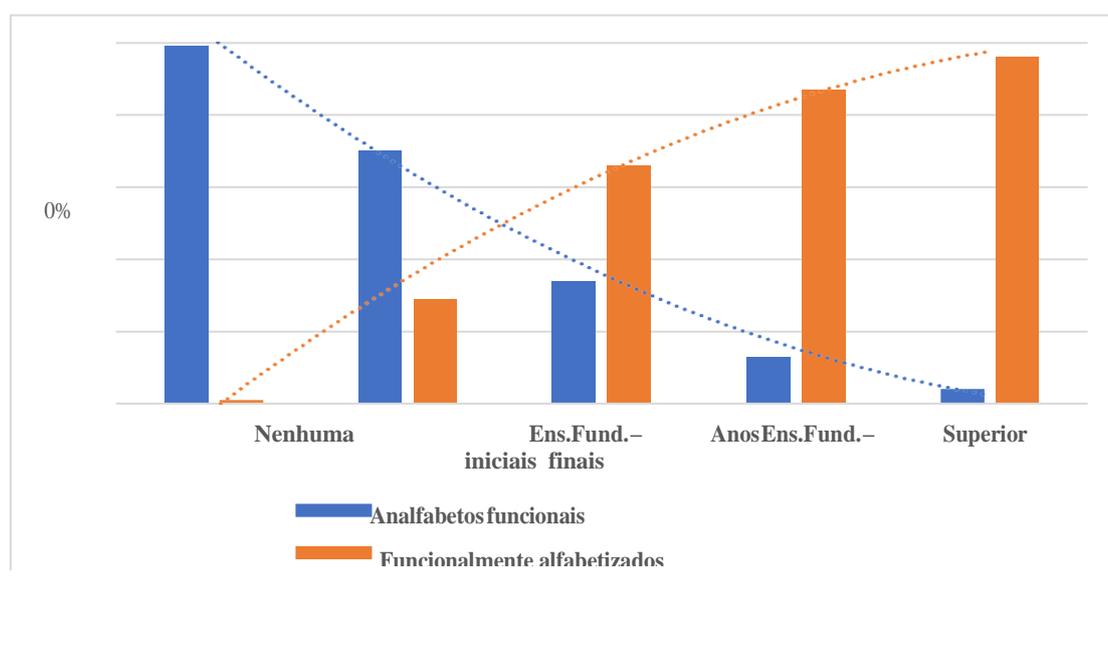
Fonte: INAF (2018)

De acordo com os dados, a proporção de pessoas entre 15 (quinze) e 64 (sessenta e

quatro) anos como no máximo os quatro ou cinco anos do ensino fundamental, passou de 40% nos anos de 2001-2002 para 21% em 2018 e enquanto a daqueles que ingressaram ou concluíram o ensino médio, ampliou-se de 24% para 40%. Neste período, passa de 8% para 17% a proporção dos que chegam e concluem ou vão além do ensino superior (Inaf, 2018).

Refletindo sobre a questão do analfabetismo e da escolaridade, vemos que a última se confirma como o fator principal que explica a condição de alfabetismo. Quanto maior for a escolaridade do indivíduo, maior será a proporção de pessoas nos níveis altos da escala Inaf. No gráfico abaixo fica evidente esta reflexão:

Tabela 9 – Gráfico com a escolaridade por grupo de Alfabetismo.



Fonte: INAF (2018)

Para o INAF (2018, p. 10), “observa-se também que essa relação não ocorre de maneira absoluta ou linear: há uma significativa proporção de pessoas que, por exemplo, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e ao superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade”. Apenas 13% daqueles que chegam ao ensino médio ou o conclui podem ser caracterizado como Analfabeto Funcional. De acordo com a escala de proficiência do Inaf, apenas um terço, cerca de 34% das pessoas que chegam ao nível superior podem ser consideradas Proficientes (INAF, 2018). Vejamos a tabela 10 que distribui a população por níveis de Alfabetismo e

escolaridade (% na escolaridade):

	Total	Nenhuma	Ens.Fund. – Anos iniciais	Ens.Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
<i>BAS</i>	2002	116	297	451	796	342
Analfabeto	82%	16%	1%	1%	0%	
Rudimentar	22%	54%	32%	12%	4%	
Elementar	34%	21%	45%	42%	25%	
Intermediário	25%	7%	17%	33%	37%	
Proficiente	12%	1%	4%	12%	34%	
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais	29%	99%	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	1%	29%	66%	87%	96%

Fonte: INAF (2018).

A próxima tabela 11 nos apresentará a distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade com o foco no Alfabetismo (% nos níveis de Alfabetismo):

	Total	Nenhuma	Ens.Fund. – Anos iniciais	Ens.Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
<i>BAS</i>	2002	116	297	451	796	342
Analfabeto	100%	61%	31%	5%	3%	0%
Rudimentar	100%	5%	37%	34%	22%	3%
Elementar	100%	0%	9%	29%	49%	13%
Intermediário	100%	0%	4%	16%	54%	26%
Proficiente	100%	0%	2%	8%	41%	50%
Total	100%	6%	15%	23%	40%	17%
Analfabetos Funcionais	100%	20%	36%	26%	17%	2%
Funcionalmente Alfabetizados	100%	0%	6%	21%	49%	23%

Fonte: INAF (2018).

Para melhor compreender a relação entre Alfabetismo e escolaridade no quadro 5 será mostrado alguns aspectos importantes que o INAF (2018) pontua:

1	No grupo de pessoas que não frequentaram a escola, 99% permanecem na condição de Analfabeto Funcional, sendo que 17% das pessoas, apesar da não escolarização, alcançaram o grupo Rudimentar, ou seja, conseguem fazer uso da leitura e da escrita para algumas atividades simples da vida cotidiana, por terem adquirido habilidades em contextos não escolares relacionados à vida familiar, profissional ou espaços de educação não formal.
----------	--

2	Quase a totalidade (92%) do grupo de Analfabetos absolutos é formado por pessoas que não frequentaram a escola ou que tem, no máximo, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já no grupo com nível Proficiente, a situação se inverte: 91% cursou ou está cursando o Ensino Médio ou o Ensino Superior.
3	Entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de Analfabetismo Funcional, sendo que 54% chegam ao nível Rudimentar. Aproximadamente 1 em cada 3 pessoas (29%) desse nível de escolaridade podem ser consideradas Funcionalmente Alfabetizadas, sendo que 21% chegam ao nível Elementar, 7% ao nível Intermediário e 1% ao nível Proficiente.
4	Quase metade (45%) dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do Ensino Fundamental atinge o nível Elementar da escala. Nesse nível, entretanto, chama a atenção que o grupo proporcionalmente maior (49%) representa o conjunto dos indivíduos que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio.
5	Apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo do Inaf, mostrando que o fato de terem frequentado escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana.
6	Quanto aos que ingressaram ou concluíram o Ensino Superior, 96% são considerados Funcionalmente Alfabetizados, mas apenas 34% alcançaram o nível Proficiente.

Fonte: INAF (2018) – Quadro elaborado pelo autor.

Todos os dados apresentados foram resultados obtidos e extraídos da edição 2018 do INAF. Muitos outros estudos, provavelmente, estão sendo elaborados para melhor compreendermos a extensão do Analfabetismo e o analfabetismo funcional no país. É importante percebermos que:

[...] a alfabetização e a educação ao longo da vida constituem um direito e não uma ação de filantropia, realizada por alguns educadores de “boa vontade”. Ao lado de práticas educativas que atendam a esse público sem estigmatizá-lo, é preciso, também, realizar um esforço coletivo para a formulação de políticas públicas que ultrapassem o espírito das campanhas, estendam a oferta de ensino a essa população para as etapas posteriores à alfabetização, tornando-se, assim, permanentes e, de fato, integrantes do sistema educacional do país (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 101).

Portanto, no que se refere aos profissionais da educação de jovens e adultos, em especial ao professor de sala de aula, torna-se imprescindível que ele se desprenda de preconceitos, de estigmas, de representações sociais pré-estabelecidas e acredite que alfabetizar sujeitos com idade escolar avançada é possível. Que esses jovens e adulto são capazes de aprender e a interagir com a língua e poder exercer sua cidadania na sociedade.

CAPÍTULO III

O APRENDIZADO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: PERSPECTIVAS DOCENTES

No capítulo três apresentaremos os resultados e as discussões da pesquisa e uma reflexão da prática dos professores da EJA que atuam com Língua Portuguesa. Também serão mostradas suas perspectivas diante dos desafios encontrados no cotidiano da sala de aula.

3.1. Sobre a pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos aportes da pesquisa qualitativa e social. Segundo Minayo (2008), a pesquisa social manifesta-se por estudar as pessoas, em determinada condição social, grupo, classe social, crenças, valores e significados.

O objeto de estudo da pesquisa social pode significar, para o pesquisador e para o leitor, um trabalho complexo e inacabado, por ser subjetivo e até contraditório, não podendo, portanto, ser generalizado, uma vez que está embasado num universo em constante transformação. Ainda segundo Minayo (2008, p.105)

A pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos. Esses sujeitos de investigação, primeiramente, são constituídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudos. No campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimentos.

Entende-se que o trabalho de campo, constitui-se como parte essencial que não poderia deixar de ser pensada visto que, questiona o universo dinâmico onde existe uma constante transformação e é o local cujo indivíduo está inserido.

De acordo com Minayo (2004), pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. A pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza diante da realidade do mundo. Em suma, ainda que represente uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. A autora citada ressalta ainda que: “toda a investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2008, p. 18).

A princípio, para realizar este estudo, foi lançado mão da pesquisa bibliográfica, porque, além de explicar um problema a partir de referências teóricas já publicadas, também possibilita ao pesquisador conhecer e compreender melhor os fenômenos estudados (CERVO; BERVIAN, 1996).

Dando continuidade ao trabalho, realizou-se a pesquisa de campo, com a intenção de captar as informações dos sujeitos presentes no cenário da EJA: os professores.

Para Lima (2004, p. 51), a pesquisa de campo:

[...] pressupõe a apreensão dos fatos/variáveis investigados, exatamente onde, quando e como ocorrem. Nessas circunstâncias, o pesquisador deve definir o que e como irá apreender, considerando o objetivo da pesquisa realizada e da realidade investigada.

A pesquisa de campo permitiu uma reflexão e a investigação da realidade, através de coleta de materiais, neste caso, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas ao grupo que representa uma amostra do universo estudado. Este tipo de procedimento permitiu a obtenção de respostas diretas que dependem apenas da colaboração do entrevistado.

A escolha da amostra foi feita através de uma pesquisa minuciosa, levantando quantas escolas de Ensino Médio atendiam a EJA no município de Nova Iguaçu e qual delas oferecia o maior número de turmas. A partir daí, foi feito o contato com a equipe gestora e esta, aceitou que a pesquisa pudesse ser realizada na Unidade Escolar. A carta de apresentação encontra-se no (anexo I). Os professores de Língua Portuguesa atuantes das turmas aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento (ver anexo II). As entrevistas foram realizadas em dois, observando a disponibilidade de cada docente. As questões (ver roteiro no anexo III) foram lidas aos participantes e as falas gravadas, e, após, foram transcritas. Houve certa “flexibilização” no que se refere à estrutura da entrevista, visto que se ofereceu espaço aos entrevistados para a reflexão.

As questões que compõe a entrevista busca alcançar os objetivos desta pesquisa, a saber, o objetivo geral desta pesquisa foi: identificar as perspectivas de professores do Ensino Médio de uma escola pública de Nova Iguaçu sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa na EJA. Como objetivos específicos buscamos: 1) compreender os processos formativos dos professores de Língua Portuguesa para atuar na EJA; 2) identificar as compreensões dos professores a respeito do processo de ensino da Língua Portuguesa a partir de como narram suas práticas; 3) entender as perspectivas dos docentes sobre a EJA.

Para alcançar aos objetivos propostos neste estudo, fez-se a opção pela abordagem

qualitativa, que é em si mesma, um campo de investigação. A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. É um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Destaca-se que “essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Sobre a abordagem qualitativa compartilhamos com Lüdke e André (1986, p. 18) a perspectiva de que “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Sendo assim, buscou-se reconhecer como as perspectivas que os professores de Língua Portuguesa da EJA têm sobre o ensino de língua.

3.2. Sobre os entrevistados

Frente aos desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, o papel do professor inserido nessa modalidade de ensino é extremamente importante, uma vez que o sucesso dessa empreitada depende, sobretudo, da motivação, da participação e do aperfeiçoamento profissional do professor.

Buscando-se conhecer as percepções do professor de Língua Portuguesa foram entrevistados três professores. Dentre eles, foram entrevistados duas professoras e um professor. Usaremos nomes fictícios para nos referirmos aos docentes entrevistados. A primeira professora, “Sabrina”, é viúva, tem cinquenta e cinco anos de idade, foi formada em Letras pela Universidade de Iguazu (UNIG), leciona há vinte e dois anos atuando no ensino regular e na EJA atua há dois anos. Nestes dois anos, Sabrina relata o quanto tem se dedicado à EJA com projetos pedagógicos que sejam significativos para os alunos. A segunda professora, “Luciana”, é casada, tem quarenta e cinco anos de idade, é formada em Letras pelo Centro Universitário Augusto Mota (UNISUAM), leciona há pelo menos, vinte anos no ensino regular e há cinco anos na EJA. Durante a entrevista a professora conta o quanto ela tem sucesso ao trabalhar com vários eventos com a EJA. Ela relata que os eventos culturais em Nova Iguazu são muito inspiradores na sua prática com o ensino de língua. O terceiro professor, “Fernando”, é solteiro, tem quarenta e dois anos de idade e foi formado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. O referido professor atua há sete anos com o ensino regular e com a EJA. O professor relata o sucesso que é trabalhar com as redes sociais no ensino de língua e relata que traz muitos fragmentos do “Facebook” para analisar junto com os alunos da EJA.

Sobre a formação inicial, Sabrina e Luciana afirmam que a matriz curricular de seus cursos de graduação não contemplava a EJA. Fernando foi o único que informou ter estudado tópicos relacionados à EJA. Quanto à formação continuada Sabrina informou não tem participado de nenhuma formação continuada; Luciana é Pós-graduada em Leitura e produção de textos e Fernando não fez qualquer menção à formação continuada.

Obsevamos que dos três professores entrevistados, dois são do sexo feminino, com formação em instituição de ensino privada e um professor, sexo masculino e com formação em instituição de ensino pública. Sobre a formação inicial sobre a EJA, apenas um dos professores teve em seu currículo algum contato com a EJA. No que diz respeito à formação continuada, apenas uma menciona ter feito pós-graduação no campo da leitura e produção de textos. Não houve menção sobre pós-graduação na EJA.

3.3. A opção profissional: a EJA e a Língua Portuguesa

Perguntados por que escolheram trabalhar com a EJA as respostas variaram entre a preferência pelo alunado da EJA e por questões relativas ao planejamento familiar e de trabalho. A Sabrina colocou o foco da sua resposta nas características dos alunos. Demonstrando conhecer o alunado da EJA Sabrina afirma:

Eu consigo chegar mais facilmente no aluno, creio que... porque ele tem um pouco mais de interesse... né... e... disciplina também é outra né... eles são... mais disciplinados... eles tem/eles tem mais interesse mesmo em estar ali na/na (ruído)... e eles/eu consigo eh ensinar mais individualmente, né, a matéria pra eles.

A professora Luciana mencionou que a escolha pela EJA se deveu a uma melhor acomodação entre sua vida pessoal e profissional: “eu optei pela EJA por uma facilidade minha profissional... porque como eu tinha criança pequena e tudo... à noite facilitava muito...”. Na mesma direção, o professor Fernando informou que sua ida para a EJA se deveu a “questão de... horário... disponibilidade de horário”.

É interessante destacar que dos três professores entrevistados, dois se referem à chegada à EJA por motivos externos ao campo, ou seja, a EJA como modalidade não aprece ser um campo atrativo para os professores, tendência identificada por Vargas, & Fantinato (2011, p. 918):

Originários das mais diversas áreas de formação inicial, geralmente preparados para atuar no ensino regular, os professores começam a trabalhar na EJA pelas mais

distintas motivações: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outras.

Merece destaque, entretanto, a seguinte afirmação de Luciana: “aí eu comecei a trabalhar com o EJA e me apaixonei... não quis sair mais”. Isso significa que, embora haja os professores que não saem por falta de oportunidade, há muitos, que como PL, se identificam e ficam no campo por vontade própria.

Sobre a escolha profissional pela docência na área de Língua Portuguesa, foi apresentada a seguinte pergunta: “Qual foi a razão ou razões pelas quais você escolheu ser professor (a) de Língua Portuguesa”? Fernando e Sabrina a princípio informaram que estudar Letras não era o objetivo principal, ou seja, não foi uma opção. Para o professor Fernando:

Eu posso dizer que foi realmente o destino... eh... então assim... eu já pensei em ser professor de história... já pensei em ser professor de matemática... de geografia mas... né... aquela questão de quando você opta... né... quando você tem opções... né... quando você faz o vestibular você tem várias opções... e calhou que a língua portuguesa foi a que prevaleceu.

A professora Sabrina desejava ser jornalista, queria fazer comunicação social, mas aconteceram adversidades familiares que a fizeram seguir outro caminho. Segundo a professora,

Então... a princípio... né... eu tinha o meu sonho de ser jornalista... então... eu queria fazer comunicação social... aí... na/na/nessa fase... ((ruído))... aí nessa fase eu perdi o meu pai e aí eu não consegui passar pra comunicação social... aí a minha irmã falou que eu tinha que fazer alguma coisa... então eu pensei em fazer português... língua portuguesa né... porque eu eliminaria matérias... né... quando eu fizesse comunicação social mas aí... eu fiz o concurso pro estado... passei... e aí eu... acabei gostando de trabalhar com a língua portuguesa... com a parte de produção textual... com tudo né que... que... que... que... movimenta a língua portuguesa... e aí eu acabei gostando acabei ficando e não fazendo mais o curso de comunicação social.

De acordo com a fala da entrevistada, mesmo não sendo sua primeira opção, após o início do trabalho, se sentiu envolvida pelo fazer pedagógico e percebeu o quão importante é o envolvimento na profissão. Para Sacristán (1995, p. 73):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticas preexistentes.

A professora Luciana relata que a Língua Portuguesa estava entre as suas opções, mas não foi a primeira, tendo em vista que gostava de Português e Matemática na época da escola. Acabou optando por Português em virtude de não ter tido uma base mais sólida em matemática, optou por Português no vestibular.

3.4. Compreensões sobre a EJA

Ao perguntar sobre algum livro, eventos ou situações que contribuíram para que os professores compreender mais a respeito de EJA, as respostas variaram em atividades desenvolvidas por iniciativa individual e proposta pela secretaria de educação. A professora Sabrina destaca o trabalho com eventos

Então... eh... eu gosto muito de trabalhar com eventos... assim... projetos... eu... acredito que eu consigo chegar mais no aluno... quando você traz... um pouco da realidade... pra ele... porque no EJA o aluno ele/ele... ele tem uma dificuldade maior... né... então... a gente ficando só assim... no quadro... na parte teórica... então quando você traz uma coisa assim mais/mais... a palavra está me fugindo... é/é... mais interativa... mais assim... uma coisa mais prática... né... eu acho que aluno/ele consegue... é... captar mais aquilo que você quer passar... e aí... eh... ele ganha porque ele acaba/ele acaba aprendendo melhor... crescendo melhor... né naquilo que ele precisa entendeu? acho que é isso.

Como Sabrina, para Luciana o trabalho com eventos é muito promissor visto que é a oportunidade de estarem com os alunos numa outra realidade diferente da sala de aula. Luciana faz referência a eventos organizados pela secretaria de educação:

Todo ano aqui em Nova Iguaçu... nós temos um festival de teatro... o Encontrarte... e eu comecei a escrever a escola e a levar os alunos... e os alunos ficaram encantados... muitos alunos não conheciam o teatro... nunca tinham pisado no teatro... e assim... a gente estudava literatura na sala e falava e era tudo muita teoria.

Para Fernando, por sua vez, apresenta respostas bem diferenciadas de Sabrina e Luciana. Para ele, Paulo Freire foi quem o fez compreender sobre as questões da EJA e os congressos de educação no qual participou.

Com o objetivo de saber quais as perspectivas dos entrevistados sobre a EJA perguntamos qual é para a metáfora/imagem/situação que melhor descreve a EJA brasileira hoje. Sabrina e Fernando citaram autores brasileiros para descrever o cenário da EJA. Para Fernando, “havia uma pedra no meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade e Sabrina citou Carolina Maia de Jesus:

Eu vou citar Carolina Maria de Jesus... e o seu livro... o livro dela... Quarto de Despejo que retrata... né... a realidade brasileira nossa né... a dificuldade

que a pessoa tem... eh... pra estudar ... a dificuldade que a pessoa tem... quanto mulher... quanto negro... né... uma mulher negra e pobre... né... a dificuldade que eles têm... né... posso até citar... que seria aquela situação do helicóptero que fica ali ó... lá na Maré... atirando... e o aluno tá ali... o aluno tá ali né... ele é/uma dificuldade enorme [né=

A professora Luciana trouxe uma reflexão sobre as descontinuidades das políticas no campo da EJA. Ela afirmou:

Eu vejo a EJA assim... como uma luta política igual aqui no Brasil... nós tínhamos um governo de direita que não se preocupava muito com a educação... a educação era muito precária... e depois... nós tivemos um governo de esquerda... que começou a se preocupar com a educação... a educação teve grandes avanços... assim como a EJA teve grandes avanços... começou a caminhar... como ela tinha um processo assim ... histórico... de... não ter governos que se preocupavam com ela então a caminhada foi bem devagar... só que agora que ela começou a caminhar... como aquela criança que estava engatinhando... começou a dar os primeiros passos... muda-se o governo... aí vem um governo de direita... aí o governo está diminuindo as vagas na EJA... quer fechar turmas de noite... diminuindo ... o professor tem que fazer três quatro escolas pra desinteressar mesmo o professor a trabalhar na EJA... aí quer dizer aluno que estava começando a andar... está começando a voltar a sentar pra engatinhar... tudo atrás de novo"

A complexidade de ser professor não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas ser profissional e pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência,

De acordo com Tardiff (2002, p. 149), o professor estará se constituindo:

O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade.

Perguntados a respeito dos desafios enfrentados, cada entrevistado listou uma série de desafios socioeconômicos, políticos e pedagógicos. De acordo com a professora Sabrina,

São vários... porque o aluno... ele chega/ele chega na escola né... ele vem cansado de um dia de trabalho... e aí... eh... às vezes ele não tem interesse pelo estudo... às vezes ele está tão cansado que ele dorme na sala de aula... né... então você tem que estar transformando a aula o tempo inteiro numa que seja... que seja atrativa pra ele... e isso é uma dificuldade porque nem sempre... a gente consegue algo atrativo... né... então isso é uma dificuldade... eh... paciência... a gente tem que ter muita... né... porque... eh?... você explica... ele não entende... e aí você explica outra vez... e aí... outra vez e outra vez... entendeu?... eu acho que é isso... eu tenho que parar de dizer acho"

O professor Fernando coloca que a evasão escolar é um dos fatores mais desafiantes no trabalho e a professora Luciana destaca que um público variado de idades na sala é um fator

desafiador. Segundo ela, “eu tenho jovens... eu tenho alunos de meia idade e eu tenho alunos com uma idade já mais avançada... então você adequar pra esses três tipos de pessoas que estão dentro da sala”. Muitas vezes são vários planejamentos que ela precisa elaborar para atender as especificidades da turma. Ela relata que tem idosos sem paciência com os mais jovens e vice-versa e também, como Fernando, a questão do horário que os alunos não conseguem chegar por causa da condução e o cansaço.

Apesar dos desafios, o trabalho na EJA também é gratificante. Para Fernando, gratificante é o reconhecimento do aluno e quando ele perde o medo de escrever. Sabrina relata que ver seus alunos concluindo o curso, superado as dificuldades e conquistando seu sonho no final é algo marcante. E a professora Luciana relata que:

Gratificante... é porque os alunos pegam uma amizade muito grande com você... eles tem assim... o professor como se fosse o salvador da pátria deles... então... é onde você encontra oi professor/ eu encontrei um aluno eh:... até num festival... e aí ele falou... professora eu estou fazendo faculdade... eu consegui... bem que a senhora falou... então assim... era um aluno que estava desacreditado... muito tempo sem estudar... e voltou a estudar... e hoje em dia está fazendo nível superior... então isso é muito gratificante.

Observar os avanços dos alunos, para os entrevistados é motivo de grande alegria. Os laços formados e a experiências compartilhadas durante a formação e ver o crescimento do aluno é algo que faz os professores terem o sentimento de dever cumprido. Quando tratamos, em especial da EJA, é importante que tenhamos atenção às práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa que atuam com esses estudantes. É pertinente lembrar algumas características fundamentais para o cotidiano na EJA. Conforme Barcelos (2006, p. 84):

[...] assim como a atenção, é necessário termos muito cuidado com a EJA. E cuidado aqui no sentido de incentivar no educador (a) desde o cuidado de si até o cuidado com o outro. Até porque estudantes da EJA, não raro, já passaram por experiências escolares muito dolorosas. Ao mesmo tempo em que este cuidado deve ser incentivado é necessário que o (a) educador (a) da EJA seja um aprendiz junto ao grupo de educandos(as).

O que o autor pretende esclarecer é que precisa ter uma atenção especial os professores que trabalham ou desejam trabalhar na EJA. Esses jovens e adultos estiveram fora das salas de aula por um longo período e quando voltam, precisam de apoio, incentivo para que consigam permanecer na escola.

3.5. O aprendizado e o ensino da Língua Portuguesa

Foi perguntado aos entrevistados como você aprendeu a Língua Portuguesa na escola? O que achou da forma como o ensino da língua foi ensinado? Você ensina da mesma forma que aprendeu ou não gostou desse caminho e faz diferente? Os professores Sabrina e Fernando relataram que aprenderam no modo tradicional e rigoroso, “muito rigoroso”. “Gramática normativa pura” destaca o entrevistado Fernando. Segundo a entrevistada Sabrina, ela teve os melhores professores. Eram muito exigentes, mas começou a gostar de estudar Português por causa deles. De acordo com a professora Sabrina:

Eu tinha os melhores professores né... e eu nunca conseguia tirar as maiores notas porque eles eram exigentes demais... eh:... estudei com o professor Franklin... que é conhecidíssimo em Nova Iguaçu... professora Ilda... e:... eu comecei a gostar de português por causa deles... né ... da língua portuguesa... eh... e:... então... eles eram muito rígidos né... na/na/na escola com a gente... a gente era obrigado... e eu li muito sempre também... então eu já sempre escrevia muito bem... já era difícil eu/eu escrever alguma palavra errada... entendeu?... e com mais a formação que eu tive com bons professores né.

A professora Luciana nos informou que os professores que teve a ajudaram muito e a incentivaram com a leitura. Segundo ela, “ah... eu tive excelentes professores e isso me ajudou muito... eh:... me incentivavam muito a ler... eu lia os clássicos no normal e fui me apaixonando... e foi isso”. O professor, para tanto, precisa assumir o papel de mediador da própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução.

Os professores entrevistados relataram que mesmo tendo sido ensinados numa perspectiva tradicional, hoje, fazem diferente. O professor Fernando relata que:

Eu faço diferente porque não há como fazer da mesma forma... estamos numa outra vivência... numa outra época... e essa época também é a nossa... né... então temos que/que... nos adaptarmos à nova vivência não há como você permanecer no ensino dos anos oitenta nos anos dois mil então... tem que haver realmente mudança.

Ao conversar com a professora Sabrina, seu modo de ensinar também mudou. Ela relata que mesmo tendo tido os melhores professores, muito rígidos e que a fizeram gostar muito de Português, o método não era o ideal. Ela diz:

Eu falei que eu tive bons professores mas a maneira como era ensinada... na minha época... não era muito bom porque era um sistema de decorar... e assim... a gente tinha que decorar pra tirar boas notas... e quando passei pra faculdade... eu tive... uma dificuldade enorme porque eu tinha que saber as coisas né... a gente/e eu decorando, decorando... aí foi... a faculdade pra mim... tô falando agora e até pulei uma etapa né... mas a faculdade pra mim

foi assim... muito difícil... é pra eu começar a entender o que eu realmente já tinha aprendido... né... por causa dessa questão de decorar... as coisas.

Em sua prática cotidiana, a professora tenta fazer diferente. Ela relata como conduz as aulas de Língua Portuguesa:

Eu faço diferente... eu tento o tempo todo... toda aula... fazer o aluno pensar o tempo todo eu tento... se eu fizer uma interpretação... eu tento o aluno pensar... se eu vou ensinar uma parte de gramática ou literatura eu tento fazer o aluno pensar... ah você já foi o meu aluno você deve ter uma ideia né.

Ao contrário da perspectiva de Sabrina e Luciana, a professora Sabrina gostava da forma como era ensinada. Faz do mesmo jeito, mas com alguns ajustes: “Eh:... eu ensino da mesma forma que eu aprendi só que, assim... tentando melhorar sempre a cada dia mais ... aprendendo com os alunos ... a gente não só ensina ... a gente ensina e aprende também”.

Foi perguntado aos entrevistados a respeito especificamente ensino de gramática, optamos por dialogar com a seguinte afirmação de Possenti em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*: “(...) é preciso discutir o papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”.

Os entrevistados concordaram com a afirmação. O professor Fernando relata que é válida desde que o aluno tenha ciência do que seria a norma culta e a norma coloquial. A professora Sabrina diz que é necessário ensinar a gramática desde que se tenha respeito pelas variedades linguísticas. A professora Luciana, por sua vez, destaca:

É uma afirmação verdadeira... a gente tem até como exemplo os camelôs no centro no Rio de Janeiro... eles aprendem a língua inglesa sem nunca ter feito frequentado uma escola... aprendem de ouvir falar ... eh... as pessoas vem pra cá os ((ruído))... os... estrangeiros vem pra cá começam a conversar com eles... eles vão aprendendo... eles aprendem a língua e falam naturalmente sem ter ... eh... sem saber nenhum termo técnico daquela língua.

Por essa perspectiva, entende-se que, conforme Possenti (1996, p. 30) “saber falar significa saber uma língua (...). Saber uma gramática não significa saber de cor alguma regra que se aprende na escola”. Bagno (2003, p. 17), por sua vez entende que “nós somos muito mais que meros usuários da língua: [...] a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, nós somos a língua que falamos”. Logo, é impossível olhar para a língua sem se remeter aos seres humanos que a falam e escrevem, dando-se destaque maior para a comunicação.

Continuando a entrevista, no sentido de compreender melhor quais os caminhos trilhados pelos professores quando para ensinar a língua, pusemos mais uma vez Possenti em

diálogo com eles. Apresentamos as três concepções de gramática sugeridas pelo autor, a saber: a gramática normativa (conjunto de regras para ser seguidas. É falar e escrever corretamente); a gramática descritiva (conjunto de regras que são seguidas, cuja preocupação é descrever ou explicar as línguas tais como elas são faladas); e a internalizada (conjunto de regras que o falante domina). Apresentamos, ainda, o caminho proposto pelo autor para se ensinar gramática na escola que é começar pela gramática internalizada, passando pela descritiva até chegar na normativa. E por fim, perguntamos o que os professores acham desse caminho.

Os entrevistados concordaram de forma unânime com o caminho apresentado por Sírío Possenti e afirmaram ser a melhor estratégia de ensino. O professor Fernando relatou que:

eu já faço trabalhos junto com o aplicativos... eu cito frases do Facebook... e se puder... até trago um slide da frase para que eles vejam que alguém escreveu daquela forma... né... o que está errado ali... e que pode usar aquele termo mas aquele termo não está correto... é uma forma coloquial... então... nós vamos trabalhar com aquilo para que ele chegue... e entenda que a norma, que há uma norma para aquele tipo de escrita... ali naquele ambiente... ele pode utilizar... mas em outro ambiente... tem que necessariamente usar uma outra norma.

A professora Sabrina relata que começando pela internalizada, atingimos melhor o aluno porque é a fala dele:

fica muito mais simples do aluno/de nós conseguirmos inserindo até o aluno chegar na norma culta... agora... eu é/é/é/é... eu até penso numa comparação quando você vai ver um filme... você está vendo um filme... aí você... por exemplo O menino do pijama listrado que nós conversamos aqui antes... O menino do pijama listrado... nossa que filme maravilhoso... A vida é bela ... nossa que filme maravilhoso... aí você sente vontade de ler o livro... porque você gostou do filme... aí você vai lá... e lê o livro... o livro tem uma riqueza de detalhes que não tinha no filme... né... então... você... você... parte do filme para uma coisa mais... né... mais rica... tô falando isso pra poder comparar com a linguagem... você... eh:... por exemplo... você/vamos fazer o contrário agora... você leu o livro... aí você ama o livro... aí você vai lá ver o filme ... ah o filme é uma droga ... porque você não viu a riqueza de detalhes que você viu no livro... né... então tudo tem que ser uma coisa crescente... eu estou falando isso pra comparar com a linguagem... então você entra no mundo do aluno... eu não falo com o aluno/a minha professora de português falava comigo a linguagem culta... eu não falo com o aluno com a linguagem culta... eu falo com ele na linguagem dele... entendeu?... e aí eu vou inserindo cada coisa... então ele pode continuar falando da maneira que ele fala... mas ele vai conhecer as regras e não vai ter um... ah professora fala (se eu falasse na linguagem culta)... ai meu Deus como essa professora é chata me corrigindo toda hora... entendeu?... se eu aceito a maneira como ele fala... se eu falo como ele fica muito mais simples... eh:... de colocar as regras pra ele e ele entender... e aí ele usa se ele quiser... mas aí ele vai conhecer... entendeu?

Entendendo a gramática internalizada como o conhecimento da língua que o estudante traz consigo, esta parece ser a melhor opção para se ensinar a gramática na EJA. Entender o aluno como alguém que tem uma bagagem e aproveitá-la faz com que o ensino se torne menos pesado e mais atrativo para os alunos da EJA.

Destacamos que frente à realidade dos estudantes, o professor poderá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para atingir o conhecimento. Jovens e adultos ansiam por ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua autoestima, pois a falta de conhecimento traz ansiedade, angústia, afetando sua segurança e autoestima. Esses jovens e adulto possuem uma capacidade grande exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes do profissional docente desse tipo de modalidade.

Segundo Marques (1997), é da interlocução dos saberes que resulta a aprendizagem enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem.

A complexidade de ser professor não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano esta inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência,

Assim como afirma Tardiff (2002, p. 149), o professor estará se constituindo:

O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade.

A construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa exige saberes muito mais amplos, que estão além do saber ensinar. Nóvoa (1995, p.14) enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor, salientando que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”.

Para Tardiff (2002, p. 20), “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Por esta razão, percebe-se que o ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência, que trata da sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, e que são aprendizagens cotidianas, que não são de uso exclusivo de professores, sendo que um conjunto de saberes práticos pode conduzir a um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica.

Esse processo pressupõe que os professores estejam sempre atentos à recepção da sua disciplina pelos alunos, bem como as mudanças desde que começaram a ensinar. O professor Fernando diz que os alunos sempre demonstram medo no primeiro contato, mas no final do semestre, dizem: “professor... com o senhor estamos aprendendo agora... o que é falar errado e falar... certo”. Ele também relata muitas mudanças ocorridas desde que iniciou a carreira do magistério:

Ah... a primeira mudança é a questão da informatização... hoje tem que lidar além do quadro negro... também com telefone celular... que o aluno do EJA também utiliza... então tenho que disputar ali a atenção junto ali também com o telefone celular... e mostrar que a linguagem feita no zap... nos aplicativos e afins... também faz parte da língua... também temos que aprender a diferença daquela escrita para a do livro... de uma redação.

As professoras Sabrina e Luciana relataram que os alunos chegam com muitas dificuldades, mas quando elas começam a mostrar as propostas pedagógicas e passam a se conhecerem melhor, professor e aluno, as dificuldades vão diminuindo. Segundo o relato de Sabrina:

Eu penso que cada ano é a situação é sempre a mesma... eles iniciam com uma dificuldade... cada ano não porque é semestre né... cada semestre... né... eles iniciam com uma dificuldade e aí... conforme você vai... incluindo as/as/as matérias, né, as matérias que têm que ser incluídas né... eh... eu não sei se a forma como incluo... que eu procuro fazer os projetos... eu/eu passo muita interpretação de texto... eu converso... eu trabalho ... eu não sei se isso faz com que ele modifique um pouco o que ele... eh... o aprendi/a maneira de aprender... mas eu vejo um crescimento neles... eu creio que seja por isso... porque eles começam a sentir uma segurança em você... porque a maioria dos alunos que estão no EJA... eles/eles... eles têm a dificuldade por diversas ... eh ... diversas situações... né... ou pararam de estudar né... por algum motivo... aí ficam muito tempo sem estudar e voltam... então... eles já chegam numa idade mais avançada... eles já colocam na cabeça... que eles não vão conseguir e aí você vai conversando... você vai colocando pra ele... que ele consegue... muitos querem desistir... aí você também tem que fazer um trabalho não... não desiste é rapidinho... você vai conseguir você vai conseguir... entendeu?... e:... eu acho que é isso... não acho... eu penso... eu penso que seja isso.

Quando perguntada sobre as mudanças Luciana relata que quando chegam ao último módulo do curso no Programa Nova EJA, os alunos que no começo tinham “medo” da disciplina, passam ver de outra forma.

Tem... tem uma mudança... que/é... até alunos que foram seus e você pega no EJA um e você... pega assim... o aluno no EJA quatro... aí o próprio aluno fala assim... poxa ... professora já estou vendo a língua portuguesa de uma outra maneira... já gosto mais... já me interessa mais... acho que tem uma mudança sim... não é aquela mudança que você gostaria que fosse... mas ... é gradativa... é aos poucos... é em conta gota... mas ela existe.

Considerando-se as dificuldades percebidas pelos professores de Língua Portuguesa, foi-lhes perguntado: “Qual o significado do estudo da Língua Portuguesa para a formação dos seus alunos de EJA”? Diante da pergunta, as duas professoras apresentaram uma perspectiva redentora da escolarização e também sobre a leitura e da escrita. a professora Luciana, por exemplo afirma que a leitura e a escrita “traz... eh... cidadania... o aluno que ele sabe ler e sabe escrever e sabe interpretar... ele consegue modificar a vida dele...”. Na mesma direção, a professora Sabrina argumenta que “Pra conseguir um trabalho né... é bom que escrevam bem... e saibam interpretar entendeu?... é bom”.

As professoras demonstram compreender a importância do domínio proficiente da leitura e da escrita que é demandado no contexto de sociedades grafocêntricas, na execução de muitas das tarefas cotidianas e também no acesso a determinados trabalhos que possibilitam ascensão social. Entretanto, não parecem perceber que as pessoas, mesmo sendo analfabetas, são cidadãs, no sentido de que podem participar de processos decisórios da vida social, e também podem modificar e modificam suas vidas. Além disso, se por um lado, muitos trabalhos exigem escolarização e proficiência na leitura e na escrita, esta não é garantia de ascensão social e melhor emprego.

Para o professor Fernando é um desafio grande. E para a professora Sabrina, chega ser uma questão de luta tendo em vista a importância de se colocarem frente uma temática importante para escreverem uma redação. Sabrina afirma:

Eu acho que é muito importante... eh... o estudo da língua portuguesa... tem muitos alunos que chegam aqui e não sabem escrever direito... não sabem/eu pedi pra eles fazerem uma redação... pra mim... eh... sobre... a invisibilidade da mulher... negra na sociedade que era o tema que eles estavam estudando... e eu já tinha dado algumas dicas... que a gente não tem tempo hábil... pra... falar tin tin por tin tin como é que se faz uma redação e tal... então eu dei várias do que você poderia fazer e do que você não podia fazer... eles ficaram tão... não eu não sei fazer a redação... eu falei escreve... aproveita as dicas... quando eles conseguem fazer aquilo... que eles percebem que eles conseguiram... eles ficam felizes... entendeu?... então eu acho importantíssimo... eh... a língua portuguesa pra eles... né... eles... eh... eles precisam da língua portuguesa pra tudo né.

Para a professora a importância da Língua Portuguesa é vital, pois se constitui em um recurso a mais para a interação com o mundo, como protagonista da sua vida e não como mero espectador. A Língua, nesse sentido deve ser ensinada de maneira ampla, contextualizada e contextualizadora, para que seja plena se significados.

Freire (1983, p. 40), refere sobre a prática de ensinar a Língua, que esta:

[...] não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico, e apropriar-se da prática dando sentido à teoria, na prática, e ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Diante da afirmação de Freire é importante ter em mente que é um direito do cidadão estar inserido na sociedade. E que nela temos direitos e deveres e para exercer seus direitos de cidadão, precisa entender bem o seu papel. A professora Sabrina continua sua fala dizendo:

e aí... a princípio eles/eles pensam... que... eles não estão tendo aula... isso/isso é/é bem engraçado... o aluno tem a ideia de que a aula é só você encher o quadro de coisa... aí explicar a matéria e passar exercício... aí você começa com aquele papinho que pra eles é uma lenga lenga... né... e aí você passa um texto... aí você pede pra ele falar sobre o texto... aí você vai... aceitando tudo que ele fala... mas aí você vai tipo... moldando... né... você vai colocando coisas pra ele saber/entender o que o texto quer dizer... né... e aí né/né... ele/ele acaba evoluindo sem ele perceber... entendeu?... achando que não está estudando... e aí quando você passa uma coisa no quadro... eles ficam... ué professora... você vai encher o quadro hoje?... aí eu falo... ué... eu tenho que dar a parte teórica [também né=

Percebe-se na fala da professora a presença de uma cultura escolar muito presente nos alunos que aprendizagem da a leitura e da escrita acontece apenas com muita matéria no quadro, mas aos poucos percebem que podem aprender de outras formas inclusive com o trabalho de textos.

Os professores percebem que é de vital importância o seu papel no interesse da aprendizagem dos alunos e na sua permanência no âmbito escolar, pois ao ingressar na escola os alunos da EJA:

[...] pensam geralmente que suas dificuldades em aprender os conteúdos escolares e suas particularidades de vida, como a exclusão por eles vivida, é algo intrínseco à sua pessoa. Entretanto, o convívio no grupo, o exercício de escutar os outros e perceber as características de cada um fazem com que, pouco a pouco, se percebam de outra maneira, como integrantes de um todo. A inserção dos sujeitos nas novas realidades provoca a sua redefinição identitária [...] (FANTINATO; DE VARGAS, 2010, p. 32).

Por isso é importante que se saiba o papel fundamental que o professor exerce na vida dos alunos da EJA que é diariamente tentar diminuir, através dos seus fazeres pedagógicos, o processo de exclusão social vivido por eles. O papel do professor da EJA é bem complexo no que tange às práticas pedagógicas, porém consideramos que a promoção da emancipação social desses alunos precisa ser um objetivo primordial dos professores para que esses alunos exerçam a cidadania. Nas palavras de Barcelos (2006, p. 25):

[...] é por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifico na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário,

mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. É desta participação que advirá a inclusão.

Oportunizar aos estudantes da EJA essa inclusão não é tarefa fácil. Não depende só do professor, mas de toda a escola como instituição de ensino. De acordo com Barcelos (2010), não é o bastante esses jovens e adultos retornarem aos bancos escolares. “Há que se criarem condições de acolhimento aos mesmos sob pena de este ser apenas mais um retorno que logo se seguirá de mais um abandono” (BARCELOS, 2010, p. 96).

O autor ainda esclarece a importância das práticas escolares para a inclusão dos alunos da EJA:

[...] há que se construir uma cultura e uma gestão democrática dos espaços escolares e educativos que, num primeiro momento, acolham e, a seguir, criem condições de atenção e de cuidado capazes de conquistar, seduzir aquele(s) que nela chegam (BARCELOS, 2006, p. 43).

Na EJA o conhecimento que eles têm e o ensino de língua, tem que ser bem articulado, conforme Geraldi (1997, p. 83), “para se acercar ao ensino a partir do foco da linguagem é preciso, antes, delimitar o próprio foco, assumindo uma concepção do próprio objeto da linguística [...]”.

É necessário, então, a construção de um objeto de ensino pelo professor que procura a atualização de conhecimentos, principalmente, aquele profissional que busca a formação continuada e a pesquisa, pois ele é responsável pela produção ou “transmissão” do conhecimento. Por isso, é importante, como afirma Geraldi (1997), articular os conhecimentos com as necessidades dos estudantes, as reais e, até mesmo, as imaginárias para a produção destes conhecimentos. “Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o conteúdo de ensino” (GERALDI, 1997, p. 88).

O professor que interage com seus alunos transforma a sala de aula em um ambiente de troca, faz dos conteúdos de ensino a investigação das dificuldades de compreensão dos seus alunos, que, para Geraldi (1997, p. 91), é “o trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático pedagógicas”.

Assim, a escola como espaço de construção coletiva e participativa deve ser capaz de capacitar os sujeitos para que conheçam seus direitos e deveres e que saibam reivindicá-los. Essa é a prática educacional voltada para a cidadania ativa. Para que a prática educativa seja efetivada é fundamental a participação do professor no processo, de forma que ele seja uma ponte para a orientação e para as possibilidades que podem advir da educação libertadora que transforma o indivíduo em cidadão.

Freire (1978, p. 56), sobre esse aspecto, considera que “a escola não transforma a

sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazerem a transformação da sociedade, do mundo e até de si mesmos”.

Considerações finais.

A decisão de buscar compreender as perspectivas de professores de EJA da rede estadual do município de Nova Iguaçu surgiu por causa de uma inquietação, como professor de Língua Portuguesa, de tentar entender os desafios e as razões pelas quais esses profissionais optaram por lecionar nessa modalidade de ensino.

Nessa pesquisa, as experiências do fazer pedagógico cotidiano revelam que os professores entrevistados não tiveram suporte adequado para atuarem na EJA, mas durante a estadia em sala de aula, desenvolveram algumas habilidades importantes para atenderem as especificidades do alunado da EJA.

A responsabilidade da EJA é de oferecer condições, motivações e, por que não dizer, algumas facilidades para possibilitar a satisfação das necessidades individuais. O objetivo da EJA sinaliza como essência a necessidade de um trabalho voltado para um perfil de pessoas jovens e adultas que vivem na “condição de excluídos da escola”. Essa exclusão precoce ocorreu por vários motivos. Porém, seus impactos são semelhantes como consequência de vida para essas pessoas, tendo em vista uma sociedade construída em bases elitistas e discriminatórias, pois têm as maiores e as melhores oportunidades na vida as pessoas que passaram por um completo processo de escolarização. Em função disso, este grupo, considerado minoria, sente-se excluído de um modo geral. Assim, efetivar este trabalho constitui caráter de urgência e que seja significativo de modo a não proporcionar o mesmo processo de exclusão novamente.

Durante a pesquisa foi necessário pensar sobre o conceito e o ensino de língua para entendermos de que maneira os professores estão trabalhando nas salas de aula da escola pública. Quais suas concepções sobre a língua e como os alunos recebem a disciplina. Importante também foi perceber que mesmo os professores terem aprendido no modelo tradicional a língua, baseado prioritariamente no ensino da norma padrão, tentam fazer diferente partindo do que o aluno já traz consigo internalizado e dessa forma, percebem que o ensino de língua começa a partir da gramática internalizada, passa pela descritiva até chegar na norma padrão, conforme Possenti propõe no livro “ Por que (não) ensinar a gramática na escola”. Entendemos que não se trata de ensinar a língua de forma linear. Ao contrário, o caminho proposto indica a importância de se trabalhar com as diversidades que a língua possui.

É importante observarmos também que os professores não ensinam a gramática pela gramática, a famosa “decoreba”, mas trazem o ensino de língua pautado nas questões variantes da língua através de projetos pedagógicos que contribuem significativamente para que o aluno da EJA tenha experiências diferentes com a língua.

Ensinar Português na EJA está muito além do ensino “puro” da gramática normativa. Os professores precisam ter o compromisso de trabalhar com as variedades linguísticas que se apresentam nas diversas salas de aula. O conceito de Caleidoscópio apresentado no texto nos traduz bem a forma em que precisamos perceber a língua em suas diversas modalidades. Isso implica pensarmos que da mesma forma que o caleidoscópio, feito com por diversos pedaços, cores e combinações, a Língua Portuguesa é rica em variações que são construídas pelos seus falantes, que possuem diversos dialetos e formas de expressão e escritas. São muitas formas de se falar o português e a escola é o espaço privilegiado para a difusão desses saberes. De acordo com César e Cavalcante (2007, p. 51):

Essas concepções e tarefas em relação à escola e ao ensino da língua portuguesa, em última análise, remetem aos conceitos de língua, calçados num paradigma estabilizado do ponto de vista político, mas também científico. É nesse espaço do político, que precisamos recolocar a compreensão do conceito de língua, tentando redimensioná-la no âmbito acadêmico.

É durante a alfabetização que o indivíduo começa, de fato, a ter contato com a norma padrão da língua. Esse processo de aquisição da língua deve ter como meta o conhecimento das normas estabelecidas e validadas em sociedade, mas é fundamental começar este processo a partir do que o sujeito já conhece, a forma como ele diz para depois ensinar a norma padrão da língua. Precisamos levar em conta essa fala do aluno para que possamos analisar, junto com ele, as duas formas: a linguagem informal e o que a norma padrão apresenta.

Assim, os professores de língua não devem ignorar ou diminuir as variedades linguísticas, mas mostrar o quanto a norma padrão é valorizada na sociedade e o quanto é importante para todos ter o acesso a ela. Isso significa apresentar as mais diversas ideologias que existem através da linguagem e mostrar que as variedades linguísticas são permeadas por desigualdades que existem na sociedade, já que o grupo que detém poder na sociedade elege a variedade valorizada e que, conseqüentemente, é transformada na variedade padrão.

Dessa forma, é papel da escola ofertar aos estudantes ferramentas para que sejam ativos e protagonistas na sociedade e o domínio da norma padrão da língua joga importante papel nesse processo. Talvez, o papel do professor na EJA seja muito complexo em relação às práticas pedagógicas no intuito de promoção e emancipação dos alunos. Esse professor precisa ser um orientador que ajudará os alunos no aprendizado e exercício da língua. Como Bechara (2008, p.20) diz, “a Língua não se esgota só na chamada Língua Padrão. A língua tem suas variedades de acordo com a situação social”. Por esta razão que os professores de língua precisam desenvolver práticas pedagógicas, principalmente na EJA, que ofereçam condições

aos sujeitos de serem mais críticos e reflexivos. Para que eles possam estar mais preparados para abraçarem as oportunidades que surgirem.

Na coleta de dados para a pesquisa, contatamos que a maioria dos professores entrevistados não teve formação inicial ou continuada para o trabalho na EJA. Observamos que mesmo com todos os desafios da sala de aula buscam exercer seu trabalho de forma diversificada. Eventos culturais, projetos pedagógicos e análise de trechos das redes sociais fazem com que o trabalho pedagógico se torne mais rico. Os professores entrevistados foram formados num modelo tradicional de ensino afirmaram gostar e reconhecerem como válido, porém, reconhecem que os “tempos mudaram” e a exigência de um ensino mais voltado para o sujeito da aprendizagem é fundamental no trabalho que desempenham.

Os profissionais ouvidos informaram que na EJA é essencial que as propostas de atividades estejam dentro da realidade dos alunos, do contrário, não se tem sucesso. Só o quadro, giz e os conteúdos não despertam o interesse do aluno. É preciso interação, arte, cultura, literatura para o encantamento do aluno e, dessa forma, o ensino de língua fluir melhor. Ao trazer autores da Baixada ou das classes populares aproximam os alunos da língua. Reportagens com as temáticas sociais ajudam os alunos na compreensão dos textos.

Ao entrevistar os professores percebi que veem, de certa forma, a EJA como uma questão que deve ser considerada e que ainda precisa de muitas políticas inclusivas e que o trabalho político em sala precisa ser considerado. Dessa forma, voltamos as questões de variação da língua. A importância do trabalho com as redes sociais feito com os alunos pelo professor Fernando nos mostra o quão importante é trabalhar as variações em paralelo com a norma padrão que tanto é cobrada pela sociedade. Que é dever dos professores o compromisso de situar o aluno nas questões normativas da língua para que esse possa ter os mesmos direitos ao acesso que todos os outros mais privilegiados.

Os profissionais de ensino entrevistados, mesmo com todos os desafios que o ensino na EJA tem, conseguem ter momentos gratificantes que passam pela relação estabelecida com seus estudantes. Os professores relataram que o aluno quando chega pela primeira vez na sala e se depara como o professor de português mostra um pouco de resistência no início. Mas quando pegam amizade e confiança é como se esse professor fosse “o salvador da pátria deles”. As atividades fluem muito melhor e os eventos pedagógicos se tornam um grande sucesso. Os avanços que os alunos da EJA alcançam no ensino de língua são motivo de alegria e satisfação tanto para o professor quanto para os alunos. Os laços de amizade ajudam no compartilhamento das experiências e todos crescem com isso.

Durante o processo de coleta de dados com os docentes, confesso que me vi muitas vezes, no lugar dos professores entrevistados. Foi um momento de muita reflexão e

aprendizado com cada docente. Por muitas vezes precisei conter a emoção durante os relatos dos professores. Em todo momento das entrevistas, pude perceber os esforços que os docentes fazem na busca de aperfeiçoarem seu trabalho pedagógico. Por mais que eles tenham aprendido de forma tradicional, buscam com dedicação melhorarem seus instrumentos de ensino e suas práticas pedagógicas em sala.

Esta pesquisa me ensinou a ter um olhar diversificado para minha prática de ensino. Fez com que eu respeitasse e valorizasse ainda mais a riqueza linguística que temos no Brasil. Percebi que ensinar a norma padrão sem desvalorizar as variações linguísticas é um exercício na minha prática cotidiana. Que ser professor na EJA é ter o privilégio de assistir jovens e adultos perceberem suas potencialidades, tornarem-se mais autônomos e ver que o aprendizado adquirido terá significado para suas vidas.

Referências

Albina, B, Osineia. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática.** Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa.** Crônica, vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** SP: Parábola Editorial, 2003.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOU MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes. Multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BONI V, QUARESMA SJ. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC 2005; 2:68-80.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.**

_____. Lei 9.394: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 26. julho. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos** : segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il.: v. 2

CALLAI, H.C. **Educar para a formação cidadã na escola.** In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona, 5-10 de maio de 2014

CAVALCANTI, Marilda C; CÉSAR América L. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio.** 2007. In: CAVALCANTI, Marilda C, BORTONIRICARDO, Stella M. (Orgs). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado das Letras. p. 45-66.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLAVITTO, N.B e ARRUDA, A.L.M.M. **Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007. 286p.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo. Parábola, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Masagão. **Visão de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIEDRICH et.al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 125p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Anais do encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/INEP, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000.

HOTTZ, Ângelo Damaceno. **Educação de Jovens e Adultos: uma análise voltada à interpretação dos resultados do ensino médio no sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro (Saerj) em 2014. 2015**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2015/10/%C3%82ANGELODAMACENO-HOTTZ.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

IBGE – FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA. Centro de Documentação e Disseminação de Informações.

JAQUES, I. C. M; CASAGRANDE, S. **Analfabeto e preconceito: uma relação velada na sociedade**. Saberes Pedagógicos, Criciúma. v. 1, nº 2, julho/dezembro 2017- Curso de Pedagogia – UNESC.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e. **Todos nós semos de fronteira**: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngua. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p.695-713, set./dez. 2018.

LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**: notas de Conferência para alunos e professores de Ensino Médio em diversos Estados do Brasil. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>>. Acesso em: 01 out. 2019

MEC. Pesquisa mostra que aumenta a escolarização dos brasileiros. 08 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01.set.2010.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1. **Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: **linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]**. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books .

NASI, L. **O conceito de língua**: um contraponto entre gramática normativa e a linguística. Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar – nº 13- ago/Nov. 2007 – Quadrimestral – Maringá, Paraná.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2016.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1973.

PEDROSO, Cezar Augusto Mautone. **O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos em uma escola Estadual de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Deliberação CEE n. 285/2003**, de 26 de agosto de 2003. Altera normas para o funcionamento de cursos destinados à Educação para Jovens e Adultos, revoga os artigos 7º, 8º, 9º e 12º da Deliberação CEE n. 259/2000, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2003. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Parecer CEE n. 091** de 26 de junho de 2012. Aprova proposta da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC para ministrar Curso de Educação para Jovens e Adultos – Nova EJA. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2012.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores**: a busca de novos sentidos. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Contexto, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 125 p.

SOARES, Leôncio J. Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.** In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 224p.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Reportagem TPE. Analfabetismo cai de 8,7% para 8,5% no último ano, segundo IBGE. 2014. Disponível em: : <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31476/analfabetismo-cai-de-87-para-85-no-ultimo-ano-segundo-ibge/>>. Acesso em: 30 jan 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.** Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VENTURA, Jaqueline. **A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ.** Revista Cátedra Digital, Rio de Janeiro, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/diminuicao-das-matriculas-na-eja-no-rio-de-janeiro-cenarios-eeenfrentamentos-partir-do-forum-ejarj/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

(ANEXO I)



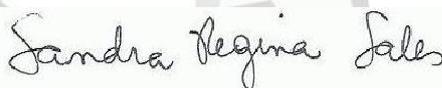
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto Multidisciplinar
**Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares (PPGEduc)**

Nova Iguaçu, 4 de novembro de 2019.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O **Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)** da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, vem através desta, apresentar o mestrando **Jonathan Ferreira Ribeiro** regularmente matriculado no Programa, sob a matrícula nº 20181000401, para realização de pesquisa em campo vinculada à sua dissertação de Mestrado.

Atenciosamente,



Sandra Regina Sales
Orientadora da dissertação
Siape 1649545 PPGEduc/UFRRJ

Contato! Profa. Dra. Sandra Regina Sales - e-mail: sandrasales@ufrj.br

Av. Gov. Roberto Silveira, s/nª, Posse, Nova Iguaçu-RJ Tel. 2669-0105 –
2669-0817 – 2669-0825

(ANEXO II)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto Multidisciplinar

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
(PPGEduc)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui informado/a que a entrevista concedida ao pesquisador **Jonathan Ferreira Ribeiro** tem por objetivo contribuir com a pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação com o título: “**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE NOVA IGUAÇU**” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Fui informado/a que a entrevista será gravada, que a pesquisa não apresenta quaisquer riscos, que não serei identificado/a e que não receberei qualquer benefício, pois minha participação é voluntária.

Assim, autorizo a realização da pesquisa e declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a mesma, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____, _____ de _____ de 20____

Nome: _____

Cargo na Instituição de Ensino: _____

E-mail: _____

Tel: _____

Assinatura: _____



(ANEXO III)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto Multidisciplinar

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Demandas Populares (PPGEduc)

Questionário para Professores da EJA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: SUJEITO PROFESSOR

1- DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: feminino masculino

1.2 Estado civil: solteiro casado () separado ()

outro _____

1.3 Idade: 20 a 25 26 a 30 31 a 40 mais de 40

1.4 Formação: (Instituição e o ano)

1.5 A matriz curricular do seu curso de graduação contemplava a EJA? Se sim, de que maneira?

2- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

2.1 Tempo de serviço:

2.2 Está estudando? Se sim, o que?

2.3 Leciona em quantas escolas? Em que modalidades de ensino?

2.4 Há quanto tempo trabalha com EJA ?

2.5 Porque optou pela EJA?

2.6 Se você tivesse que escolher dois trabalhos, livros, eventos ou situações de trabalho que mudaram a sua compreensão sobre EJA, quais você escolheria?

3- PERSPECTIVAS E OBJETIVOS

3.1 Qual foi a razão ou razões pelas quais você escolheu ser professor(a) de Língua Portuguesa?

3.2 Como você aprendeu a Língua Portuguesa na escola? O que achou da forma como o ensino da língua foi ensinado? Você ensina da mesma forma que aprendeu ou faz diferente? Justifique:

3.3 Como você vê a recepção da sua disciplina pelos alunos de EJA? Tem alguma mudança desde que você começou a ensinar?

3.4 Qual o significado do estudo da Língua Portuguesa para a formação dos seus alunos de EJA?

3.5 Qual é para você a metáfora/imagem/situação que melhor descreve a EJA brasileira hoje?

3.6 Quais são os principais desafios que você enfrenta na sua prática?

3.7. O que você considera gratificante em sua prática na EJA?

4- SOBRE OS ÍNDICES DE PROFICIÊNCIA /METODOLOGIA

4.1 Você está familiarizado com o INAF? (Apresentar os níveis)

4.2 Sobre o gráfico 2, a tabela 3 e 5, qual a sua leitura desses dados? A que você atribui esses resultados?

4.3 Você está familiarizado com o IDEB da sua escola? A que você atribui esses resultados?

4.4 Você acredita que se pode melhorar os índices do INAF e do IDEB? Se sim, de que maneira?

4.5 O prof. Sírio Possenti no seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, diz que “(...) é preciso discutir o papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”. O que você acha dessas afirmações?

4.6 Esse mesmo autor trabalha com três concepções de gramática: a gramática normativa (conjunto de regras para ser seguidas. É falar e escrever corretamente); a gramática

descritiva (conjunto de regras que são seguidas, cuja a preocupação é descrever ou explicar as línguas tais como elas são faladas); e a internalizada (conjunto de regras que o falante domina). O autor propõe que o caminho para ensinar começa pela gramática internalizada, passa pela descritiva até chegar na normativa. O que você acha desse caminho?