



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

FERNANDA ALVES CELESTINO

**CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM APOSTILA E NO LIVRO
DIDÁTICO DO 6º ANO DA EJA: LÍNGUA PARA QUE TE QUERO?**

Campina Grande - PB

2014

FERNANDA ALVES CELESTINO

**CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM APOSTILA E NO LIVRO
DIDÁTICO DO 6º ANO DA EJA: LÍNGUA PARA QUE TE QUERO?**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para obtenção do Título de Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra ZÉLIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO

Campina Grande - PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C392c Celestino, Fernanda Alves.

Conteúdo de língua portuguesa em apostila e no livro didático do 6º ano da EJA [manuscrito] : língua para que te quero? / Fernanda Alves Celestino. - 2014.
28 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago, Departamento de Educação".

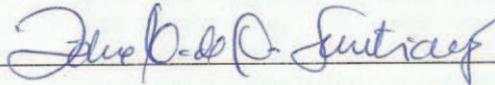
1. Língua portuguesa. 2. Linguagem. 3. Livro didático. 4. Apostila. 5. Educação de jovens e adultos. I. Título.

21. ed. CDD 469

FERNANDA ALVES CELESTINO

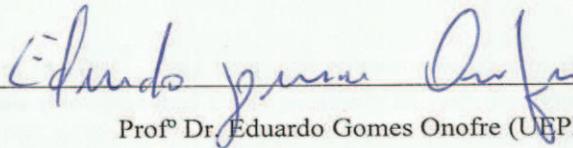
CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM APOSTILA E NO LIVRO
DIDÁTICO DO 6º ANO DA EJA: LÍNGUA PARA QUE TE QUERO?

Aprovada: 11/12/2014.



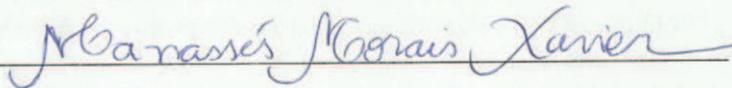
Profª. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago(UEPB)

Orientadora



Profº Dr. Eduardo Gomes Onofre (UEPB)

Examinador



Profº. Drando Manassés Morais Xavier (UFCG)

Examinador

CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM APOSTILA E NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DA EJA: LÍNGUA PARA QUE TE QUERO?

RESUMO

Este trabalho analisa o conteúdo de língua portuguesa direcionado ao 6º ano da EJA disponibilizado, tanto em apostila adotada no SESC-Campina Grande-PB, quanto no livro didático utilizado na rede pública, verificando proximidades ou não desses conteúdos frente às demandas sociais de uso da língua por seus educandos(as). O procedimento teórico-metodológico deu-se com a identificação dos manuais e confrontação dos seus conteúdos, baseando-se nas contribuições educacionais de Freire (1987,1992, 1996, 1999, 2006), da concepção de língua defendida por Geraldi (1997), Travaglia (2001), dos PCN (1988) e, nas discussões sobre o livro didático no sistema educacional regular e da EJA, que orientam a elaboração de suas propostas didático-pedagógicas. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental realizada em consulta aos manuais analisados. Os resultados mostram que as propostas da apostila e do livro didático não se diferenciam quanto ao ensino da gramática em si, apesar do livro didático apresentar uma proposta mais ampliada em termos de gêneros textuais, igualmente de conteúdo. Portanto, verifica-se que tais propostas não possibilitam ao educando o desenvolvimento das habilidades de uso da língua em termos da leitura, escrita e interação nas práticas sociais da comunicação cotidiana.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Apostila. LDEJA. Linguagem. Cotidiano.

PORTUGUESE LANGUAGE CONTENT IN HANDOUT AND IN TEXTBOOK OF 6TH YEAR OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): LANGUAGE, WHICH IS YOUR USE?

ABSTRACT

This paper analyzes the Portuguese language contents directed to the 6th year of youth and adult education (the so-called EJA) available in both handout adopted at SESC-Campina Grande-PB, as the textbook used in public institution, checking nearness or not of these content forward to the social demands of use language by their students. The theoretical and methodological procedure used was the identification of textbook and confrontation of its contents, based on the educational contributions of Freire (1987, 1992, 1996, 1999, 2006), from conception of language defended by Geraldi (1997), Travaglia (2001), the Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN's) (1988) and, in discussions of the textbook in the regular educational system of EJA, which guide the development of their didactic and pedagogical proposals. The research is characterized as qualitative, bibliographical and documental held by consulting the analyzed textbooks. The results show that the proposals of the handout and textbook not differ as to the grammar itself, despite the textbook has a broader proposal in terms of genres, also contents. Thus, it is found that such proposals do not allow to the student the development of language use skills in terms of reading, writing and interaction in social practices of everyday communication.

Keywords: Portuguese Language. Handout. LDEJA. Language. Daily Life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. EJA NO BRASIL E NO SESC: AVANÇOS E DESAFIOS	10
2. LIVRO DIDÁTICO E APOSTILA NO ENSINO DA EJA	14
3. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DA EJA	16
3.1. CONTEÚDO DE LP PROPOSTO NA APOSTILA	20
3.2. CONTEÚDO DE LP PROPOSTO NO LIVRO DIDÁTICO	22
4. LINGUAGEM NO ENSINO DA EJA: LÍNGUA PARA QUE TE QUERO?	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
6. REFERÊNCIAS	27

INTRODUÇÃO

O Livro Didático (LD) é considerado um meio veiculador do saber científico de forma sistematizada, assim, considerado um dos recursos didáticos mais utilizados no cotidiano escolar acessado por muitos alunos e professores. O mesmo, para muitos, torna-se uma fonte necessária de estudo, ensino e aprendizagem, talvez, a única fonte que dispõem para esta finalidade. Pelo fato de o mesmo ser disponibilizado a todos (as) alunos e professores (as), também, disseminados no ensino escolar fundamental e médio no contexto brasileiro.

Desta forma, este recurso torna-se mais acessado, procurado, sobretudo, legitimado por pesquisadores, estudiosos, um projeto fonte de conhecimento implantado e avaliado por políticas públicas educacionais, especificamente pelo Plano Nacional de Livro Didático (PNLD). Um instrumento educativo que é considerado como fonte de conhecimento e pesquisa para muitos professores e alunos que, muitas vezes, não acessam outras fontes de pesquisa e de estudos.

Apesar do seu valor científico e didático-pedagógico, o LD é questionado enquanto um instrumento veiculador da ideologia dominante fundada numa proposta educacional homogênea planejada e legitimada pela classe dominante. O LD torna-se alvo de questionamentos de muitos autores como Geraldí (1997), Freire (1992, 1996, 1999, 2006), Travaglia (2001) e, outros, que discutem a ideologia do livro didático, a política do livro didático, respectivamente. Tais questões resultam em estudos e pesquisas acadêmicas acerca da eficácia do LD no processo ensino-aprendizagem frente às diferentes realidades socioculturais no contexto brasileiro (região, estado, cidade, escola, comunidade, etc), sobretudo, as expectativas e os interesses de aprendizagem dos educandos (as) aplicados a sua realidade.

Estudos mostram que o Livro Didático não tematiza a realidade do contexto social em que educadores e educandos estão inseridos, sendo enfadonhos, repetitivos e inadequados para muitos contextos sociais e níveis educacionais, conforme menciona Marcuschi (2001). Com a disseminação do LD nas escolas públicas e, seu uso pela maioria dos alunos, a escola convive com muitos problemas decorrentes de suas propostas didático-pedagógicas, a exemplo dos tipos de gêneros textuais e conteúdos temáticos distantes da realidade social dos alunos, da comunidade, da família, textos

longos e exercícios extensos que provocam, muitas vezes, o desinteresse dos alunos pela leitura e escrita por não gostarem de ler, tampouco, escreverem.

Noutra perspectiva, observa-se que há propostas didático-pedagógicas que se distanciam ainda mais daquelas contidas nos LDs, a exemplo de apostilas adotadas em instâncias da educação formal fora da escola, a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e, outros. As apostilas são utilizadas nos cursos profissionalizantes, nos cursos preparatórios para concursos, cursos de formação continuada, ensino supletivo, ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros, sempre destinadas a uma prática educativa rápida ou em curto prazo.

Mas, o uso da apostila marcou a história da escola pública no Brasil, enquanto um recurso didático para difundir os conteúdos didáticos, sendo elaboradas pelos professores de cada disciplina, datilografadas e mimeografadas, quando não da distribuição oficial do LD. Portanto, à medida que a escola pública se expandia no contexto educacional brasileiro, consolidando-se como uma instituição educativa, tornando-se mais acessível a todos (as), as apostilas foram substituídas por cartilhas e livros didáticos. Atualmente, o livro didático faz parte do expediente escolar e da formação escolar de muitos alunos e professores, sendo destinados a todas as séries e disciplinas do ensino público em níveis do ensino fundamental I, II e médio da escola regular, incluindo a modalidade da EJA.

No entanto, o livro didático nem sempre é um recurso adquirido pelos educandos (as) da EJA e, em determinados programas de Educação de Jovens e Adultos, predominam o uso da apostila, além de que para determinadas disciplinas não há sequer apostilas, a exemplo da língua inglesa. Neste sentido, tem-se a realidade do ensino da EJA oferecido pelo SESC que adota o ensino apostilado como fonte do conhecimento didático para o ensino e a aprendizagem dos educandos (as). Nela contendo, a maioria das disciplinas (língua portuguesa e inglesa, matemática, história geral, geografia geral, filosofia, sociologia, ciências, biologia, física, química e arte), cuja realidade observei durante meu estágio docente na formação inicial.

Assim, observei a funcionalidade do ensino da EJA compreendendo as séries do fundamental II e do ensino médio, verificando os desafios e as dificuldades enfrentadas

por professores e alunos (desistência, abandono, repetência, desinteresse, conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação, assiduidade, disciplinas, etc.). Dentre estes desafios, o uso da apostila me despertou atenção e, partindo desta observação, surgiu o interesse de questionar o ensino da EJA realizado por meio de apostila em vez do livro didático.

Neste sentido, propus investigar sobre o conteúdo de português direcionado ao 6º ano do ensino fundamental II do SESC disponível, tanto na apostila, quanto no livro didático adotado na escola pública referente à mesma série. Desta proposta, surgiram alguns questionamentos: 1) Por que o SESC utiliza apostila no ensino da EJA, a exemplo do 6º ano analisado neste trabalho? 2) Especificamente, sobre o conteúdo de língua portuguesa contido na apostila, elaborada pelos professores (as), será que este facilita o aprendizado dos seus alunos(as)? 3) Há diferenças entre os conteúdos de língua portuguesa tratados, respectivamente, na apostila e no livro didático da EJA? 4) De que forma estas propostas de ensino de língua se aproximam da vida cotidiana dos educandos da EJA?

Estas questões orientam o objetivo geral deste trabalho que analisa o conteúdo de língua portuguesa disponibilizados em apostila e, no livro didático escolar, direcionados ao 6º ano na EJA, verificando as proximidades, ou não, de suas propostas pedagógicas frente às demandas sociais de uso da língua por seus educandos (as). Deste objetivo geral surgem os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar conteúdos didáticos de língua portuguesa contidos na apostila utilizada no 6º ano no ensino da EJA no SESC e no livro didático escolar da rede pública; 2) Confrontar conteúdos de língua portuguesa contidos na apostila e no livro didático em uso; 3) Verificar aproximações/distanciamentos entre esses saberes frente às demandas sociais do uso da língua; 4) Analisar o conteúdo de língua portuguesa propostos na apostila e no livro didático favorecem, aos educandos (as) da EJA, maior desempenho quanto ao uso da língua na vida cotidiana.

Como docente da formação inicial do curso de Pedagogia vivenciei a realidade do fazer pedagógico no ensino da EJA nesta instituição educacional, baseado no uso de apostila destinadas as todas as disciplinas e séries do ensino fundamental II e médio oferecido pelo SESC. O estágio foi anual com vinte horas semanais, envolvendo etapas de estudos teórico-metodológicos com leituras e discussões; observação no espaço do

estágio; planejamento das atividades administrativas e didáticas; intervenção em sala de aula e, coleta dos dados, realizada por meio de fontes documentais e orais, entrevistas semidirigidas, junto à coordenação do curso da EJA e ao professor de língua portuguesa do 6º ano, para análise do seu conteúdo veiculado na apostila. Após esta etapa surgiu o interesse de verificar proximidades ou não entre os conteúdos de português veiculados na apostila e no livro didático destinado a esta série da EJA, pontuando a língua como possibilidade de uso na vida cotidiana dos seus alunos.

Esta pesquisa considera autores que discutem a realidade do ensino da EJA no contexto educacional brasileiro, sobretudo Freire (1996), baseado em estudos e pesquisas acerca da história da educação e concepção de língua, textos legais como as diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa na EJA (PCN, Diretrizes Curriculares) que fundamentam a concepção de língua como prática social cotidiana (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2001).

O presente trabalho tece uma breve discussão acerca da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Serviço Social do Comércio (SESC) no Brasil, a história do Livro Didático e Apostila, e os conteúdos da EJA no SESC. Para isso, a pesquisa se organiza da seguinte maneira: no tópico primeiro, trata-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e no Serviço Social do Comércio (SESC): avanços e desafios farão um panorama histórico acerca da constituição da EJA e do SESC; seguindo, com o ponto Livro Didático e Apostila no Ensino da EJA, nele discorreremos sobre como surgiu à proposta de utilizar o LD e as apostilas no ensino da EJA.

O terceiro tópico trata do conteúdo da Língua Portuguesa no Ensino da EJA, apontando alguns objetivos traçados pelos PCN de língua portuguesa, considerando a concepção de língua sociointeracionista nele presente que orientam a seleção e elaboração do conteúdo de língua portuguesa propostos, sobretudo no LD, além da apostila voltada ao EJA. No quarto tópico discute-se a Linguagem na EJA: Língua para que te Quero?. Analisando seus conteúdos de língua portuguesa presente, tanto no LD quanto na apostila com base na concepção de língua que orienta a elaboração das propostas desses materiais, por fim tem-se o quinto tópico destinado às considerações finais e as referências bibliográficas consultadas nesta pesquisa.

1. EJA NO BRASIL E NO SESC: AVANÇOS E DESAFIOS

A educação de adultos no Brasil começa a ter início na época da colonização com a vinda dos Jesuítas, pois a educação tinha um caráter religioso, por acreditarem que não era possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. No Brasil Império com algumas reformas educacionais, começa a ter a necessidade do ensino noturno para adulto analfabeto. No período republicano, começa uma campanha de curta duração, para conseguir parcerias de diferentes instâncias da sociedade civil, o que iria refletir na falta de compromisso do poder público na definição de uma política de educação que fosse institucional e sistemática.

Na década de 30 a educação básica começou a estabelecer seu lugar. Como a sociedade neste período estava passando por grandes transformações, políticas e econômicas, o sistema de ensino começa a se firmar. Exigindo a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. Em 1940, diante dos altos índices de analfabetismo no País, o governo se viu obrigado a criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1945, se inicia um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitando, por parte desta, aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos.

No ano de 1946 surge o SESC, criado como resultados de organizações sociais e da ação de empresários com a proposta de não só alfabetizar, mas atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário. No ano de 1947 acontece o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, logo após em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de adultos. Lembrando que os recursos metodológicos usados no ensino supletivo daquela época, cujo objetivo era o de diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo, eram semelhantes ao desenvolvidos com crianças.

Nos anos 50, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constituiu um marco histórico nesta área educacional, ao se realizar uma Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcando uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Baseada nas ideias defendidas por Freire que questionava a participação política e a responsabilidade social de todos em relação ao analfabetismo. Através dessas teses defendidas no congresso, pode haver uma retomada na

compreensão pedagógica da época retomando as questões políticas de alfabetização e uma inovação em relação à prática e a teoria para a Educação de Adultos.

Como afirma Moura (1999, p.30), a história da educação e particularmente da alfabetização de adultos nesse país tem nas ideias e proposições de Paulo Freire a sua “pedra angular”. Nos anos 60, no período militar as propostas de Freire são proibidas, e as questões sobre a educação de adultos são deixadas de lado pelo MEC, levando a UNESCO a desenvolver outros programas de alfabetização e assim a buscar orientações pedagógicas a técnicos americanos.

Com o modelo econômico em expansão e a modernização nos meios de produção começa a exigência de uma maior qualificação da mão-de-obra, tendo na alfabetização uma formação para o sujeito conforme as necessidades do mercado de trabalho. Como afirma Kuenzer (1988, p.27), “o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social que o utiliza a seu favor”. Com base nesses princípios de Educação Permanente, o SESC faz um redirecionamento teórico dos seus Programas e Atividades a ação educativa que buscasse o desenvolvimento em qualquer época da vida do ser humano.

A partir de 1967, com a implantação de Programas de Alfabetização Funcional e de Educação de Base direcionados à faixa etária de 14 a 30 anos, o SESC começa a atuar contra o analfabetismo em âmbito nacional, criando alguns Departamentos Regionais. Nesse tempo, as séries do ensino supletivo tentavam atender a demanda dos trabalhadores do comércio com cursos de admissão, que preparava para os antigos Exames de Madureza.

Mas as mudanças no modo de alfabetizar ainda precisavam acontecer com a finalidade de melhorar as práticas docente que muitas vezes se mostrava arcaica, desconsiderando e desvalorizando o aluno como é colocado por Vygotsky (1991 apud MOURA, 1999, p. 30), pois “*é através de suas formulações que as reflexões e práticas na área passam a dispor de um referencial próprio se contrapondo às concepções ‘ingênuas’ e ‘astutas’ de alfabetização e as práticas mecanicistas e alienantes*”.

Para atender as novas exigências surge a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que continuou funcionando como o Supletivo, e o Movimento de Educação de Base (MEB). Em 1967, a atuação do Mobral se voltou para a população analfabeta entre 15 e 30 anos de idade, que tinha

como objetivo a sua atuação em termos de “alfabetização funcional” pela qual se definia a valorização do homem e a integração social do mesmo na família, na comunidade e no país.

Na década de 70, o MOBRAL teve uma expansão em termos territoriais, iniciando uma proposta de educação integrada, objetivando a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, outros programas continuavam atuando na Educação de Jovens e Adultos, numa linha mais crítica criada por Paulo Freire. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71), o Ensino Supletivo foi implantado com um capítulo específico para EJA. Esta lei limitou o dever do estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, aonde poderíamos considerar um avanço para a área da EJA no país.

Com esses avanços na Educação de adultos em 1973, na V Convenção Nacional de Técnicos foi institucionalizada o Programa de Ensino Supletivo no SESC, possuindo como base o que estava estabelecido na Lei 5692/71, com a função de suprir a escolarização regular (função suplência) e promover a oferta de educação continuada (função suprimento). Em 1974, surgem os Centros de Estudos Supletivos (CES), proposto e implantado pelo MEC que se organizavam com custo, efetividade e trinômio tempo.

Nos anos 80, com a abertura política começam a surgir projetos de pós-alfabetização na perspectiva do letramento, proporcionando um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas, baseada nos referenciais teóricos da psicogênese da língua escrita e da concepção histórico-cultural da educação. Neste sentido, o aluno começa a ser visto como um sujeito ativo e reflexivo que é capaz de construir hipóteses e interpretá-las, produzindo sua forma de escrita, já que a psicogênese nos mostra que o aprendizado da língua escrita ocorre pela intervenção direta do sujeito com o objeto.

Em 1985, foi extinto o MOBRAL surgindo em seu lugar, a Fundação EDUCAR, em que passariam a apoiar tecnicamente e financeiramente as iniciativas governamentais, empresas a ela conveniadas dentro do programa de alfabetização de adultos e entidades civis. Também nessa época o SESC começa a dar lugar a novos campos, como o da saúde e da Cultura, deixando os programas de ação supletiva de desempenharem um papel prioritário no conjunto de suas atividades. De acordo com

Cunha (1999), a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. A constituição de 88 trouxe a extensão da educação para jovem e adulto, com a garantia do ensino fundamental gratuito para todos.

Nos anos 90, o governo toma a decisão de incumbir os municípios de articular a política nacional da EJA. Com essa iniciativa novas parcerias foram surgindo com os municípios, universidades e ONG's, surgindo, nesse contexto os Fóruns de EJA, com objetivo de trocas de experiências e diálogos entre as instituições. De acordo com Soares (2004), os fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Ainda neste contexto de mudanças e exigências crescentes na formação e qualificação profissional, além da competitividade do mercado e dos avanços tecnológicos, são reafirmados os interesses do SESC na busca de uma educação politécnica de qualidade, a fim de consolidar a formação nas áreas do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, possibilitando a atuação crítica e participativa no mundo contemporâneo.

A partir das discussões e experiências da EJA nos anos 90, são elaboradas determinações legais promulgadas em 10/05/2000, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Conselho Nacional de Educação). A EJA é incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Governo Federal, objetivando a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (Art. 214, I) - tarefa que exige ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. A EJA deveria oferecer uma formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental, com a produção de materiais didáticos, técnico-pedagógicos apropriados e especialização do corpo docente.

Metas estabelecidas neste Plano Nacional para a EJA seria estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década, superar os índices de analfabetismo, assegurando, em 5 anos, a oferta da EJA equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade. Observa-se que, mediante as políticas educacionais direcionadas a EJA, a fim de solucionar o déficit do analfabetismo no contexto brasileiro e suas consequências sociais, as propostas político-pedagógicas para a EJA devem ser repensadas de forma

diferenciada se, comparadas as do ensino seriado ofertado na rede pública que atende todas as séries e faixa etária, a exemplo do seu material didático utilizado no ensino em forma de apostila ou livro didático.

Nesse sentido, será que apostilas, enquanto material didático de língua portuguesa elaborado por professores do SESC, assim como o livro didático, considerado um material didático recomendado e submetido pela avaliação institucionalizada do PNDL, propõe uma aproximação entre os seus conteúdos e a realidade social dos educandos(as) da EJA?

2. LIVRO DIDÁTICO E APOSTILA NO ENSINO DA EJA

Desde 1940, os Livros Didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sempre estiveram presentes nos programas ou políticas desenvolvidos pela União, mas sempre em forma de cartilhas, apontamentos ou mesmo apostilas. Mas, historicamente, as matérias foram se modificando se adequando as aprendizagens e a educação de jovens e adultos. No entanto, a união desenvolve para Educação Básica, um programa de universalização de acesso ao livro didático o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e, desde 1980, a EJA ainda permanecia excluída desse programa unificado.

A incorporação da EJA no programa do PNLD ocorreu com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi criada pela Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007, mais recente com a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Sua aquisição destinava-se a alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Em 2009 e 2010, as edições do livro didático para a EJA avaliado pelo PNLA foram se ampliando ainda mais, devido ao universo de estudantes atendidos por este Programa, passando a incorporar, além dos alfabetizandos inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino. Esse alargamento do universo de estudantes atendidos no PNLA fez parte de um movimento que visava assegurar a jovens, adultos e idosos o pleno direito à educação por meio do acesso a materiais de alfabetização de qualidade.

No ano de 2010, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), criada pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. O PNLD da EJA passou a distribuir obras didáticas para todas as entidades parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental da EJA. O PNLD para a EJA 2011 propõe que os livros didáticos respeitem as especificidades desta modalidade educacional quanto aos termos de organização:

[...] o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obra didática que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas, por vezes, por mera redução de conteúdos da educação básica regular, baixa qualidade do projeto gráfico-editorial, e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, pois alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA (BRASIL, 2010, p.14)

Com objetivo de alcançar os fins propostos foram criados princípios e critérios de avaliação dos livros didáticos da EJA, focados numa produção específica e coerente para o seu público, pois subjacentes ao livro didático existem interesses político-ideológicos de órgãos governamentais, editoras, imprensa, educadores, motivando uma disputa em torno do seu mercado editorial, sobretudo, como recurso didático facilitador do trabalho do professor ao usá-lo em sala de aula.

Em 2011, segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foram adquiridos e distribuídos 14.109.028 livros para a EJA, atendendo 5.041.394 alunos, beneficiando 35.103 escolas que trabalham com EJA. Diante da credibilidade da avaliação do PNLD no âmbito nacional destinado ao ensino da EJA, admiti-se que este material tenta simplificar os conteúdos no livro didático, além das apostilas. Desde 1950, o sistema de ensino apostilado surgiu sob uma alegação de ser mais prático e coerente com a realidade da educação brasileira e essa idéia não mudou, principalmente na rede particular, pois além de prático é mais viável economicamente viável aos educandos.

No entanto, as apostilas não passam por uma avaliação oficial, conforme os livros didáticos adquiridos tanto pelo PNLD quanto pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Em termos do livro didático tanto para o ensino regular quanto para a EJA é possível identificar problemas relativos a conteúdos, metodologias, conceitos e, outras, formas de se trabalhar didático e pedagogicamente o

conteúdo escolar, sempre fundado em abordagens pedagógicas descontextualizadas da realidade social local e dos saberes e fazeres de educadores e educandos da EJA.

Acerca dos livros didáticos para a EJA, muitas vezes, os conteúdos apresentam-se simplificados, além de o manual do professor conter aulas preparadas e atividades destinadas direcionadas e já resolvidas. A ação-pedagógica do professor fica limitada somente a reprodução dos conteúdos nele presentes sem nenhuma outra de planejamento contextualizada. Isso contribui para que o papel do professor se reduza a um cumprimento de tarefa ao reproduzir conhecimentos e saberes distantes do contexto socioeconômico dos sujeitos envolvidos na educação.

Em termos da apostila, elaborada para atender uma demanda coletiva de diferentes Municípios, seus conteúdos ignoram a diversidade sociocultural desses sujeitos conforme enfatizado por Freire (1985), ao mencionar que são conteúdos estruturados fora do contexto social do aluno. Assim, o autor considerada uma "invasão cultural" ou um "depósito de informações" porque não fazem parte da cultura local onde tais sujeitos estão inseridos.

Outro dilema relacionado ao uso de apostila de língua portuguesa é a simplificação do conteúdo simplificado que proporciona um ensino resumido, compartimentado e sintético, ratificando a aprendizagem memorizada conforme a visão da educação bancária freireana (FREIRE, 1987). Trata-se de uma visão educacional vivenciada no SESC como se fosse uma instância empresarial, devendo ser eficiente na obtenção de resultados e consumo de aprendizagem. Nesta perspectiva pode-se discutir a forma como o conteúdo de língua portuguesa está elaborado e organizado tanto na apostila como no livro didático direcionado ao ensino da EJA.

3. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DA EJA

O processo de ensino-aprendizagem dá por meio das linguagens, sem esta, torna-se desafiador os resultados da aprendizagem do aluno, cujo ensino deve se basear na linguagem em ação e reflexão acerca do seu funcionamento, isto é, dos recursos linguísticos e discursivos que mobilizam seus efeitos e sentidos produzidos entre os usuários da língua nos diversos espaços da sociedade. Somos participantes de um

mundo que fala, escuta, lê, escreve, discute e interpreta os usos desses atos de comunicação nas relações interacionais, sejam estes formais ou informais, pois nos comunicamos por meio da linguagem em forma de textos orais ou escritos segundo Marcuschi (2001) que se aproxima da visão da (re)leitura de mundo proposta por Freire (1987).

Quando se fala em ensino-aprendizagem da língua pressupõe-se sujeitos falantes que leem o mundo e usam a língua para se comunicarem e comunicarem algo, mesmo sem o conhecimento sistemático da língua, mas são seres comunicáveis. No entanto, para se adquirir um saber mais elaborado da língua é preciso submeter-se a um saber arbitrário além dos seus usos cotidianos que estão além dos domínios da comunicação coloquial cotidiana. Neste sentido, a escola é considerada uma instituição educativa autorizada e reconhecida como formadora de leitores e escritores para usarem a língua como forma de inserção e mobilidade social, sobretudo alunos da educação básica, incluindo a EJA.

Se por um lado, a escola possui a autoridade de ensinar a língua portuguesa em que, todos de certa forma já são falantes e, trazem consigo experiências prévias, por outro, pode-se questionar por que tantos educandos ainda enfrentam tantas dificuldades na sua aprendizagem? Esta questão aponta várias questões existentes na própria escola, a exemplo das diferentes variantes linguísticas e diversos usuários, os seus saberes que não comungam com a linguagem escolar, as leituras escritas da vida cotidiana que não estão presentes no cotidiano escolar, os livros e os materiais escritos que não fazem parte da vida dos educandos, os estilos discursivos dos educadores, também, das disciplinas escolares, a linguagem usada para discutir problemas da sociedade está distante do vocabulário dos educandos. Ao elencar essas questões pode-se pensar que os educandos não são capazes de aperfeiçoar a língua que já fala, por isso, muitos enfrentam tantas dificuldades.

Pensar nestas questões significa provocar outras, a exemplo das concepções de língua(gem) que a escola adota para orientar a prática pedagógica dos educadores de forma em geral, pois todos são formadores de leitores e escritores da língua. Mas focalizando esta questão no ensino da língua portuguesa, qual será a concepção de língua que embasa o seu ensino e a realização de suas atividades didático-pedagógicas. Com base nas contribuições de linguistas como Travaglia (2001) e Geraldi (1997),

verifica-se que há as concepções de linguagem como a expressão e comunicação do pensamento em que não se considera os sentidos da linguagem produzidos por locutor-interlocutor.

Neste foco, o ensino da língua se baseia nas regras da língua que falante, leitor e escritor se apropriam organizar o seu pensamento e, conseqüentemente, buscar dar sentido a linguagem em funcionamento. Esta prática pedagógica centra-se no entendimento das regras e nomenclatura da língua culta, que na maioria das vezes, tende apenas a identificar as formas de falar ou escrever gramaticalizada e normativa (TRAVAGLIA, 2001). Esta prática, certamente, centraliza as atividades de ensino na normatização da língua do certo e do errado, não concebendo a língua como possibilidades de nuances enquanto realização discursiva dos seus diversos e diferentes usuários.

Nestes termos, verifica-se que os materiais escolares e didáticos são norteados por essa maneira de pensar a língua de forma distante dos seus aprendizes. Conforme Geraldi (1997) nesta prática de aprendizado da língua ao expressar o pensamento às “pessoas não compreendem o que expressam”, mesmo se considerando que a fala pressupõe pensamento e, quando, se fala, também, se pensa. Nesta concepção, a língua é entendida como uma forma homogênea comum a todo o falante e única para todos os aprendizes.

Na segunda concepção, a linguagem funciona como instrumento de comunicação na qual o seu foco está relacionado ao conhecimento estrito do código que influencia um aprendizado e, suas conseqüências, a exemplo da leitura, centram-se no sentido superficial do texto ou da mensagem oral ou escrita, uma vez que a linguagem se configura como um conjunto de signos organizado de acordo com as regras para efeito de transmissão de uma mensagem. Nesta concepção de língua se concretizando por meio da linguagem é vista como única e desconsidera o outro com quem se dialoga.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o contexto comunicativo é um elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de jovens, adultos e idosos inseridos numa sociedade que exige os usos de práticas de letramentos mais elaboradas, sobretudo no ambiente do trabalho. O discurso das pessoas analfabetas é perpassado pelas práticas de letramentos que circulam na sociedade (TV, internet, jornais, revistas, panfletos, etc) e, estes, enfrentam seus desafios, a exemplo de quanto

necessitam pegar um ônibus para se deslocar num ambiente urbanizado. Nesta situação de práticas cotidianas não prevalecem os uso das regras estabelecidas na gramática, pois segundo estudos baseados na língua em acontecimento nas interações sociais, estas não terão muito sentido conforme considerações de Travaglia (2001) ao discutir o sentido da língua na interação, pois

os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que a separa do homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 2001, p. 22).

Neste foco, os sentidos da língua acontecem nas interações reais e, os falantes, realizam ações de comunicação, compreensão e interpretação, não somente a expressão, transmissão ou recepção de informações. Conforme Geraldi (1997), a língua tem sentido nas diferentes linguagens no contexto e nas interações humana, através da qual o sujeito falante pratica ações que conseguem entender e concluir, assumindo papel de falante com o ouvinte, de escritor e intérprete com compromissos preexistentes a sua aprendizagem sistemática. A língua se realiza por meio de diferentes linguagens com a finalidade de compartilhar o mundo e seus textos com o outro.

Esta concepção está subjacente às propostas de ensino contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de Língua Portuguesa que propõe o ensino da língua com base nas atividades discursiva, sobretudo, mas, também, cognitiva que significa a sua aquisição do seu saber sistematizado. O domínio da língua nestes termos inclui o seu sistema simbólico utilizando-se em situações reais de uso em condições de participação social. As propostas dos PCN fundam-se nos aporte da linguística aplicada (TRAVAGLIA, 2001), nas propostas de releitura de mundo (FREIRE, 1987) e no desenvolvimento de potencialidades cognitivas superiores defendidas por Vygotsky (1991) que defendem a língua aprendida e adquirida nas relações como os outros na sociedade, pois nas relações interacionais os sujeitos se constituem usuários da língua e produzem conhecimentos.

Vygotsky (1991) traz uma grande contribuição acerca da linguagem ao se dedicar na sua obra “Pensamento e linguagem” ao defender que esta influencia no desenvolvimento do pensamento. Para ele, é por meio da linguagem que o sujeito tem a

possibilidade de transformar o concreto em abstrato, ultrapassando níveis de conhecimento real em simbólico, permitindo ao sujeito reformular representações desse real construído socialmente na sociedade. Neste ponto há um diálogo entre Freire (1996; 1999) e Vygotsky (1991) ao afirmarem que a comunicação entre os sujeitos permite que se aproximem e expressem opiniões, estabelecendo relações bidirecionais nas quais ambos aprendem-ensinam, cujos movimentos promovem o desenvolvimento da consciência crítica de estarem no e com o mundo.

Nessa perspectiva, para que docentes da EJA proporcionem um aprendizado significativo da língua é preciso que se aproximem das histórias de vida dos educandos, pois estes alunos trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional que são suas práticas de letramentos cotidianos.

Por isso, a importância de, ao chegarem à escola, encontrarem um ambiente que lhes possibilitem o diálogo mediador e, ao interagirem, tornam-se mais receptivos e sensíveis, mostrando-se mais ativos, capazes de explorar, investigar e interferir sobre as vivências da língua dentro e fora da sala de aula. Ao objetivar discutir as concepções da língua que orientam a construção do conteúdo de língua portuguesa (LP) no livro didático de língua portuguesa e na apostila do ensino da EJA, verifica-se este dado no tópico seguinte.

3.1. CONTEÚDO DE LP PROPOSTO NA APOSTILA

A apostila analisada, adotada no SESC Centro na cidade de Campina Grande (SESC-PB), é elaborada pelos seus professores direcionada ao fundamental II e médio. Neste trabalho toma-se a apostila referente ao conteúdo de língua portuguesa destinada ao 6º ano do fundamental. O SESC atende alunos que são comerciários e filhos de comerciários, cujos serviços têm convênio com a prefeitura da cidade, portanto, não se cobra nenhum recurso para terem acesso a estes serviços educacionais. Um dos critérios adotados no ensino fundamental é que os alunos que não tenha frequentado a escola na idade própria e, para o ensino Médio é que, além de não ter completado a escolaridade básica na idade adequada para o sistema regular de ensino, ele tenha mais que 18 anos.

Os educandos da EJA no SESC não possuem livros didáticos, senão apostilas que nelas contém um conteúdo resumido e inclui todas as matérias, conforme anunciado toma-se o conteúdo de Língua Portuguesa do 6º ano para se analisar suas propostas, relacionando-a com as concepções de língua e, estas, condizem com sua realidade de uso na vida cotidiana. De acordo com o depoimento da coordenadora do curso da EJA do SESC, acerca do uso das apostilas ela menciona que nem sempre fizeram parte do ensino da EJA, lembrando que utilizavam o Livro Didático quando havia convênio com o Estado, mas estes só vinham para o Fundamental, não sendo disponibilizados ao Ensino Médio.

Assim, com a necessidade de se elaborar um material didático para o Ensino Médio começaram a implantação de apostilas que, aos poucos foram estendidas ao Ensino Fundamental e o livro didático foi substituído pela apostila. Os professores elaboravam as apostilas com montagens retiradas de livro didático e das suas experiências que iam se diversificando a cada aula e semestre. Os professores foram observando que, muitas vezes, as apostilas continham imperfeições quanto à estrutura e organização dos conteúdos. Além disso, como eram formados com folhas soltas os alunos perdiam ou esqueciam em casa. Isto trazia um gasto financeiro elevado com desperdício e, quando o professor necessitava delas, para ministrar aulas ou fazer atividades, alguns alunos sem sempre tinham este material em mãos, gerando transtornos em sala de aula.

A partir dessa realidade os professores perceberam a necessidade de produzir um material concentrado em que os alunos pudessem possuir para revisar a sequência dos conteúdos trabalhados em sala. Portanto em reunião com a equipe do SESC foi proposto à elaboração de uma apostila que contemplasse todas as disciplinas, obedecendo a um padrão e, cada professor produziria o seu material, exceto a parte de da avaliação. Os exercícios seriam elaborados à parte para que o volume não ficasse desconfortável para os alunos transportarem.

Outro critério para a efetivação da apostila foi à necessidade de elaborar materiais retirados de outras fontes de pesquisa para se complementar o já existente na apostila em uso. Nesse aspecto tem-se apostila e livro didático como material didático adotado em diferentes contextos do ensino da EJA, quer dizer, no SESC e na rede pública de ensino, portanto, propõe-se verificar de que forma este conteúdo se

apresentam nestes manuais, enfatizando as concepções de língua subjacentes a sua proposta didática.

3.2. CONTEÚDO DE LP PROPOSTO NO LIVRO DIDÁTICO

Para a análise do conteúdo de língua portuguesa tem-se o livro didático da EJA destinado ao 6º ano, sendo a coleção “Tempo de Aprender”, volume 1, de cunho multidisciplinar e multicultural, nele contendo todas as disciplinas, um critério semelhante a apostila. Os quatro capítulos referentes aos conteúdos são divididos por seções e subseções, variando com cada disciplina e organização do conteúdo.

As seções didáticas do livro didático analisado apresentam propostas de textos orais e escritos, atividades de compreensão textual e avaliação do conteúdo. Nele contém diversos tipos de textos que ampliam suas atividades por meio dos diferentes gêneros textuais com propostas da língua oral e escrita, também contendo questões voltadas ao exercício da língua oral em sala de aula, acrescido de atividades lúdicas com jogos, dinâmicas individual e coletiva que estimulam a discussão, a troca de ideias e experiências cotidianas.

No livro didático para a EJA observa-se que o conteúdo de língua portuguesa propõe o estudo do texto baseado, na maioria das vezes, nos estudos gramaticais e análise linguística dos textos focados no conhecimento sistemático da língua, além da produção textual e atividades de leituras com textos complementares disponibilizados no próprio livro didático e, por meio de indicações pedagógicas (filmes, livros, revistas, blogs, jornais, etc). Em termos do conteúdo de língua portuguesa e da sua organização pedagógica observa-se que a apostila concentra o conteúdo de língua portuguesa destinado ao 6º ano do fundamental.

No entanto, será que estas propostas fundam-se numa concepção de língua que permite ao aluno desenvolver suas capacidades de uso ou mesmo se aproximam da sua vida cotidiana? Será que a proposta do ensino da língua permite que o educando a coloque na sua linguagem cotidiana, no próximo tópico têm-se exemplos de propostas do conteúdo de língua portuguesa (LP) retirados do livro didático e da apostila que podem levar a esta compreensão.

4. LINGUAGEM NO ENSINO DA EJA: LÍNGUA PARA QUE TE QUERO?

A apostila adotada no 6º ano da EJA no SESC possui 4 (quatro) páginas com conteúdos de gramática e, apenas dois gêneros textuais (fábulas) a serem trabalhados durante um semestre. Não se verifica uma relação entre os textos com o conteúdo, tampouco com uma proposta de avaliação, muito menos com a realidade do aluno jovem e adulto da EJA. Especificamente sobre o conteúdo de LP que se encontra na apostila analisada ele tem uma ligação direta com o conteúdo gramatical: a) Fonética (letra, fonema, classificação dos fonemas, encontros vocálicos e consonantais e dígrafos); b) substantivo (formação e classificação dos substantivos); c) adjetivo e Ortografia.

Observa-se que esta proposta do conteúdo de língua portuguesa centra-se na concepção gramatical da língua, entendendo-se o ensino da língua pela língua. O conteúdo é tratado de maneira desvinculada do contexto social do educando e não contempla os gêneros textuais, privilegiando desse modo uma abordagem normativa, na qual as regras gramaticais predominam sobre a forma de tratamento dado a tais conteúdos. Pode-se se verificar esta ocorrência em alguns exemplos retirados da apostila referente ao conteúdo gramatical da fonética que trata do som (fonema):

Ex: 01

Letra e Fonema (conteúdo: fonética, apostila, pg.3)

Letra: É o sinal gráfico da escrita.

Exemplos: pipoca – tem 6 letras

hoje – tem 4 letras

Fonema: É o som da fala.

Exemplo: pipoca – tem 6 fonemas

hoje - tem 3 fonemas

Com base neste exemplo o autor da apostila traz um lembrete: “Observe de acordo com os exemplos que o número de letras e fonemas não precisa ter a mesma quantidade”. Neste sentido, a explicação do conteúdo de língua portuguesa centra-se na

língua, seguindo a mesma lógica com outros exemplos tendo como base este conteúdo, observando-se uma proposta autoexplicativa e descritiva da língua e suas regras que difere das propostas teóricas da língua defendida por Geraldi (1997) e Travaglia (2001). O conteúdo segue a lógica autoexplicativa trabalhando a classificação dos fonemas, encontros vocálicos, encontros vocálicos e consonantais, dígrafos, substantivos, adjetivo e ortografia. Poucos textos são utilizados para ampliar os saberes da língua ao retirar exemplos gramaticais de um texto narrativo e uma fábula, utilizados apenas como pretexto para justificar o tipo textual adotado que pouco contribui na formação leitora dos alunos.

Dessa forma, é possível perceber que a concepção de língua subjacente na apostila é a de expressão do pensamento, pois os conteúdos são tratados com base nas regras da língua, que ditam o modo “correto” de escrever e de se expressar, centralizando-se na normatização da língua, desconsiderando-se às situações comunicativas, bem como os sujeitos envolvidos no processo de interlocução. Igualmente em termos da concepção de educação mecanicista pela qual o educando torna-se passivo diante das leituras de mundo.

No livro didático os conteúdos se aproximam dos da apostila em termos gramaticais, no entanto estes são enriquecidos com diversos gêneros textuais, atividades gramaticais e conteúdos. Para efeito de análise toma-se o conteúdo “substantivo” do didático fundamentando sua explicação com base no gênero textual fábula, o qual discute sobre “O asno que queria se passar por um leão” (Esopo. Fábulas, Porto Alegre:L&PM,1999), cuja exposição é ampliada com atividades de compreensão textual e exercício de avaliação gramatical, no exemplo seguinte.

Ex 02 (conteúdo: substantivo, livro didático, pg.38)

1. Que ideias do quadro, a seguir, podemos ter a partir da **palavra** “leão”?

Circule-as:

agilidade – humildade – esperteza – poder – fraqueza – ferocidade

2. Suponhamos que a história do asno e do leão fosse assim:

Um leão vestira a pele de um asno e todos o tomavam como tal: homens e animais

fugiam dele

Em sua opinião, haveria motivo para homens e animais fugirem? Por quê?

3. No título da fábula, encontramos duas palavras que nomeiam as personagens principais. Quais são?

4. Experimente ler a fábula, encontramos duas palavras que nomeiam as personagens principais.

No livro didático há uma distribuição de seções com diversos textos que tratam do conteúdo de LP (substantivos, adjetivos, verbos, concordância verbal, prefixos e sufixos) cujo conteúdo é tratado com base em diversos gêneros textuais (poemas, anúncios publicitários, músicas, fábulas, charges, gráficos, tabelas, artigo de opinião, textos autobiográficos, catálogos, parlendas, adivinhas, canção, variantes linguísticas, etc), entre outros, que ampliam a visão da língua e da sua aprendizagem por parte dos educandos. Neste sentido, o conteúdo de LP da EJA no Livro Didático se apresenta de forma variada e dinâmica com possibilidades de estimular o educando a conhecer diferentes textos que circulam na sociedade.

No entanto, percebe-se que suas propostas ao serem tratadas nas atividades de compreensão, conforme verificado no exemplo supracitado, estas limitam a capacidade de interpretação do aluno leitor. Observa-se que este procedimento de leitura, compreensão e interpretação textual não desperta a capacidade criativa do educando pelo fato de que tal procedimento não proporciona significados à sua realidade social. Como afirma Freire (1996, p. 36), “o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela, como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar” e, neste sentido, tanto o livro didático quanto a apostila deve propor ao aluno uma formação crítica quanto à aprendizagem da língua e dos seus usos enquanto sujeitos falantes, leitores e escritores.

Nesse sentido, observamos que o livro didático apresenta uma abordagem de conteúdo diferente da proposta da apostila. Enquanto a apostila traz um conteúdo com viés, meramente, gramatical que explica a língua pela língua, o conteúdo pelo conteúdo,

descarta os interesses, expectativas dos educandos da EJA. Tal proposta não possibilita ao educando o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita como prática social, sobretudo no trabalho. Por outro lado, o livro didático apresenta uma proposta de conteúdo didático de LP que dialoga com o contexto social onde o educando está inserido, apontando para a funcionalidade dos conteúdos com a língua(gem) por meio dos gêneros textuais orais e escritos, além de enfatizar sua função social.

No entanto, não apresenta uma metodologia que se adéque as histórias de vida dos educandos da EJA e distantes da sua expectativa de aprendizagem. Numa proposta educacional para a EJA baseada em Freire (1992, p. 86) não se deve “deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que os educandos trazem consigo de compreensão do mundo nas mais variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte”.

Dessa forma, o livro didático parece compreender que o conhecimento prévio do aluno se constitui como elemento indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive de maneira significativa, sobretudo quando traz um conteúdo que contempla a concepção de língua enquanto interação, colocando o sujeito diante das ações interlocutivas, ações essas que ocorrem à medida que a língua(gem) é utilizada como prática social e como interação humana. Porém, verifica-se que sua proposta metodológica para o ensino de língua se aproxima de uma concepção de educação bancária, portanto, não se distanciando da proposta metodológica da apostila.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise feita foi possível observar que o conteúdo de língua portuguesa utilizada no 6º ano não proporciona um aprendizado da língua aos educandos que já falam e usam essa língua para enfrentar seus problemas do cotidiano. Este conteúdo de língua portuguesa de pretensão homogênea e gramaticalizado diferem do conteúdo da língua portuguesa utilizada pelos educandos da EJA ao participarem das práticas sociais de uso da língua. Portanto, a apostila apresenta um viés de ensino de

língua portuguesa puramente gramatical que, por sua vez, contribui no aprendizado mecânico da linguagem e de seus usos nas práticas comunicacionais da sociedade.

Por outro lado, o livro didático apresenta uma proposta de conteúdo didático com pretensão do ensino da língua portuguesa ao considerar diversos gêneros textuais orais e escritos que representam as diferentes formas de uso da língua. No entanto, seus procedimentos didáticos não auxiliam os educandos nas diversas releituras do mundo e de mundo, como afirma Freire (1996). As propostas contidas tanto na apostila quanto no LD não dialogam com o contexto social onde os educandos estão inseridos, por isso suas práticas de uso da língua denunciam um agir comunicacional limitado que revelam um processo de exclusão social continuado. Eis a inquietação desta pesquisa: Língua para que te quero?

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILIA. **Relatório Geral sobre Aprendizagem e Educação de adultos** – UNESCO, 2010. p. 22-24; 79-87.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, Maria Conceição de. **Introdução - Discutindo Conceitos Básicos.** In: Salto para o Futuro - Educação de Jovens e Adultos. Secretária de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, 1999;

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987;

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999;

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ed. São Paulo, Cortez, 2006;

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988, p. 26-30;

GERALDI, J. W. (1997). **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: J. W. _____ (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

SESC CENTRO. **Proposta Pedagógica Educação de Jovens e Adultos** – Rio de Janeiro, 2000, p.11-38.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.