



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

JÉSSICA SOARES TOMAZ GUEDES

**ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DAS NORMATIVAS OFICIAIS AO AGIR DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE – PB
2024**

JÉSSICA SOARES TOMAZ GUEDES

**ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DAS NORMATIVAS OFICIAIS AO AGIR DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras - Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão 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 do trabalho.

G924e Guedes, Jessica Soares Tomaz.
Ensino de linguagens na Educação de Jovens e Adultos:
das normativas oficiais ao agir docente [manuscrito] / Jessica
Soares Tomaz Guedes. - 2024.
59 f. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
português) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de
Linguística, Letras e Artes, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues,
Coordenação do Curso de Letras Português - FALLA".

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Letramento. 3.
Linguagem. I. Título

21. ed. CDD 374

JÉSSICA SOARES TOMAZ GUEDES

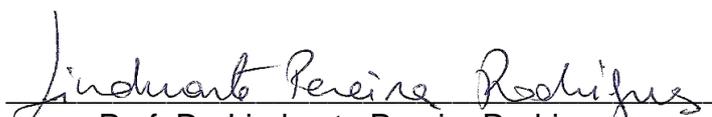
ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DAS NORMATIVAS OFICIAIS AO AGIR DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras - Língua Portuguesa.

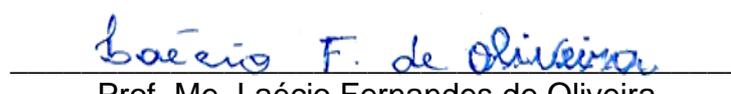
Área de concentração: Linguagens.

Aprovada em: 19 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Daniela Vieira Inô
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Laécio Fernandes de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu marido por ser meu maior incentivador. Aos meus pais que são exemplos de força e resiliência, e às minhas sobrinhas, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou durante esse percurso acadêmico, trazendo-me calma e serenidade até mesmo nos dias mais cansativos, naqueles em que estudar e trabalhar parecia-me impossível.

A João Paulo, meu marido, pela tamanha dedicação e por se empenhar pelos meus sonhos, facilitando meu percurso e me mostrando que sou capaz. Você, meu amor, visualiza minhas conquistas antes mesmo delas acontecerem, e por isso sou muito grata.

Aos meus pais, Avanildo e Eliane, meus exemplos de resiliência, garra e competência; obrigada por terem me instruído com tanto amor.

Às minhas sobrinhas, Julia e Talita, minhas fontes de amor inesgotável.

Aos meus amigos, que endossaram essa caminhada acadêmica, tornando o percurso mais leve e agradável, em especial Rafael, Gabriela e Paula.

Aos professores da UEPB, que foram basilares para minha formação e pelos quais tenho muita admiração.

Ao meu orientador, professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, que, por meio de uma prática de ensino sensível e humanizadora, despertou em mim, ainda no 7º período, o interesse pela modalidade de ensino discutida ao longo deste trabalho. Obrigada por me escutar e por alinhar meus pensamentos na organização dessa pesquisa.

Aos professores examinadores que compõem a banca, Danielly Vieira Inô e Laécio Fernandes de Oliveira, pela disponibilidade em ler e examinar a concretização dessa pesquisa acadêmica.

E a todos que, direta ou indiretamente, foram essenciais para a minha formação.

Cada grupo de alunos deve ser letrado a partir de eventos e práticas de letramento que são considerados legítimos pelos sujeitos envolvidos nesse processo (alunos, pais, familiares e amigos). A leitura de textos de tipos diversos e com objetivos específicos permite criar situações que envolvem a utilização da escrita pelo letrando como, por exemplo, anotação de recado, leitura de um bilhete, acompanhamento da Bíblia, a prestação de contas, correspondência, propagandas, preenchimento de cheque solicitado por alguém da família, preenchimento de cupons etc. Isso tudo perpassado pela influência da oralidade como engrenagem para a construção do texto escrito. Dessa forma, o aluno passaria a relacionar a língua escrita com a oral, redefinindo a ideia de escrita que se efetiva no cotidiano das cidades (Rodrigues, 2016, p. 188).

RESUMO

A realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios significativos para todos os sujeitos envolvidos em sua execução. Ao se debruçar sobre esse espaço educacional, a presente pesquisa investiga em que medida as aulas de linguagens e os materiais didáticos, originalmente elaborados para a realidade de crianças e adolescentes, são eficazes (ou não) para o ensino e a formação integral dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, definiu como objetivo geral analisar o ensino de linguagens na EJA, confrontando as reflexões teóricas e as normativas governamentais que se materializam (ou não) em ações docentes; como objetivos específicos foi proposto: i) identificar a proficiência dos materiais didáticos disponíveis para tal público; ii) analisar o plano de ensino utilizado por uma professora para a realidade da EJA; iii) identificar a realidade dos estudantes que compõem esse espaço educativo e o impacto que as práticas de letramento oferecidas pela escola ocasionam em suas vidas. A abordagem metodológica pautou-se em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental por meio da análise acerca do que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de linguagens na EJA. Em seguida, foi analisado o agir docente de uma professora colaboradora em sua prática na sala de aula, e os materiais didáticos disponíveis, além de dois alunos, participantes da pesquisa, que foram entrevistados. Para seu desenvolvimento, o estudo fundamentou-se em documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 2000; 2006; 2007; 2014; 2018) e em abordagens teóricas definidas por autores como Soares (2003), Rodrigues (2016; 2017), Rangel (2006), Marcuschi (2001), dentre outros. O estudo faz-se relevante uma vez que analisa a contribuição do ensino oferecido na efetivação ou não dos propósitos que movem os alunos a retornarem à escola na fase adulta. O trabalho permite inferir que entre teoria e prática existe um descompasso capaz de fragilizar a materialização do ensino ofertado na EJA, além da falta de formação adequada para os professores que atuam com essa modalidade e da carência de materiais didáticos pensados para tal público. Ao identificar as lacunas que permeiam tal realidade, o estudo propõe uma reflexão acerca de um modelo educativo pautado em práticas de letramento socioculturais e históricas que atribuam sentidos ao ensino-aprendizagem da linguagem na EJA e, sobretudo, que se aproximem da realidade do estudante. Um olhar afetuoso que se efetiva mediante um processo de letramento que humaniza o ensino a partir do aperfeiçoamento do outro para instancias sociais que consideram o texto uma prática social de linguagem, e o ensino-aprendizagem uma ação social revestida de sensibilidade.

Palavras-Chave: ensino de linguagens; letramentos; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The school reality of Youth and Adult Education faces significant challenges for all subjects involved in its implementation. By focusing on this educational space, this research investigates to what extent language classes and teaching materials, originally designed for the reality of children and adolescents, are effective (or not) for the teaching and comprehensive development of students in Youth and Adult Education. To this end, the general objective was to analyze language teaching in EJA, comparing theoretical reflections and government regulations that materialize (or not) in teaching actions; the specific objectives proposed were: i) to identify the proficiency of teaching materials available for this audience; ii) to analyze the teaching plan used by a teacher for the reality of EJA; iii) to identify the reality of the students who make up this educational space and the impact that literacy practices offered by the school have on their lives. The methodological approach was based on qualitative research of a bibliographic and documentary nature through the analysis of what official documents say about language teaching in EJA. Next, the teaching performance of a collaborating teacher in her classroom practice was analyzed, as well as the available teaching materials, in addition to two students, participants in the research, who were interviewed. For its development, the study was based on official documents (BRASIL, 1996; 1998; 2000; 2006; 2007; 2014; 2018) and on theoretical approaches defined by authors such as Soares (2003), Rodrigues (2016; 2017), Rangel (2006), Marcuschi (2001), among others. The study is relevant because it analyzes the contribution of the teaching offered in the realization or not of the purposes that move students to return to school in adulthood. The study allows us to infer that there is a gap between theory and practice that can weaken the implementation of the teaching offered in EJA, in addition to the lack of adequate training for teachers who work with this modality and the lack of teaching materials designed for this audience. By identifying the gaps that permeate this reality, the study proposes a reflection on an educational model based on sociocultural and historical literacy practices that attribute meaning to the teaching and learning of language in EJA and, above all, that approach the reality of the student. A loving look that is effective through a literacy process that humanizes teaching based on the improvement of the other for social instances that consider the text a social practice of language, and teaching and learning a social action covered by sensitivity.

Keywords: Language teaching; Literacy; Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	8
2	O ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO.....	12
2.1	O letramento nas salas de aula da EJA.....	13
2.2	O que dizem os documentos oficiais da Educação de Jovens e Adultos?.....	17
2.3	PCN e BNCC: como se articula o ensino de linguagens no currículo do ensino fundamental?	20
2.4	Os materiais didáticos na aula de linguagens	24
2.5	O plano de ensino de linguagens	26
3	METODOLOGIA DA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LINGUAGENS NA EJA.....	27
3.1	Campo de pesquisa	27
3.2	Professora colaboradora	28
3.3	Estudantes colaboradores	28
3.4	Instrumentos de coleta e análise dos dados	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
4.1	Ação docente e plano de aula na EJA.....	30
4.2	O material didático utilizado na EJA	35
4.3	Retornando para os caminhos da escola: objetivos e desafios	41
5	PALAVRAS FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47
	APÊNDICES.....	49
	ANEXO.....	53

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino regulada pelos artigos 36 e 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). De acordo com esse documento, ela será ofertada àqueles “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). No entanto, a realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios significativos para todos os sujeitos envolvidos em sua execução. O reflexo desses desafios se espelha nos altos índices de evasão escolar dessa modalidade e evidencia um descompasso entre o perfil do estudante que retorna às salas de aula e as práticas adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

Além da carência estrutural na formação dos profissionais que atuam nesse contexto específico de ensino, percebe-se um sucinto investimento em diretrizes educacionais e materiais didáticos pensados para tal público e que sejam capazes de reformular o ensino oferecido aos adultos que, por diversos motivos, não conseguiram concluir seus estudos na idade regular de ensino, e que retornam às salas de aula na tentativa de conciliar suas responsabilidades pessoais ao ambiente pedagógico. É importante destacar que, embora existam documentos normativos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que enfatizam a necessidade de um ensino projetado para esse público, levando em consideração os aspectos socioculturais dos discentes, na prática, essas diretrizes não são observadas.

Em se tratando do ensino de linguagens, observa-se a utilização de práticas docentes engessadas e subordinadas aos materiais didáticos que são elaborados, culturalmente, para atender crianças e adolescentes, de até 18 anos de idade, que se encontram na modalidade regular de ensino. Esse aspecto negligencia as vivências sociais e culturais do público-alvo da EJA e, na maioria das vezes, infantiliza o processo de ensino para um adulto constituído de necessidades e responsabilidades reais. Ignora, portanto, que

[...] os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o

ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (Brasil, 2006, p. 8).

Essa identidade do público da EJA deve ser levada em consideração no processo de ensino. Além disso, é essencial explorar as habilidades desenvolvidas por esses indivíduos ao longo de suas interações pessoais e coletivas, especialmente aquelas relacionadas à observação (ver) e à prática (fazer). Logo, a visão de mundo trazida por esse aluno não pode ser desconsiderada no processo de ensino, mas, em detrimento, deverá ser a base para as práticas de letramento utilizadas nas aulas de linguagens, revestindo-as de identidade.

Nesta perspectiva, destacamos Freire (2006), que evidencia a necessidade de uma pedagogia de aproximação, ao propor um método de ensino sensível ao ver e inerente às realidades dos estudantes, ou seja, uma abordagem que aproxime o conteúdo da aprendizagem do educando, contradizendo os métodos puramente mecânicos de aprendizagem e proporcionando uma educação

[...] ligada realmente à democratização da cultura e que sirva de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem (Freire, 2006, p. 22).

Tal metodologia de ensino, defendida e aplicada por Freire, leva em consideração a bagagem de conhecimento do educando, quando este chega até a escola. Utiliza-se, sobretudo, desse conhecimento prévio para produzir novas descobertas.

Em detrimento desse conceito, o letramento escolar acostumou-se a levar o aluno a estudar apenas códigos linguísticos sem considerar as funções sociais dos textos, ignorando, assim, a formação do sujeito e as finalidades que constituem a aquisição e o uso social da linguagem (Rodrigues, 2017). Dessa forma, essas práticas, focadas na exposição escrita de códigos sem função social, não são capazes de inserir o aluno em contextos reais de interações. Segundo Kleiman (2005), essa abordagem, denominada de letramento autônomo, individualiza a aprendizagem do sujeito e se apresenta como insuficiente para formar um leitor social.

Partindo desse viés, a presente pesquisa investigou a materialização do ensino de linguagens nesse espaço heterogêneo e revestido de personagens reais e plurais, a

EJA, sobretudo ao se debruçar sobre as práticas de letramento escolar oferecidas a esses educandos, haja vista que, atualmente, a escola tem encarado tal processo de forma equivocada, desconsiderando a função social do conjunto de habilidades que compõem o letramento como um fenômeno multifacetado e dinâmico, pautado em gêneros textuais tanto escritos quanto orais e/ou multimodais. Nessa conjuntura, o educando pouco reflete sobre o código linguístico que lhe é ensinado, tendo em vista que não o encontra dentro de seus contextos reais de uso. Esse entrave distancia o sujeito das práticas escolares e ergue muros em sua formação (Rodrigues, 2017), apontando para a problematização que buscamos responder ao longo desta pesquisa: em que medida as aulas de linguagens e os materiais didáticos, originalmente elaborados para a realidade de crianças e adolescentes, são eficazes (ou não) para o ensino e a formação integral dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Desse modo, nosso estudo objetivou analisar o ensino de linguagens na EJA, confrontando as reflexões teóricas e as normativas governamentais que se materializam (ou não) em ações docentes. Para atingir esse objetivo, propomos, de forma específica: i) identificar a proficiência dos materiais didáticos disponíveis para tal público; ii) analisar o plano de ensino utilizado por uma professora para a realidade da EJA; iii) identificar a realidade dos estudantes que compõem esse espaço educativo e o impacto que as práticas de letramento oferecidas pela escola ocasionam em suas vidas.

A abordagem metodológica da pesquisa se pautou no levantamento bibliográfico e nos documentos oficiais sobre o ensino de linguagens na EJA, isto é, um olhar sobre os objetivos e as competências traçadas por esses norteadores para o trabalho com esse público. Em seguida, analisamos o agir docente de uma professora colaboradora, seu plano de ensino para a EJA, e o material didático utilizado para o ensino de linguagens. Ainda contamos com dois alunos participantes da pesquisa, que foram ouvidos/observados quanto às práticas de letramento que lhes são oferecidas para a aprendizagem da linguagem.

Os dados obtidos com o estudo foram confrontados com o levantamento bibliográfico e documental inicial acerca das diretrizes oficiais para essa esfera educacional. Assim sendo, para o desenvolvimento do estudo bibliográfico e documental, fundamentamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), nas cartilhas educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação para o ensino da EJA (Brasil, 2006), no Plano Nacional de Educação

(Brasil, 2014), na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e em abordagens teóricas sobre o ensino de linguagens numa perspectiva dos estudos do letramento, tais como Soares (2003), Kleiman (2005), Rodrigues (2016; 2017) entre outras.

Propomos, por meio dessa pesquisa, que o ensino oferecido ao público da EJA se aproxime da realidade de seu alunado, considerando suas histórias e seus objetivos, revestindo-se, portanto, de sensibilidade. Um olhar sensível que se efetiva mediante um processo de letramento sociocultural e histórico que, como sugere Rodrigues (2017), humaniza o ensino a partir do aperfeiçoamento do outro para instâncias sociais que consideram o texto uma prática social de linguagem. Assim, faz-se necessário que esse espaço se revista de práticas e eventos de letramento para além dos muros escolares, que se confundam com a realidade social do alunado da EJA. Fatores que não podem ser negligenciados nas práticas de ensino de linguagens nas diversas etapas da Educação Básica.

Considerando o fato de que o ensino noturno é procurado por sujeitos reais e com necessidades específicas de inserção nas diversas instâncias sociais materializadas a partir do uso das linguagens, o estudo faz-se relevante uma vez que analisa a contribuição do ensino oferecido na efetivação (ou não) dos objetivos desses indivíduos. Outrossim, ao identificarmos as lacunas que permeiam tal realidade, podemos repensar o modelo educativo a partir de práticas de letramento capazes de ressignificar o ensino oferecido, promovendo a formação integral e reconhecendo que o domínio das linguagens é fundamental para a construção do conhecimento crítico-reflexivo. Nesse viés, ao compreender as especificidades desse público, poderemos desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa, contribuindo para a transformação social e a valorização da voz desses educandos que compõem um cenário educativo marcado pela invisibilidade.

Além dessa introdução, o trabalho se organiza em outros quatro tópicos principais, sendo assim definidos: um primeiro que se debruça sobre o ensino de linguagens na EJA e as práticas de letramento adotadas (ou não) por essa modalidade; em seguida, realizamos uma análise do que dizem os documentos oficiais acerca dos objetivos norteadores para o trabalho com esse público. No segundo tópico, traçamos o percurso metodológico utilizado para a obtenção dos dados necessários para essa pesquisa e, posteriormente, em um terceiro tópico, apresentamos a análise dos dados obtidos, realizando um confronto entre o que fora traçado pela teoria e o que se tem materializado na prática. Por fim, o trabalho apresenta a conclusão acerca dos dados

que foram analisados e da forma como esses dados podem contribuir para a ressignificação do ensino de linguagens na EJA.

2 O ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O termo letramento foi inserido nas teorias educacionais na década de 80. Esse conceito tenta definir a aquisição da leitura e da escrita para além da mera e tradicional alfabetização em uma tentativa de ampliar suas definições. Assim, o letramento, na visão de Soares (2003), consiste no domínio de comportamentos e práticas de uso do sistema da escrita em situações sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidas. Logo, é necessário reconhecermos

[...] que a alfabetização - entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita - distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2003, p. 64).

Mesmo sendo possível a diferenciação desses termos, aproximamo-los dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois um encontra-se vinculado ao outro, haja vista que, para que o sujeito aprenda o código escrito será necessário perpassar pelo processo de alfabetização, em contrapartida, este só será internalizado e consolidado nas práticas e nos usos sociais que ocorrem nos mais diversos eventos de letramento com os quais os indivíduos têm contato. Desta forma, são ciências que se complementam e por isso as escolas, em especial no ensino da EJA, precisam agir, nesse processo,

[...] articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o letramento (Soares, 2003, p. 68).

Assim, os sujeitos que são expostos ao “uso competente da língua”, aprenderão o código a partir de eventos reais de letramento, os quais proporcionam interação e funcionalidade com/para o mundo e os contextos sociais. Destarte, são os usos da

leitura e da escrita em contextos contínuos, reais e etnograficamente desenvolvidos e não isolados que garantem a interação e, por consequência, a aprendizagem (Rodrigues, 2017, p. 58), produzindo sentido ao ensino e excedendo a mera compreensão do código escrito.

Ampliando o raciocínio acerca das práticas de letramento, destacamos que esse conjunto de habilidades não são unicamente os saberes aprendidos na escola. Existem, pois, letramentos sociais que se manifestam nas vivências dos sujeitos e tecem os fios de sua história e cultura. Marcuschi (2001) indica que as práticas de letramento se dão mediante múltiplos eventos, ou seja, se materializam nas relações estabelecidas pelos sujeitos em processos de interação. Tal definição permite-nos afirmar que uma pessoa que nunca foi à escola é “forjada” a partir de letramentos sociais, os quais extrapolam o mero uso codificado da linguagem, evidenciando, por fim, que “O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando serem por isso depreciados” (Marcuschi, 2001, p.19).

Nesse sentido, as relações estabelecidas nos espaços de circulação social, no trabalho, na casa, com familiares, dentre outras, são práticas de letramentos válidas, sendo elas permeadas pela escrita e/ou a oralidade. Assim, vê-se a relevância de aproximarmos a linguagem aos contextos sociais dos indivíduos. Ademais, esse conhecimento, oriundo das relações coletivas, não pode ser desconsiderado pela escola, em detrimento, deve se integrar às abordagens inseridas em sala de aula.

Rodrigues (2017, p. 73), sugere um trabalho com a linguagem em que “o sujeito aluno interage constantemente com parceiros do plano discursivo de sua localidade – professor, colegas, pais e familiares –”. Essa interação social nas práticas de linguagens se faz necessária, pois as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas se aplicam em situações reais, impulsionadas pelo dinamismo de uma língua em uso constante.

2.1 O letramento nas salas de aula da EJA

A aquisição da leitura e da escrita é um processo que os indivíduos buscam com objetivos diversos, adaptados às suas necessidades específicas. Ensinar a ler e a escrever a uma criança terá uma finalidade, já para um adulto esse processo terá outros fins e funções. É especialmente na modalidade da Educação de Jovens e

Adultos que esses interesses pessoais se relacionam mais fortemente à aprendizagem. Os adultos que retornam às salas de aula são movidos por objetivos, a exemplo de realizar um curso técnico, tirar a carteira de habilitação, ler os próprios jornais e atingir diversas outras metas que estão, a priori, relacionadas à aquisição da leitura e da escrita. Diante desta realidade, não podemos falar em um modelo padrão de ensino, que se encaixe para todos os públicos e níveis de aprendizagem, pois é preciso pensar em estratégias de letramento que consigam se adaptar às diferentes realidades e perspectivas, afinal, se são os objetivos que os movem até os caminhos da escola, esses objetivos precisam ser considerados dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação de Jovens e Adultos, em especial nas séries iniciais, que são frequentadas por pessoas que buscam aprender a ler e escrever, há, na maioria das vezes, a utilização de abordagens de ensino semelhantes às utilizadas com crianças em idade escolar. Essas metodologias não conseguem atender às necessidades dos adultos que retornam ao ambiente pedagógico, visto que “não são capazes de formar leitores sociais culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola” (Rodrigues, 2017, p. 54).

Portanto, é necessário adotar um método educacional que seja tanto abrangente quanto adequado, levando em consideração os contextos sociais e individuais que influenciam a aprendizagem da linguagem para cada aluno. De acordo com Macário e Rodrigues (2021), conhecer as histórias de vida dos alunos que compõem o cenário educacional da EJA e suas expectativas quanto à necessidade da leitura em sua realidade social, direciona o processo de ensino e o reveste de identidade.

Para atingir esses objetivos, torna-se necessário utilizar práticas de letramento que

[...] permitam a constituição de práticas sociais legítimas no plano cultural, o que se dá através da diversidade de gêneros textuais, permitindo uma ação educativa voltada para a reflexão crítica do texto e do discurso, investimento docente que visa tornar a aprendizagem um instrumento a ser utilizado pelo sujeito nas diversas atividades de uso da linguagem (Rodrigues, 2016, p. 169).

Assim sendo, as aulas de linguagens, sobretudo em suas práticas de letramento, não podem ocorrer de forma engessada, atreladas apenas à abordagem

conteudista, ou isoladas da realidade do estudante. O ensino ofertado deverá ser capaz de provocar a reflexão pelo educando, promovendo o agir crítico e autônomo (Freire, 2006).

Nesse viés, uma estratégia a ser adotada nas aulas de linguagem é o trabalho com o texto, isto é, com os gêneros textuais, os quais permitem uma abordagem dinâmica e atrelada ao coletivo, uma vez que são recursos inerentes à sociedade e amplamente utilizados pelos falantes da língua, incluindo aqueles que não dominam completamente o código escrito, haja vista que são utilizados até de forma inconsciente pelo falante. Conforme Marcuschi (2001, p. 68), os gêneros textuais são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Assim, como produto da ação social, eles atuam como precursores da situação comunicativa/interativa atendendo às necessidades de quem fala. Destarte, são estruturas textuais presentes e comuns na vida dos estudantes; e, ao serem incorporadas à sala de aula, aproximam o conteúdo da aprendizagem do alunado.

Outrossim, os gêneros textuais comuns à vida social integram a cultura de tal sujeito tendo em vista que circulam em seus espaços de convivência. Logo, ao se materializarem nas aulas de linguagem como recurso pedagógico facilitarão o ensino, uma vez que se aproximam da realidade de tal estudante. Ademais, convém ressaltar que as concepções sociais e culturais inerentes aos discentes e visíveis nos gêneros textuais, determinarão suas interpretações e darão sentido aos modos de ler e escrever que se efetivam nos usos da linguagem (Rodrigues, 2017). Esses aspectos revestirão as aulas de funcionalidade, uma vez que dialogam com as características pertencentes ao contexto sócio-histórico e cultural do indivíduo.

Para facilitar esse diálogo, entre a aula e os contextos sociais, destaca-se a importância de um professor atento às necessidades dos educandos que compõem o espaço escolar. Por meio de uma postura plástica (Rodrigues, 2017), sensível às vivências de seus estudantes, o docente poderá revestir suas aulas de identidade social, isto é, apresentando pontos em comuns com o seu alunado. As aulas não devem ser encaradas como um produto pronto para ser aplicado da mesma forma em todos os contextos, em detrimento a essa visão, precisam ser vistas como flexíveis e adaptáveis. Logo, um acontecimento único e particular (Geraldi, 2010), passível de reformulações e adequações pertinentes.

Diante dessa visão, o professor se coloca como um criador de possibilidades na troca de conhecimento, de forma a considerar os múltiplos eventos de letramento com os quais seus alunos já tiveram contato, haja vista que

[...] o (a) aluno(a) adulto chega à sala de aula repleto de teorias, explicações e hipóteses. Sua família, a comunidade onde vive, seu trabalho e sua religiosidade permitiram-lhe construir um sem-número de saberes. Cabe ao(à) professor(a) descobrir qual é esse corpo de conhecimentos, feito de pura experiência e percepção, para a partir dele convidar seus alunos a acederem outras formas de pensar, explicar, fazer e agir (Brasil, 2006, p.7).

Assim sendo, valorizar os conhecimentos advindos com os alunos, reconhecendo-os como práticas de letramentos sociais nas abordagens de linguagem, vivenciadas em sala, suscita nos educandos a conexão entre o que aprendem na escola e a forma de aplicar esse conhecimento em contextos fora dela.

Outrossim, a escuta sensível em sala de aula, proporciona o conhecimento acerca dos objetivos que movem esses estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos a retornarem à escola, haja vista que, como forma de humanizar o ensino oferecido, faz-se necessário

[...] compreender como a negação de um direito à educação reflete na vida cotidiana dos sujeitos sociais da EJA. A escola, especificamente o professor, necessita ter clareza sobre essa realidade, de modo a procurar ações escolares destinadas à inserção social do aluno (Macário; Rodrigues, 2021, p. 5).

De acordo com os autores, ao ter clareza sobre a realidade de seus estudantes, o professor será capaz de proporcionar aulas que dialoguem com os conhecimentos já existentes, fazendo-os atribuir sentidos para a sua vida. Dessa forma, as aulas ganharão contornos reais e não serão encaradas como eventos isolados, distantes do cenário de tais estudantes, mas como um desmembramento dos contextos nos quais ambos (professores e alunos), estão inseridos. O professor, portanto, ressignifica sua prática pedagógica quando utiliza ações que dialoguem com as especificidades de cada aluno (Macário; Rodrigues, 2021).

Ressaltamos que para que o trabalho docente ocorra de forma linear e transformadora (Freire, 2006), há a necessidade de investimentos formativos continuados

para os professores que atuam nessa modalidade, os quais são assegurados por leis, conforme veremos adiante.

2.2 O que dizem os documentos oficiais da Educação de Jovens e Adultos?

A influência da colonização e da escravidão se reflete de maneira incisiva nas áreas educacionais do Brasil. Por mais de três séculos de história colonial, o sistema educacional brasileiro carrega lacunas que persistem até os dias atuais. Os expressivos números de analfabetismo testemunham esse legado histórico, evidenciando desigualdades persistentes e acesso limitado à educação para muitos brasileiros. Como forma de atenuar a procedência histórica desse entrave, a Constituição de 1988 assegura o direito à educação a todos aqueles que não tiverem esse acesso na infância e/ou adolescência.

Para viabilizar o acesso à lei, os governos passaram a articular políticas voltadas para a implementação da Educação de Jovens e Adultos. Uma dessas ações, nos anos 2000, foi o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), as quais delimitavam os desafios e os objetivos de tal modalidade, assegurando sobre a necessidade de uma flexibilização curricular que fosse capaz de promover um “aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo, como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e cotidiano” (Brasil, 2000, p. 61). Nessa perspectiva, o currículo educacional da EJA passa a ser elaborado seguindo as diretrizes e leis das instâncias nacionais, e, quando chega até as escolas, cabem a estas instituições a reformulação do documento, tornando-o mais específico de modo a contemplar as vivências culturais e históricas dos educandos e integrando suas particularidades no processo de ensino. A constituição brasileira ainda reforça que tais currículos deverão seguir a base de conteúdos mínimos para o ensino, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

Seguindo a evolução dos princípios voltados para o público da Educação de Jovens e Adultos, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece a necessidade de “estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos [...], estabelecendo inter-relações entre teoria e prática [...] de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógico adequados às características desses alunos e alunas” (Brasil, 2014, p. 70).

Destarte, essa modalidade de ensino precisa estabelecer um vínculo com o alunado garantindo sua identificação com o processo de ensino-aprendizagem, tornando possível uma formação ampla que possa ir além dos muros da escola. Outrossim, os alunos da EJA não somente necessitam aprender os conteúdos, mas saber como utilizá-los na prática, uma vez que um conteúdo sem função social não terá finalidade formativa ampla; logo, não será visto como importante para tais estudantes.

Entende-se, portanto, o papel relevante que desempenha o professor nesse percurso educacional e, como forma de viabilizar esse ensino integral, os documentos oficiais destacam a importância de formá-los para essa modalidade, pois reconhecem o papel fundamental dos docentes para a permanência dos alunos da EJA em sala de aula, visto que estabelecem uma relação direta com eles. Além disso, possuem o potencial de serem precursores de um ensino dinâmico e significativo, alinhado às metas estabelecidas pelo PNE de oferecer um ambiente pedagógico adequado às características do público. No entanto, para que isso ocorra, esses profissionais precisam receber investimentos teóricos capazes de auxiliá-los, uma vez que reconhecemos que o agir docente não é uma habilidade inata, pelo contrário, é construída à luz de uma prática direcionada por teorias. Ratificando esta necessidade, a LDBEN (Brasil, 1996) garante a formação continuada para todos os profissionais que atuam na educação, sendo preciso que cada instância governamental se articule em prol dessas formações.

Em se tratando da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000, p. 3).

De acordo com o documento, a formação continuada deve assegurar ao professor mecanismos práticos relacionados ao agir docente, visando à adoção de práticas “apropriadas às situações específicas de aprendizagem” (Brasil, 2000, p. 3).

Teoricamente, cabe às instâncias governamentais oferecerem suporte aos profissionais que se encontram no exercício do magistério, sobretudo, quando nos referirmos a um contexto heterogêneo de ensino que é tecido por inúmeros desafios.

No inciso II do artigo, o qual refere-se à identificação dos problemas inerentes a essa realidade de ensino, vê-se a teorização de um trabalho em conjunto, que fornecerá visibilidade às dificuldades encontradas pelo professor com o propósito de buscar soluções socialmente contextualizadas. Diante do exposto, observa-se, no plano documental, o incentivo a processos formativos que viabilizem a consistência do ensino ofertado pelos professores da EJA.

Ainda no plano da discussão teórica, no ano de 2006, o Ministério da Educação desenvolveu cartilhas educacionais para auxiliar na formação dos professores atuantes nessa modalidade de ensino. Os documentos apontam normativas que regem o ensino da EJA e apresentam o contexto e as condições sócio-históricas vivenciadas pelo público adulto. Provocando uma reflexão humanizadora, as cartilhas apontam, dentre outras coisas, que

[...] nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Brasil, 2006, p.4).

Assertivamente, o material apresenta um panorama da realidade educacional que constitui a Educação de Jovens e Adultos e encara cada aluno matriculado nessa modalidade como único, sendo, portanto, um sujeito revestido de história, cultura e saberes advindos do social. Outrossim, por reconhecer que esses estudantes chegam aos espaços educacionais com bloqueios acumulados ao longo da história (Capucho, 2012), a cartilha acrescenta a fragilidade que muitos sentem devido ao insucesso escolar experimentado em outras fases estudantis, o que causa frustração, timidez e, conseqüentemente, fuga do ambiente. Dadas essas especificidades, define que esse cenário “poderá ser transformado na medida em que a escola investir no acolhimento desse(a) aluno(a), que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de

curiosidade e que vai para a sala de aula desejoso de novas experiências” (Brasil, 2006, p. 9).

Entender as características dessa modalidade de ensino, assim como o perfil do nosso alunado, auxilia no direcionamento e no planejamento de ações voltadas para esse público; e que sejam capazes de fomentar a emancipação desse sujeito, favorecendo sua formação integral para atuar na sociedade de forma consciente e reflexiva.

Todavia, entendemos que as formações destinadas aos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos encontram-se ancoradas em leis e princípios que regulamentam as abordagens e os procedimentos metodológicos a serem adotados nessa modalidade. No entanto, no plano prático, observa-se a carência da efetivação de tais componentes essenciais para a ampliação da qualidade de atuação para todos os envolvidos nesse fazer educacional. Conforme as cartilhas educacionais, desenvolvidas pelo MEC, apontam

[...] apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, **são raros os cursos de formação de professores** e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos (Brasil, 2006, p. 4, grifo nosso).

Desta forma, os próprios órgãos que regem a educação brasileira reconhecem que os cursos formativos para a especialização de professores que atuam na EJA são escassos, ou seja, carecemos de embasamentos teóricos, por parte das instâncias governamentais, para a atuação na EJA. Outrossim, a ausência de formações conduz o profissional, na maioria das vezes, a agir com as mesmas abordagens do ensino regular e ancorando-se em materiais didáticos insuficientes para as necessidades dos educandos da EJA.

2.3 PCN e BNCC: como se articula o ensino de linguagens no currículo do ensino fundamental?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o objetivo de definir as principais habilidades a serem alcançadas pelos educandos no processo

de ensino. Sendo assim, agem como norteadores do trabalho docente indicando quais os principais conteúdos a serem abordados em cada etapa de ensino. Em se tratando dos objetivos traçados para o Ensino Fundamental, o documento reforça a necessidade de desenvolver no educando a habilidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais (Brasil, 1998). Logo, o ensino de linguagens em todos os segmentos da educação básica deve fomentar a aquisição desse objetivo, porém para nos aproximarmos desse ideal, o ensino não pode ocorrer de forma mecânica e puramente expositiva, pautado apenas em regras e desmembramentos gramaticais. Em detrimento, precisa se articular aos contextos sociais dos educandos e somar sentidos para a aprendizagem.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, os PCN apontam que

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (Brasil, 1998, p. 16).

De acordo com esse documento, dominar a língua efetivará a participação coletiva na sociedade, haja vista que por meio desse instrumento social, poderemos agir de forma cidadã. Todavia, para que o efetivo exercício da cidadania se materialize através do uso da linguagem, as escolas precisam possibilitar o acesso a um ensino comprometido com a democratização social e cultural, garantindo a apreensão dos saberes linguísticos necessários para tal propósito (Brasil, 1998). No entanto, desafortunadamente, as instituições escolares, ao encararem o processo de ensino de forma isolada, acreditam que os alunos aprenderão os conteúdos simplesmente por serem expostos a eles, fomentando uma sucinta articulação entre o conteúdo e o social.

Esse posicionamento vai de encontro às práticas de ação e reflexão definidas pelos PCN como sendo basilares para o ensino de linguagens, haja vista que apenas por meio de um ensino reflexivo o aluno será capaz de produzir sentidos e agir socialmente por meio das interações com outros sujeitos. Outrossim, é sabido que as habilidades de leitura e escrita se tornam uma tarefa complexa quando são inseridas em sala de aula fora do convívio com textos reais, com leitores e escritores reais e com situações de comunicação que os tornem necessários (Brasil, 1998). Sendo assim, os PCN garantem que

[...] cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (Brasil, 1998, p. 21).

Logo, os PCN reforçam a necessidade de um ensino atrelado ao social, revestido de identidade e composto por fragmentos vivenciais dos educandos. Problematicizam, sobretudo, o acesso a uma educação conteudista e apartada da realidade dos estudantes e defendem a promoção de um ensino ressignificado, o qual vise a formação integral do ser humano.

Atrelado a esse posicionamento acerca do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao destacar as competências específicas para o ensino nos anos iniciais, garante, nos objetivos 3 e 8, que as aulas de linguagens precisam

3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão. [...]

8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática (Brasil, 2018, p. 62).

A BNCC apresenta a construção da criticidade como um dos elementos essenciais para as aulas de linguagens, além de destacar a necessidade de aproximar o estudante das diversas interações que permeiam o uso dessa ciência. Ao citar essas interações, destaca-se o uso das diferentes linguagens (oral, escrita, visual, corporal, digital) e a maneira como o aluno as utiliza e as seleciona conforme as diferentes finalidades sociais. O contato com as múltiplas linguagens fomenta uma formação ampla, que possibilita ao estudante acessar variados contextos sociais, uma vez que, quanto mais situações de uso da linguagem ele domina, mais oportunidades sociais ele terá. Assim, o ensino, de acordo com as propostas da BNCC, precisa possibilitar a inserção social desse estudante.

Outro ponto relevante, mencionado pelo objetivo oito, é a necessidade de formar estudantes como “protagonistas no processo de produção/compreensão”, o qual dialoga acerca de um ensino não apenas pautado na mera exposição conteudista, na

qual o aluno se coloca apenas como receptor passivo, mas, em detrimento, proporcionar, por meio das abordagens de linguagens, que esse estudante seja capaz de refletir e se colocar como agente do que se está sendo discutido/trabalhado em sala de aula, posicionando-se de forma crítico-reflexiva. Para cumprir esses objetivos as aulas precisam dialogar com a realidade dos estudantes e promover essa interação entre texto/conteúdo e os aspectos sociais, culturais e históricos que compõem os indivíduos.

Para o Ensino Fundamental, o documento também define as competências específicas de Língua Portuguesa e, dentre essas, destaca-se que as aulas precisam, durante o trabalho com os gêneros textuais,

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade (Brasil, 2018, p. 87).

Nessa proposta, o texto em sala de aula desempenha um papel fundamental, uma vez que, quando bem selecionados, dialogam com os valores ideológicos e culturais dos estudantes (Rodrigues, 2016), mantendo-se como uma unidade próxima da realidade desses educandos e possibilitando um trabalho direcionado com as práticas interpretativas, haja vista que, quando partimos de um ponto em comum com o alunado, o ensino se torna mais atrativo. Nesse viés, as competências reforçam que os “interesses pessoais” desses discentes precisam ser considerados nas práticas textuais das aulas de LP. Finalmente, o documento ratifica que a seleção desses textos, que se voltam para o trabalho em sala de aula, precisa não somente circular no contexto escolar, mas também no meio social, enfatizando, assim, que o ensino precisa estar em constante diálogo com as práticas sociais e com os diversos letramentos sob os quais os estudantes estão envolvidos.

A articulação do ensino de linguagens no currículo de Língua Portuguesa, proposta pelos documentos oficiais (PCN e BNCC), endossam a perspectiva de uma abordagem de letramento sob o viés sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017), distanciando-se, sobretudo, de aulas conteudistas e desconectadas da realidade estudantil. Para esses documentos, o ensino de linguagens nas aulas de LP precisa partir do contexto social em que esses estudantes estão inseridos. Veremos a seguir a

forma como os materiais didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos dialogam (ou não) com esses norteadores educacionais.

2.4 Os materiais didáticos na aula de linguagens

Há quatro eixos que justificam o ensino da Língua Portuguesa como disciplina curricular e, dentre esses, está o ensino da escrita (Rangel, 2006). Apesar de reconhecermos a demasiada valorização da língua escrita, pela cultura escolar, em detrimento da oral (Rodrigues, 2017), percebe-se que é por meio da modalidade escrita da língua que o aluno atenderá algumas demandas sociais, como a escrita de gêneros textuais de esferas públicas ou privadas, principalmente ao falarmos sobre o contexto educacional da EJA, onde há (ou deveria haver) a preocupação em oferecer um ensino capaz de produzir sentido para as interações sociais realizadas pelos indivíduos. Assim, para direcionar as ações pedagógicas, o professor tem à sua disposição materiais didáticos capazes de atribuir mais qualidade ao ensino ofertado em sala de aula.

De acordo com Rangel (2006), entende-se como material didático todos os recursos que são utilizados em situações de ensino-aprendizagem, fazendo ele parte das condições necessárias para o êxito do processo. Nesse viés, os materiais disponíveis para o professor de Língua Portuguesa são essenciais, quando bem elaborados/adequados, para a condução do percurso escolar do alunado.

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) expressa concepções sobre o ensino-aprendizagem da linguagem e sobre os objetos de conhecimento tratados no currículo escolar. Esse recurso por si só não garante a aprendizagem dos educandos, mas é indispensável para o trabalho docente, visto que “quanto mais especializado [...], mais ele tende a carregar, em seus conteúdos, em suas formas e em suas funções, as marcas da situação: as características dos sujeitos, o nível envolvido, os pressupostos teóricos, as crenças da época, os métodos adotados etc.” (Rangel, 2006, p. 10).

Assim sendo, os materiais didáticos, quando são previamente selecionados para o trabalho com o público da EJA, adequam-se às especificidades dos sujeitos aprendizes, diminuindo o espaço entre indivíduos e conteúdo, e estabelecendo a conexão com o social. Nessa perspectiva, um bom Livro Didático deve ser capaz de desenvolver capacidades e habilidades nos alunos, transmitir conhecimentos,

consolidar e avaliar os aprendizados práticos e teóricos adquiridos pelo aluno (Rangel, 2006). Todavia, para que isso seja possível, a seleção desses materiais deve levar em consideração os principais elementos que constituem o processo pedagógico, sendo eles:

Os sujeitos envolvidos: estão eles sendo contemplados, em suas características, possibilidades e expectativas, no material cogitado?

Os objetivos visados: que subsídios o material em questão poderá fornecer para que se atinjam mais facilmente as metas perseguidas?

A situação: a organização do tempo e do espaço escolar propicia o uso adequado do recurso pretendido? (Rangel, 2006, p. 12).

Logo, o Livro Didático, para funcionar como recurso indispensável à aprendizagem, precisa dialogar com os objetivos traçados pelos PCN (Brasil, 1998) acerca do ensino reflexivo de Língua Portuguesa. Precisam, sobretudo, estabelecer, em suas atividades e abordagens propostas, mais do que a mera exposição de conteúdos; mas, em detrimento, proporcionar a aproximação com o contexto sociocultural e histórico dos indivíduos (Rodrigues, 2017), alinhando-se à situação de inserção na qual os alunos e a instituição escolar se encontram, ou seja, não são recursos fixos e eles devem se adequar a toda e qualquer realidade de ensino.

Entretanto, na contemporaneidade, os livros didáticos de Língua Portuguesa são elaborados para a realidade regular de ensino e, por isso, não raro encontrarmos na Educação de Jovens e Adultos livros com temáticas relacionadas ao contexto infantojuvenil, os quais não são capazes de atingir os objetivos traçados para esse público. Logo, a utilização desse material, nessa modalidade, mostra-se insuficiente e reforça a tese de que: um livro pode se adequar para determinado contexto de ensino, mas, quando reaproveitado para outro, provoca lacunas na aprendizagem, uma vez que não dialoga com as características e expectativas de tal público. Esse reaproveitamento dos materiais para o público da EJA, vai de encontro com as competências três e oito definidas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, haja vista que, de acordo com esse documento, a seleção dos textos que serão utilizados em sala de aula, incluindo aqueles que fazem parte do material didático, precisa dialogar com os interesses pessoais dos estudantes e fomentar à criticidade reflexiva e ao protagonismo; logo, sabemos que um material não adequado para a faixa-etária dessa modalidade de ensino (EJA) não será capaz de ampliar a criticidade reflexiva desses educandos, nem suscitar seus interesses pessoais.

2.5 O plano de ensino de linguagens

Além do Livro Didático, o plano de ensino se apresenta como um recurso estratégico para os docentes de língua portuguesa, sendo capaz de direcionar suas abordagens metodológicas. Planejar é, de acordo com Libâneo (2004, p. 28), “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Nesse viés, o plano de ensino de linguagens relaciona-se intrinsecamente aos objetivos traçados para cada etapa do trabalho docente na aula de língua portuguesa, pois é por meio dele que os professores poderão pensar e refletir sobre os conteúdos e as estratégias mais pertinentes ao agir docente, tendo em vista às aprendizagens desejadas/necessárias aos seus educandos. Nesta oportunidade, há a possibilidade de incluir estratégias adequadas ao contexto sociocultural e histórico no qual os alunos estão inseridos. Dessa forma, “um plano deve ser flexível, isto é, permitir algumas alterações de acordo com a variação do interesse dos alunos e, conseqüentemente, da sua motivação, sem maiores prejuízos para a aprendizagem” (Vasconcellos, 1995, p. 89).

De acordo com o autor, os planos de ensino não são norteadores fixos e estáveis, haja vista que podem sofrer alterações em uma tentativa de se adequar ao perfil e aos objetivos dos estudantes. Logo, faz-se necessário o olhar atento e sensível de um educador reflexivo sobre sua própria prática.

Diante do exposto, torna-se válido salientar que a Educação de Jovens e Adultos é embasada por leis, documentos e recursos didáticos que asseguram, teoricamente, e enfatizam a promoção de um ensino ressignificado e transformador (Freire, 2006), capaz de atribuir sentidos para a vida dos educandos, sobretudo diante da perspectiva do letramento sociocultural e histórico que enfatizamos em nossa pesquisa.

No tópico a seguir, descreveremos a metodologia adotada nesta pesquisa, delineada para elucidar o caminho percorrido no estudo e facilitar a compreensão do que foi investigado. Serão apresentados os dados coletados por meio de observação em sala de aula, informações sobre os participantes colaboradores, os materiais analisados e o ambiente onde a pesquisa foi realizada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LINGUAGENS NA EJA

A presente pesquisa surgiu através de um olhar investigativo sobre o contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo para as práticas de letramento oferecidas aos educandos que integram essa modalidade de ensino. Iniciamos as discussões a partir de um levantamento bibliográfico sobre as concepções de letramento adotadas (ou não) pela escola. Em seguida, realizamos a discussão inicial acerca do que dizem os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2000) e das cartilhas elaboradas pelo MEC (Brasil, 2006) e voltadas para a formação dos professores atuantes na EJA, conforme descritos no tópico anterior. Outrossim, analisamos as funções dos materiais didáticos (livros e plano de aula) utilizados como ferramentas indispensáveis para a prática pedagógica. Com base nesse acervo documental e bibliográfico, abordamos reflexivamente o ensino de linguagens, confrontando teoria e prática. Para debruçarmos nosso olhar sobre a prática exercida na EJA, utilizamos alguns procedimentos específicos no levantamento dos dados, conforme explicaremos a seguir.

3.1 Campo de pesquisa

A pesquisa se desenvolveu na escola EMEF Maria da Guia Sales Hermínio, localizada na rua Silvino Alexandre Diniz, 722, Ivo Benício, na cidade de Pocinhos, Paraíba. A instituição escolar oferece duas modalidades de ensino, sendo elas, a regular, para o atendimento de crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano, e a segunda destinada a Educação de Jovens e Adultos com duas etapas de ensino: etapa 1, abrange do 1º ao 5º ano dos anos iniciais; etapa 2, abrange do 6º ano 9º ano dos anos finais. A escola possui 502 alunos matriculados, dos quais 88 são estudantes da EJA. Atualmente, devido à baixa frequência dos matriculados nessa modalidade, a direção organizou as salas de aula por meio de um sistema multisseriado, sendo assim, a sala referência para esta pesquisa é formada por 16 estudantes do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

3.2 Professora colaboradora

A professora atuante na sala de referência para esta pesquisa é formada em Pedagogia, pela UEPB, e licencianda do curso de Letras Português. A educadora tem 3 anos de experiência, mas vivencia, no presente ano de 2024, sua primeira atuação como professora da Educação de Jovens e Adultos, assim como também em um sistema multisseriado de ensino. Destacamos que a educadora também mantém vínculo na escola como auxiliar de coordenação. Nesse viés, trabalha de forma integral (manhã e tarde) voltando-se para a parte administrativa e pedagógica, haja vista que é responsável por realizar todas as impressões solicitadas pelos professores, incluindo as avaliações bimestrais. Ao longo da pesquisa, a professora se mostrou sempre atenta e solícita aos nossos pedidos, enquanto pesquisadores, facilitando o levantamento dos materiais que foram analisados. Para corroborar aos princípios éticos que regem esta investigação, a educadora não teve seu nome exposto, a chamamos, quando referida, através do termo professora colaboradora.

3.3 Estudantes colaboradores

Os estudantes matriculados na realidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos representam o principal foco de investigação neste estudo, pois estão no centro do processo de ensino e são diretamente impactados com as práticas de letramento às quais são expostos. Na turma utilizada para a materialização do estudo, havia 16 estudantes matriculados, dos quais 7 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A idade dos discentes varia entre 20 e 63 anos, e se encontram em níveis diferentes de aprendizagem, sendo alguns, inclusive, iniciantes no processo de alfabetização e letramento. Entre esses, a maioria chegava após o início da aula, uma vez que estavam retornando de seus trabalhos; outros vinham da zona rural ou de bairros mais afastados da escola e, por isso, precisavam sair um pouco antes do término da aula. Ressaltamos que, apesar do número de matriculados (16), apenas 12 alunos mantinham frequência regular.

Para delimitarmos essa investigação, selecionamos dois estudantes da referida turma para realizarmos uma entrevista sobre as práticas de letramento oferecidas a eles, assim como também acerca dos motivos que os fizeram retornar às salas de aula na fase adulta. Os alunos não terão seus nomes expostos, mas serão

identificados neste estudo como: aluna A e aluno B. A seleção desses estudantes para a contribuição nesta pesquisa pautou-se em alguns critérios: i) eram os únicos alunos que estavam há mais tempo matriculados na modalidade; ii) apresentavam ótima frequência escolar, conforme evidenciado pela professora colaboradora; iii) e mantinham maior contato com a pesquisadora, facilitando, assim, a análise dos dados.

3.4 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Para o desenvolvimento do estudo, alguns instrumentos foram utilizados na coleta de dados, sendo eles: i) entrevista com a professora colaboradora e análise do plano de ensino; ii) observação de 4 aulas específicas da disciplina de Língua Portuguesa; iii) entrevista realizada com 2 alunos matriculados na EJA há dois anos; iv) análise do material didático utilizado pelos estudantes e pela docente. Esses procedimentos auxiliaram no levantamento de dados sobre a materialização do ensino de linguagens na Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, os resultados foram confrontados com o levantamento bibliográfico e documental acerca das diretrizes de ensino para essa modalidade e a partir das perspectivas teóricas sobre letramento definidas por autores como Soares (1998), Kleiman (2005) e Rodrigues (2017), os quais nos permitiram enxergar a linha tênue que existe entre as abordagens de ensino e os contextos sociais dos educandos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Ação docente e plano de ensino na EJA

O papel do professor em sala de aula, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, é tecido por inúmeros desafios. Quando nos referimos a uma turma de ensino multisseriado, comum nessa modalidade escolar, devido ao baixo número de matriculados, esses confrontos se destacam, pois impõem novos modelos e abordagens, os quais sejam capazes de contemplar todas as realidades estudantis que se encontram no mesmo espaço, haja vista que o sistema seriado de ensino é uma forma de organização escolar na qual um mesmo professor atua com alunos de diferentes séries escolares. De acordo com a LDBEN, “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (Brasil, 1996).

No entanto, apesar de ser legalmente permitido pelas leis que regem a educação brasileira, e contribuir para o acesso de todos a educação, essa organização provoca lacunas significativas no processo de ensino, as quais se refletem não só na aprendizagem dos indivíduos, mas também na planificação das estratégias metodológicas propostas pelos educadores. Nesse viés,

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2007, p. 22).

Para compreender melhor essa lacuna estrutural na realidade atual, realizamos uma entrevista com a professora colaboradora focando em sua prática pedagógica e nos desafios enfrentados no ensino de linguagens para turmas de Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, a educadora compartilhou que era sua primeira experiência na EJA e destacou as dificuldades na elaboração dos seus planos de ensino, especialmente devido à necessidade de abranger três séries distintas (2º ao 4º ano), o que nem sempre era viável. Outrossim, ela menciona não ter afinidade com essa modalidade, haja vista que sempre atuou na educação infantil e, por isso, se relaciona

melhor, nos aspectos pedagógicos, com tais turmas. Ademais, verificamos que os planos de ensino são construídos de forma coletiva, por meio de uma reunião bimestral com todos os educadores da EJA que atuam na cidade. Nesse viés, priorizam-se os planos mais genéricos e voltados para a distribuição dos conteúdos, uma vez que esse material precisa se “encaixar” em todos os segmentos da EJA e para todas as realidades vigentes no município. No quadro 1, examinaremos os principais aspectos discutidos por ela sobre o trabalho docente nesse contexto educacional.

Quadro 1 - Recortes da entrevista com a professora colaboradora

1. Qual a maior dificuldade enfrentada por você enquanto professora da EJA?	“Tempo para planejar de forma específica, pois, devido as demandas escolares, não temos tempo para elaborar o planejamento como gostaríamos, principalmente nessa realidade multisseriada.”
2. Você seleciona as atividades de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos? Como é feita essa seleção?	“Sim. Organizo os alunos em grupos e cada um recebe a atividade do dia. Os que terminam primeiro ficam fazendo atividades no livro didático, enquanto os outros finalizam.”
3. Qual a maior dificuldade para o ensino de linguagens?	“Selecionar material. Ter em sala um material que consiga despertar o interesse da turma, pois às vezes eles mostram-se desinteressados. Estão aqui, alguns, apenas para finalizar um ciclo.”
4. A secretaria de educação da sua escola promove momentos de formações coletivas direcionadas especificamente para os professores da EJA?	“Não, as formações que temos no início do ano são destinadas a todos os profissionais da rede de ensino. A equipe específica da EJA (coordenadores e professores) se reúne para a elaboração do planejamento bimestral.”
5. Você sabe os motivos que levaram seus alunos a retornarem à sala de aula?	“Acredito que o desejo de aprender.”

Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Em suas respostas, a professora colaboradora evidencia que a principal dificuldade enfrentada no ensino da EJA relaciona-se à elaboração dos planos de ensino, pois, mediante as várias demandas escolares, sobra-lhe pouco tempo para elaborar um planejamento específico, ou seja, realizar adaptações no plano de ensino que é construído de forma coletiva e adequá-lo à realidade de seus educandos. Quando questionada sobre o que faltava em seu planejamento para que ela não o considerasse específico (conforme relata na entrevista), a professora responde que se tivesse mais tempo para planejar, utilizaria abordagens mais direcionadas para seus alunos. De acordo com a educadora, as abordagens direcionadas seriam textos e demais

materiais pedagógicos que fossem compatíveis com os gostos dos estudantes. Entendemos que a educadora compartilhava o desejo e o conhecimento acerca da necessidade de incluir em suas metodologias textos que estivessem inseridos na realidade dos educandos, no entanto não encontrava tempo para incluir isso em seu planejamento, o fato é reforçado na resposta à pergunta 3, que aborda as dificuldades encontradas no ensino de linguagens. A colaboradora menciona que seu maior desafio consiste em selecionar materiais atrativos para o público adulto, tendo em vista que cabe ao(a) professor(a) a tarefa de “ler” o seu grupo, buscando identificar traços comuns e aspectos ou temas que reúnam o interesse coletivo (Brasil, 2006).

A realidade relatada é também compartilhada por outros educadores que compõem o cenário educacional vigente, haja vista que muitos profissionais precisam atuar em mais de uma escola e/ou outras funções, dividindo seu tempo para a elaboração de avaliações, planejamentos, registros de aula e demais funções inerentes ao fazer docente. No contexto da professora colaboradora, as demandas referentes ao desempenho de sua outra função na escola, enquanto auxiliar de coordenação, corroboram para a dificuldade de encontrar tempo para realizar o planejamento e as adequações do material de ensino. Essas atribuições dificultam a elaboração de um planejamento pautado nas necessidades dos educandos, principalmente no contexto de atuação da professora colaboradora, composto por três séries que são formadas por indivíduos que estão em diferentes estágios de aprendizagem. No entanto, embora reconheçamos as dificuldades relacionadas à falta de tempo dos professores, enfatizamos a importância de desenvolver um plano de ensino sensível às vivências dos estudantes, assim como a necessidade do olhar atento do professor para entender que esses recursos são norteadores flexíveis, isto é, são passíveis de ajustes e adequações pertinentes. Logo, a elaboração e a replanificação (Cavalcanti, 2015) das estratégias docentes traçadas, nos permitem conduzir o ensino de linguagens de maneira reflexiva e direcionada para os objetivos dos estudantes.

Sabendo que essa turma da EJA se organiza através do sistema multisseriado de ensino, questionamos a professora sobre a forma como ela organizava as atividades, uma vez que cada educando se encontrava em níveis diferentes de aprendizagem e sabíamos que isso dificultava o processo de seleção dos materiais destinados à turma. Alguns estudantes se encontravam no nível alfabético, os quais já dominavam um estágio de leitura e escrita parcialmente consolidados, outros estavam no nível silábico-alfabético, identificavam os sons de algumas sílabas, mas ainda

estavam no processo inicial da aquisição da leitura e da escrita e apresentavam dificuldades na consolidação das sílabas complexas. Ainda existia uma parcela da turma que sabia ler, mas possuía muitos desvios de escrita e interpretação textual, o que corroborava às dificuldades expressivas na resolução de questões em exercícios que solicitassem tais habilidades. Para atender a esses níveis diferentes de aprendizagem, a professora relata, conforme evidenciado na resposta da pergunta 2, que utiliza a dinâmica de separá-los por grupos e destina atividades diferentes para cada equipe, de acordo com o nível no qual se encontram. Tal estratégia faz-se pertinente nessa realidade de ensino, uma vez que, teoricamente, evita que os estudantes não se sintam desafiados mediante os exercícios propostos. Contudo, ao analisarmos o plano de ensino da professora colaboradora na disciplina de Língua Portuguesa, observamos que durante 3 encontros do componente curricular, as abordagens metodológicas registradas no plano, assim como as atividades propostas, eram as mesmas, conforme apresentamos a seguir, no quadro 2.

Quadro 2 - Fragmento do plano de ensino disponibilizado pela professora

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETO DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA PROPOSTA
LÍNGUA PORTUGUESA 02/05/2024	Gênero textual carta; Os substantivos.	Leitura da carta proposta na página 201 do livro didático. Em seguida, análise da estrutura de uma carta com auxílio da página 202. Identificação dos substantivos utilizados na carta. Atividade na folha.
LÍNGUA PORTUGUESA 03/05/2024	Os substantivos; Uso das letras maiúsculas e minúsculas.	Retomada na lousa sobre a função dos substantivos. Atividade no quadro sobre os substantivos. Atividade na lousa de grafia das letras maiúsculas e minúsculas. Atividade na folha.
LÍNGUA PORTUGUESA 29/05/2024¹	Gênero carta pessoal.	Atividade na folha sobre a estrutura das cartas pessoais.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

¹ O espaço temporal entre uma aula e outra, justifica-se devido uma reforma realizada no prédio da escola. Como não havia outro local disponível para realocar os estudantes, as aulas noturnas foram suspensas por um período de 15 dias. As aulas regulares passaram a ser ministradas de forma online via *Meet*.

Durante as observações em sala, utilizado como um dos instrumentos para a análise dos dados, percebeu-se que as mesmas atividades eram executadas por todos da turma. Ademais, observamos que a professora se utilizava de um grande acervo de atividades na folha, retiradas da internet, as quais dialogavam com práticas de alfabetização conteudistas, pautadas apenas na decodificação dos termos e sem diálogo com as realidades dos estudantes.

A utilização das mesmas atividades para esses alunos, que se encontram em níveis diferentes de ensino, corrobora ao desinteresse demonstrado por parte dos educandos, haja vista que os exercícios não os desafiavam para sua aprendizagem, conforme relato dos alunos que foram entrevistados e que veremos nos próximos tópicos. Além disso, por meio da fala da professora colaboradora e da observação realizada em sala, identificamos que o material didático foi utilizado apenas como uma estratégia para que os alunos que concluíam a atividade proposta não ficassem ociosos, enquanto aguardam os demais colegas de sala, contrariando o que fora exposto no plano de ensino em relação ao trabalho com o LDP. Ressaltamos que o livro didático é um recurso indispensável, quando bem utilizado em sala de aula, logo, vale-se dele sem intencionalidade e desalinhado das estratégias e metas educacionais, não é uma ação pertinente para atingir os objetivos do LDP para o ensino de linguagens.

Frente às ações metodológicas utilizadas pela professora, evidenciamos a falta de formação inicial adequada para auxiliá-la a superar os desafios profissionais impostos nessa realidade de ensino, sobretudo por se tratar de sua primeira experiência em uma turma de jovens e adultos. Quando questionada sobre as formações complementares voltadas para os professores que atuam na EJA e das quais ela já havia participado, a professora confirmou o fato de não existirem, de fato, na rede municipal de ensino. Entretanto, traz de sua memória discursos que relatam acerca dos encontros formativos que ocorrem uma vez ao ano, especificamente na semana pedagógica oferecida pelo município, e a qual destina-se, apenas, a realidade educacional regular. Essa negligência, por parte dos estados e municípios em não oferecer suporte e soluções para os problemas identificados na EJA, vai de encontro com o que dizem os documentos oficiais acerca da preparação que deve ser oferecida aos professores atuantes nessa modalidade; assim como o constante diálogo que deve haver entre esferas governamentais e professores, a fim de promover ações em sala de aula capazes de dialogar com os contextos socioculturais e históricos desses indivíduos que retornam às escolas na fase adulta.

Destacamos, por fim, a resposta da professora colaboradora à questão 5, sobre o seu conhecimento acerca dos motivos que fazem seus alunos retornarem até a escola. A docente responde de forma abrangente que a causa desse movimento relaciona-se ao desejo de aprender. A resposta rápida e ampla da colaboradora indica a possibilidade de ela não conhecer os objetivos dos seus alunos em buscarem aprender na fase adulta. Desconhecer as metas que movem nossos educandos na Educação de Jovens e Adultos dificulta a inserção de um ensino ressignificado e pautado em auxiliá-los na conquista dos seus objetivos; o que impede que esses alunos vejam a escola como um espaço que atenda suas necessidades como pessoas, cidadãos e aprendizes em potencial (Brasil, 2006).

Assim sendo, faz-se necessário o olhar atento de um educador capaz de reconhecer as metas dos educandos e de utilizar estratégias que dialoguem com essas perspectivas estudantis. Logo, a título de exemplificação, se observamos que na sala de aula os alunos pretendem se inserir no mercado de trabalho, podemos propor, enquanto professores plásticos (Rodrigues, 2017) e sensíveis (Freire, 2006) às necessidades dos educandos, uma proposta de ensino acerca do gênero currículo, revestindo, portanto, o acontecimento aula (Geraldini, 2010) de funcionalidade social.

Em se tratando do trabalho com os gêneros textuais, observamos no plano ensino analisado que a professora colaboradora utilizava as páginas disponíveis no livro didático, porém, durante as observações, não vimos a utilização de outros gêneros que dialogassem e se aproximassem do contexto social dos educandos. Todavia, não verificamos nas aulas de linguagens ofertadas aos alunos da EJA práticas que considerassem a função social do conjunto de habilidades que compõem o letramento escolar como um fenômeno multifacetado e dinâmico em gêneros textuais tanto escritos quanto orais e/ou multimodais, o que reverberaria positivamente se fosse apoiado por um processo de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017).

4.2 O material didático utilizado na EJA

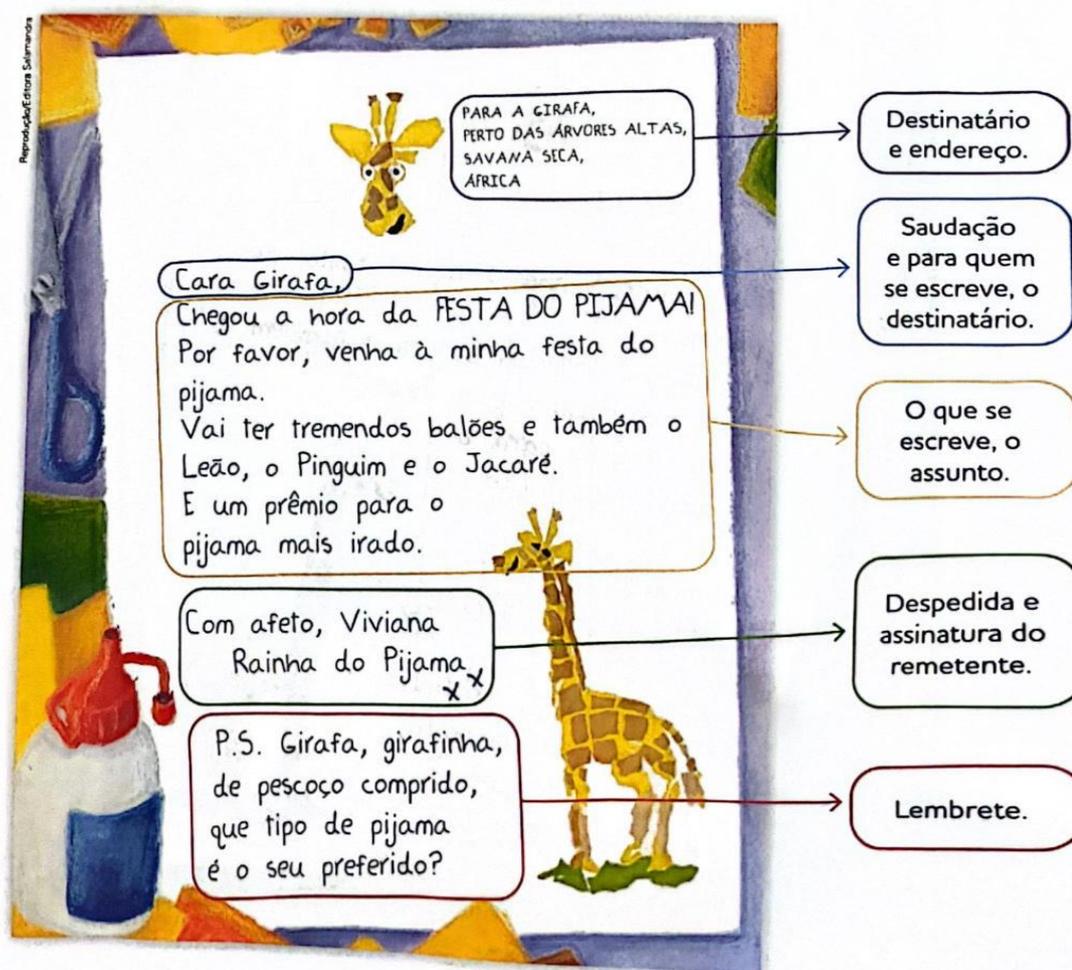
Os alunos da EJA desta pesquisa estudam em um sistema multisseriado de ensino, conforme descrito no tópico anterior. Dada essa realidade, os materiais didáticos utilizados não são específicos para cada série de referência do estudante. Atualmente, os educandos que já possuem o domínio da escrita e da leitura utilizam a

coleção “Ápis Mais”, elaborada pelas autoras Trinconi, Bertin e Marchezi (2021) e lançada pela editora Ática.

Ao analisarmos os gêneros textuais em destaque no material didático de Língua Portuguesa aplicado para uma turma da EJA, observamos a carência de textos que estabeleçam vínculos com as várias realidades sociais do alunado. Destacamos, em especial, o exemplo a seguir, retirado do material da turma analisada. O livro didático sugere o trabalho com o gênero carta pessoal, conforme se verifica na figura 1.

Figura 1 - Atividade no livro didático “Ápis mais”

2. O texto que você leu é uma carta pessoal. Juntos, observem as partes desta carta.



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 202.

A princípio, destacamos a relevância desse gênero para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que, por meio dele, os alunos poderiam utilizar suas próprias vivências para a construção dos seus textos, e seguir para a exploração

dos tipos de cartas (pessoal, de reclamação, aberta) bem como às suas funções, articulando noções de ortografia, coesão, coerência e estruturas argumentativas na prática da escrita e reescrita textual, além de ampliar os seus usos pessoais da linguagem.

Todavia, em detrimento a essa relevância, deparamo-nos com uma atividade a respeito do gênero supracitado, elaborada para uma criança, perdendo, por fim, a funcionalidade do texto em questão para um aluno da Educação de Jovens e Adultos. A unidade temática do material didático utiliza uma carta escrita por uma criança, e endereçada a uma girafa. Para reforçar esse cenário infantilizado e desproporcional para o trabalho com adultos, o teor da carta refere-se a um convite para uma festa do pijama. Para finalizar, a sequência didática proposta pelo livro, sugere que os educandos escrevam uma carta, desta vez endereçada a criança remetente, ou seja, o aluno da EJA responderá, em sua produção textual, a carta que foi, inicialmente, direcionada para uma girafa; além disso, deverá contar para a criança imaginária como será o seu pijama. Vejamos como isso ocorre no recorte da atividade ilustrada pela figura 2:

Figura 2 - Proposta de produção textual do livro “Ápis mais”

Produção de texto

Carta pessoal

Planejamento

1. Imagine que Viviana enviou uma carta convidando você para a festa do pijama.
2. Como seria sua carta de resposta? Como seria seu pijama?

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 204.

Sem funcionalidade real, o contato com esse gênero textual não possui aplicação prática para os estudantes da EJA, e dificilmente despertará o interesse e a atenção dos discentes no processo de aquisição da escrita; haja vista que desconsidera o contexto sociocultural e histórico dos sujeitos envolvidos com a prática de letramento escolar em cena (Rodrigues, 2017). Outrossim, é preciso, pois, “pensar a prática pedagógica a partir de textos que permitam a aproximação dos alunos ao mundo [...] e que circulem tanto no interior como no exterior dos espaços escolares, [...] e em uma concepção ideológica” (Macário; Rodrigues, 2021, p. 3)

O aluno da EJA é um leitor, sobretudo, do mundo. Os textos que circulam em sala de aula precisam aludir à realidade desse alunado, dialogando com os conhecimentos já existentes em sua bagagem social e conferindo sentidos reais para sua vida, porque são “leitores sociais culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre os sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola” (Rodrigues, 2017, p. 54). Tal estratégia, e concepção de leitura/leitor, certamente, aumentará o interesse desse aluno nas aulas de línguas.

O segundo gênero textual analisado no material didático dos alunos em foco nesta pesquisa, foi a Notícia. Esses textos são habitualmente consumidos pelo público adulto, haja vista que possuem como principal objetivo apresentar informações acerca de assuntos sociais, e que são de interesse coletivo. Dadas essas características, o trabalho com esse gênero nas salas de aula da EJA faz-se muito pertinente, e dialoga com a necessidade de um ensino integrado aos interesses e contextos socioculturais e históricos dos educandos. No entanto, uma vez que o material didático não foi pensado para tal público, carece de textos que consigam ser relevantes para essa faixa-etária, conforme destacamos na figura 3.

Figura 3 - notícia exposta no livro didático “Ápis mais”

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

1. Releia com a professora a notícia e observe as partes dela.

Picolé e ar-condicionado viram armas contra o calor dos animais do Zoo no Rio

Manchete:
Título com
letras maiores

No cardápio estão cestas de frutas e picolé de carne com sangue. Ursos e grandes felinos também têm acesso a sistema de ar-condicionado para não sofrerem com altas temperaturas.

Por RJ1 | 10/01/2019 | 13h42

O forte calor no Rio fez com que o Zoológico do Rio criasse alternativas para refrescar os animais do local. Picolés de frutas e sistema de ar-condicionado viraram armas para que eles fujam das altas temperaturas. Cães e outros animais vêm sofrendo com as altas temperaturas.

Lide:
Parágrafo que
traz um
resumo com
as principais
informações
do texto

O urso Poncho, por exemplo, se deliciava na manhã desta quinta-feira (10) com um picolé: pedaços de coco, mamão, laranja e maçã encravados num grande cubo de gelo. [...]

**Corpo da
notícia
(Trecho)**

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 294

A notícia selecionada pelo LDP discorre sobre uma alternativa adotada por um zoológico para diminuir os impactos do calor enfrentado pelos animais. Dois aspectos são pertinentes ao analisarmos este texto. Primeiramente, há uma disparidade entre a origem da notícia, vinda do estado do Rio de Janeiro, e o contexto regional dos alunos, causando dificuldades de compreensão global. Em seguida, observamos que a notícia aborda um tema de pouca relevância para o cenário atual dos educandos, contrariando a necessidade de livros que apresentem propostas de textos socialmente situadas com as necessidades e expectativas de seu público. Partindo de uma hipótese que esse material houvesse sido elaborado especificamente para atender ao público da EJA, o mesmo se valeria de notícias referentes ao mundo do trabalho, ao futebol, aos fatos regionais de grande destaque, isto é, partiriam de textos que dialogassem com o cenário sociocultural e histórico desses estudantes, estabelecendo uma ponte entre o ensino e a práxis social da linguagem.

Por meio de diálogos com os envolvidos nesta pesquisa, percebemos que o material didático utilizado por essa turma da Educação de Jovens e Adultos é, na verdade, um aproveitamento das “sobras” dos materiais destinados às séries diurnas,

compostas por crianças em idade regular de ensino, e que supostamente se interessariam pela matéria. Ao serem aplicados para a modalidade EJA, os livros não suprem a necessidade do público-alvo, uma vez que apresentam temáticas infantis que pouco despertam a atenção dos estudantes mais experientes socialmente.

Torna-se válido salientar que na turma em questão, assim como em demais realidades educacionais da EJA, os alunos se encontram em sala após uma jornada exaustiva de trabalho. Precisam lidar com problemas familiares, pressões no trabalho, dentre outras questões relativas à vida adulta. Logo, chegar na sala de aula e se deparar com temáticas infantis e distantes de suas realidades vigentes, impacta significativamente no processo de ensino-aprendizagem, desmotivando os participantes da cena escolar (estudantes e docentes) e corroborando para evasão escolar. Desse modo, esse dado analisado aponta que os materiais selecionados para o ensino de linguagens na Educação de Jovens e Adultos, na turma em foco desta pesquisa, não atingem o objetivo principal de serem instrumentos didáticos capazes de auxiliar no desenvolvimento social dos estudantes e de ampliar a inserção desses sujeitos na vida social por meio da aquisição dos gêneros textuais, pois os alunos que retornam às salas de aulas depois de adultos, “buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita” (Brasil, 2006, p.13).

Nesse viés, atividades infantilizadas e distantes dos contextos sociais, como as analisadas anteriormente, quando destinadas à Educação de Jovens e Adultos, entram em confronto com o que dizem as normativas estabelecidas pelo MEC a respeito da educação que deve ser oferecida nessa modalidade de ensino. Teoricamente, esses documentos reconhecem o perfil do aluno da EJA, ao afirmarem que “como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente” (Brasil, 2006, p.13). Entretanto, na prática, são sucintos os investimentos em materiais que supram os objetivos desses indivíduos, sendo mais cômodo, portanto, a reutilização inadequada dos materiais elaborados para outras etapas de ensino.

4.3 Retornando para os caminhos da escola: objetivos e desafios

Retornar para a sala de aula na idade adulta é um movimento regado por objetivos e perspectivas pessoais. O aluno da EJA entende que necessita daquele conhecimento, que em algum momento da sua vida precisou ser pausado por diferentes motivos, para atingir fins e funções sociais diversas. A escuta sensível, por parte de professores e pesquisadores que atuam nesta modalidade de ensino, estabelece uma conexão significativa capaz de promover maior proximidade entre educadores e alunos, facilitando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz. Assim, faz-se necessário compreender as suas justificativas e iniciativas na busca da escolarização (Macário; Rodrigues, 2021).

Para compreendermos essas justificativas, optamos por realizar um recorte da pesquisa partindo de dois alunos que contribuíram para o desenvolvimento desta, a quem chamaremos de aluna A e aluno B. Ambos se encontram regularmente matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos há quase dois anos. A princípio, destacamos os motivos que fizeram esses alunos deixarem as escolas em idade regular. Apesar de serem causas diferentes, observa-se que os estudantes tiveram oportunidades breves de escolarização. A aluna A, por exemplo, foi impossibilitada de prosseguir em seus estudos devido a distância entre sua residência e a escola. Ao nos relatar sua história, a aluna compartilhou que, dentre seus 4 irmãos, ela foi a única que se interessou em estudar movida pelo desejo de ler e conseguir responder as correspondências de uma prima que morava em outra região. Em seu relato, “A” discorre que, apesar do pouco tempo de estudo, se sentiu realizada ao aprender a ler e a escrever e, desta forma, conseguir ampliar sua comunicação por meio das cartas. Quando questionada sobre os motivos que a fizeram retornar à escola depois de adulta, a aluna inicia relatando que, devido ao casamento e a criação dos filhos, não conseguiu retornar antes, mas que agora, com os filhos criados, era movida pelo desejo de aprimorar sua escrita, pois entendia que possuía muitas limitações, e o objetivo de fazer algum curso técnico.

No relato do aluno B, observamos que a frustração em não aprender o fez desistir da escola, quando criança. Apesar dos incentivos que recebia por parte dos pais, em especial da mãe, o estudante relata que não aprendia, por mais que se esforçasse: “As palavras e a junção das sílabas não entravam na minha cabeça. Eu me irritava por não saber”. Segundo “B”, desistir da escola, naquela época, foi uma das maiores

felicidades de sua vida, no entanto, foi uma alegria efêmera. O aluno relata que alguns anos após ter entrado em uma empresa, solicitaram a realização de um curso técnico e profissionalizante para que ele continuasse exercendo o cargo que ocupava, porém, pela falta de escolaridade mínima, ele foi impossibilitado de prosseguir no trabalho. O relato do aluno demonstra a limitação enfrentada por ele e por tantos outros que integram as salas de aula da EJA, em especial, quando se referem aos desafios de conviver sem o domínio da leitura em um mundo letrado.

Quando questionado sobre os motivos que o fizeram retornar à escola, o aluno evidencia em sua fala mais uma limitação que lhe foi imposta devido à falta de escolarização, revela o desejo de retirar a sua Carteira Nacional de Habilitação. Esse objetivo o fez retornar às salas de aula e se envolver em práticas de leitura, visando ampliar sua desenvoltura textual e interpretativa para realizar os exames admissionais exigidos pelo Detran.

Quadro 3 - Recorte da entrevista realizada com os alunos colaboradores

1. Quais os principais motivos que levaram você a interromper seus estudos na idade regular?	<p>Aluna A: “Eu precisei parar, pois no sítio onde morávamos não tinha mais a série que eu precisava cursar. Meu pai não nos deixava vim para a rua para estudarmos”.</p> <p>Aluno B: “Nunca gostei do ambiente escolar. Eu não conseguia aprender nada. Não aprendi a ler e apenas aprendi a escrever meu nome através da minha mãe. Parei porque não via sentido em estudar. O trabalho era mais importante.”</p>
2. Quais são seus objetivos ao retornar à escola atualmente?	<p>Aluna A: “Eu quero melhorar minha escrita e fazer um curso.”</p> <p>Aluno B: “Voltei para aprender a ler e conseguir tirar minha carteira de habilitação.”</p>
3. Você sente que os textos e as atividades propostas são relevantes para o seu aprendizado?	<p>Aluna A: “Sim, sinto”.</p> <p>Aluno B: “Sim, mas às vezes as tarefas são fáceis demais. Terminando e fico sem ter o que fazer.”</p>
4. O livro didático traz para as suas aulas contextos com os quais você tem contato na vida social?	<p>Aluna A: “Não”.</p> <p>Aluno B: “Às vezes traz notícias.”</p>
5. Acredita que com as aulas você atingirá seu objetivo inicial que te fez retornar à escola?	<p>Aluna A: “Não, penso em desistir.”</p> <p>Aluno B: “Eu aprendi a ler. Hoje leio o que nunca li antes. Estou me esforçando para tirar a carteira de habilitação. Espero conseguir.”</p>

Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Os discentes que participaram dessa entrevista, pontuaram aspectos relevantes sobre o ensino oferecido pela EJA. Quando questionados sobre a relevância do que aprendem, o aluno B sinaliza que “às vezes as tarefas são fáceis demais”. Ao analisarmos a turma, observamos que há níveis diferentes de aprendizagem. Alguns alunos se encontram em processo de alfabetização, enquanto outros, que já leem de forma fluente, necessitam de um aprofundamento nas práticas de letramento escolar. Sendo assim, as atividades a nível alfabético não se apresentam como instigantes e desafiadoras para alguns desses indivíduos, provocando relatos semelhantes ao do aluno B. Ademais, uma vez que se materializam como atividades “fáceis” demais, perdem a funcionalidade enquanto prática social para os alunos que estão inseridos na turma da EJA.

Em se tratando do material didático utilizado pelos alunos, os colaboradores relatam que não conseguem estabelecer relação entre o LDP e as suas vivências sociais, haja vista que, como evidenciado na sessão anterior, o livro apresenta muitas temáticas infantis, uma vez que foi desenvolvido para a realidade regular de ensino. No entanto, o aluno B chama atenção para as reportagens presentes no livro didático, as quais são de interesse dele. O discente relata que diariamente consome os textos jornalísticos de forma oral e escrita, por isso seu grau de interesse em relação a esse gênero torna-se evidente quando ele se apresenta como tópico da aula de linguagens. Entendemos, portanto, que as aulas se tornavam mais atraentes quando partiam de um ponto em comum com o aluno.

A última pergunta do quadro “Acredita que com as aulas você atingirá seu objetivo inicial que te fez retornar à escola?”, trouxe apontamentos opostos. A aluna A expressa o pensamento de desistir da escola, por achar que não atingirá seu objetivo. Identificamos que o motivo da fala da aluna relaciona-se ao descompasso existente entre os conteúdos abordados e o nível de aprendizagem no qual ela se encontra. Por se tratar de uma realidade multisseriada, a aluna A, uma vez exposta às mesmas atividades que os demais estudantes, sente-se desmotivada por perceber que aqueles exercícios não a auxiliam no objetivo de aprimorar a escrita.

Rodrigues e Macário (2021) reforçam que cabe ao professor repensar as atividades propostas nesse sistema de ensino, a fim de torná-las desafiadoras e significativas para todos os indivíduos que compõem essa realidade, auxiliando, assim, à permanência do aluno na escola. O aluno B, em contrapartida, sente-se mais motivado por nos sinalizar que aprendeu a ler naquele ambiente, vencendo o cansaço e as

adversidades impostas pela vida adulta. A sala de aula se materializou como uma facilitadora para o acesso ao seu objetivo final de tirar a CNH, visto que foi nela que o aluno se expôs às práticas de leitura e atingiu a apreensão do código escrito.

A natureza das respostas evidencia que entre o ensino e o aspecto social existia uma lacuna que impedia os alunos de vivenciarem, por meio das abordagens metodológicas, os aspectos pertinentes às suas experiências. Apesar de reconhecermos que ambos estavam aprendendo, como indicado pelo relato do aluno B que foi alfabetizado na EJA, os conteúdos se apresentavam por meio de uma abordagem conteudista e sem atribuir sentidos à vida social. Tal ensino não permite que o aluno desenvolva o pensamento crítico-reflexivo, necessário para formar cidadãos ideologicamente letrados, além de distanciar-se de uma educação transformadora (Freire, 2006, p. 67), voltada para a formação integral e social do indivíduo.

5 PALAVRAS FINAIS

Os dados obtidos, a partir do estudo, indicam que, apesar da existência de leis que direcionam a Educação de Jovens e Adultos, na prática, essas leis são efetivadas de modo sucinto, atrelando-se ao fato de que esse cenário educacional se revela negligenciado, situando-se à margem do escopo governamental. Logo, são poucos os investimentos e os recursos pedagógicos práticos para esse público. Nessa conjuntura, é comum a reutilização de materiais elaborados, culturalmente, para os segmentos regulares de ensino, os quais, ao serem incorporados à realidade heterogênea da EJA, não se mostram suficientes para aumentar a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

O estudo indica que as leis existentes para essa modalidade de ensino, frequentemente, não são implementadas na prática, pois, conforme evidenciado na entrevista realizada com a professora colaboradora, a falta de oferta dos cursos de formação docente, exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, através da rede municipal de ensino, cria lacunas significativas para os profissionais que atuam na EJA. Ademais, os documentos oficiais que enfatizam a importância de integrar teoria e prática no ensino muitas vezes não se refletem na prática pedagógica observada neste estudo.

Outrossim, ao analisarmos o livro didático utilizado pela turma, percebemos a inadequação desse recurso para as necessidades estudantis dos jovens e adultos, pois são materiais elaborados para a educação regular, especificamente para o ensino de crianças. De acordo com Rangel (2006), o LDP precisa se aproximar dos objetivos e das vivências dos estudantes, a fim de promover um ensino socialmente contextualizado. Assim sendo, o LDP pode ser pertinente para o trabalho com determinada etapa de ensino, todavia, ao ser reaproveitado em outra modalidade, constituída de características próprias, não se adequar e mostrar-se insuficiente. Diante dessa inadequação do material analisado, observamos a presença de gêneros textuais voltados para as vivências infanto-juvenis, não sendo, portanto, pertinentes para aguçar a criticidade e autonomia do alunado da EJA, uma vez que não estão alinhados às suas realidades.

Ao incluirmos a voz dos estudantes que frequentavam essa modalidade de ensino em nossa pesquisa, observamos um descompasso entre os objetivos que os motivavam a retornar à escola e o ensino ofertado. A utilização de abordagens

infantilizadas, mediadas pelo livro didático, que não recebia qualquer adaptação por parte da docente, desmotivava a aprendizagem dos estudantes, corroborando pensamentos como o da aluna A. Ao ser questionada sobre a influência das aulas de linguagens para a concretização de seus objetivos, ela expressou o desejo de desistir por não acreditar que consiga alcançá-los naquele espaço. Os alunos também apontam, em suas falas, a ausência de elementos em sala de aula que dialoguem com suas vivências sociais, históricas e culturais. Esses relatos nos fazem refletir sobre a necessidade de oferecermos um ensino sensível à vivência desses estudantes, levando em consideração os múltiplos letramentos sociais que os compõem. Outrossim, é preciso visualizá-los como indivíduos que enxergam o espaço escolar como uma possibilidade para a reescrita de uma história de vida que, em algum momento, foi “rasurada” mediante à falta de leitura e escrita, conforme destaca o aluno B, que, ao trazer em seu relato as dificuldades enfrentadas devido à falta dessas habilidades, enfatiza o espaço escolar como uma ferramenta para alcançar seu objetivo de conseguir tirar a carteira de habilitação.

Observamos, portanto, a necessidade de um ensino de linguagens baseado em abordagens do letramento sociocultural e histórico, que seja capaz de dialogar com as práticas e eventos de letramento em que os sujeitos estão envolvidos, reconhecendo o texto como uma prática social de linguagem (Rodrigues, 2017). Ademais, a pesquisa aponta para a necessidade de um professor sensível (Freire, 2006) aos objetivos do seu alunado, integrando-os ao espaço escolar e estabelecendo uma conexão entre o social e o pedagógico, conferindo, assim, significados às aulas ao integrar sentidos para a vida dos estudantes. Nesse viés, é preciso que o espaço escolar revista suas práticas de funcionalidade para além dos muros escolares; mas, para que isso ocorra, necessita de maiores investimentos práticos em ações e materiais pensados para essa modalidade de ensino, possibilitando mais visibilidade a esse público.

Finalmente, propomos, a partir desse estudo, a ressignificação das aulas de linguagens na EJA por meio de práticas humanizadoras de ensino, as quais vejam o aluno como o centro desse processo e como um indivíduo que age socialmente. Dessa forma, a educação demonstrará seu potencial transformador, proporcionando aos alunos e alunas dessa modalidade de ensino as ferramentas necessárias para alcançarem os propósitos de vida que os movem até a escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 10 de jul. 2024.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº: 11/2000. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2024/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 de jul. 2024.

BRASIL. CADERNOS EJA 2: **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. BRASIL.

BRASIL. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. BRASIL.

BRASIL. Constituição, 1998. Lei nº 13.005 de 20 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <https://www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

CAVALCANTI, I.; **A (co)construção formativa no Estágio Supervisionado: reconfigurando práticas de ensino com a reescrita**. Tese (Doutorado em Linguagens) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 231.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACÁRIO, R. O.; Rodrigues, L. P. A leitura na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência pedagógica para a formação de leitores mediada por revistas. **Revista de**

Educação PUC-Campinas, v.26, e214922, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4922>.

MARCURSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. Ed. -São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, E. **A escolha do livro didático de Português: caderno do professor**. 1.ED. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RODRIGUES, L. P. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Gelne**, Natal/ RN, Vol.18 – n.02, p. 116-193, 2016.

RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRRN, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Mais: língua portuguesa**. 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais, 1ª edição, São Paulo: Ática, 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projetos políticos pedagógicos**. São Paulo: Libertad, 1995.

APÊNDICES

ENTREVISTA COM A PROFESSORA COLABORADORA

Data de realização: 15/04/2024

1. Qual sua formação inicial?

Resposta: Pedagogia, UEPB/ Letras Português, UNINASSAU.

2. Por que você escolheu a área da docência?

Resposta: Sempre quis ser professora. Fui incentivada pela minha mãe e irmãs.

3. Quanto tempo você está atuando na rede básica?

Resposta: Atuo há três anos. Na educação de Jovens e Adultos é minha primeira experiência está sendo nesse ano.

4. Lecionar na EJA foi uma escolha sua?

Resposta: Eu me sinto mais confortável com o ensino infantil. Atuar aqui hoje foi uma decisão da secretaria de educação. Como eu sou contratada, eles me colocam onde há necessidade.

5. Além da docência, desenvolve outras atividades?

Resposta: Sim. Durante o dia sou auxiliar de coordenação e à noite leciono do 3º ao 5º ano na EJA.

6. Qual a maior dificuldade enfrentada por você enquanto professora da EJA?

Resposta: Tempo para planejar de forma específica, pois, devido às demandas escolares, não temos tempo para elaborar o planejamento como gostaríamos, principalmente nessa realidade multisseriada.

7. O que é selecionar de forma específica?

Resposta: Pensar no aluno e trazer a identidade dele para aula.

8. Você seleciona as atividades de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos? Como é feita essa seleção?

Resposta: Sim. Organizo os alunos em grupos e cada um recebe a atividade do dia. Os que terminam primeiro ficam fazendo atividades no livro didático, enquanto os outros finalizam.

9. Qual a maior dificuldade para o ensino de linguagens?

Resposta: Selecionar material. Ter em sala um material que consiga despertar o interesse da turma, pois às vezes eles mostram-se desinteressados. Estão aqui, alguns, apenas para finalizar um ciclo.

10. A secretária de educação da sua escola promove momentos de formações coletivas direcionadas especificamente para os professores da EJA?

Resposta: Não, as formações que temos no início do ano são destinadas a todos os profissionais da rede de ensino. A equipe específica da EJA (coordenadores e professores) se reúne para a elaboração do planejamento bimestral. A partir desse planejamento nós o adequamos para nossa realidade.

11. Você sabe os motivos que levaram seus alunos a retornarem à sala de aula?

Resposta: Acredito que o desejo de aprender.

ENTREVISTA COM A ALUNA COLABORADORA A
Data de realização: 22/04/2024

1. Em qual série de ensino e idade você parou de estudar?

Resposta: Parei de estudar na 3ª série. Eu acho que tinha 12 anos.

2. O que mais recorda da época em que você estudava?

Resposta: Da professora. Ela era professora, mas também abria a escola, era responsável pela merenda. Ela era muito legal comigo.

3. Qual era a sua maior dificuldade durante a época que você estudava?

Resposta: A distância. Eu morava longe. Meu pai não era a favor de filhos estudando.

4. Quais os principais motivos que levaram você a interromper seus estudos na idade regular?

Resposta: Eu precisei parar, pois no sítio onde morávamos não tinha mais a série que eu precisava cursar. Meu pai não nos deixava vir para a rua para estudarmos.

5. Quais são seus objetivos ao retornar à escola atualmente?

Resposta: Eu quero melhorar minha escrita e fazer um curso.”

6. Você sente que os textos e as atividades propostas são relevantes para o seu aprendizado?

Resposta: Sim, sinto.

5. O livro didático traz para as suas aulas contextos com os quais você tem contato na vida social?

Resposta: não.

6. Acredita que com as aulas você atingirá seu objetivo inicial que te fez retornar à escola?

Resposta: Acredito que não. Penso em desistir.

7. Quais livros a senhora costuma ler?

Resposta: Leio a bíblia e revistas bíblicas.

ENTREVISTA COM O ALUNO COLABORADOR B

Data de realização: 22/04/2024

1. Em qual série de ensino e idade você parou de estudar?

Resposta: Eu nunca avancei nos estudos. Parei na alfabetização.

2. O que mais recorda da época em que você estudava?

Resposta: Da merenda. Nós vínhamos de uma família de 8 irmãos. Ir para a escola era para fazer uma de nossas refeições, porque às vezes não tinha em casa.

3. Qual era a sua maior dificuldade durante a época que você estudava?

Resposta: O ensino. Eu nunca aprendi nada.

4. Quais os principais motivos que levaram você a interromper seus estudos na idade regular?

Resposta: Nunca gostei do ambiente escolar. Eu não conseguia aprender nada. Não aprendi a ler e apenas aprendi a escrever meu nome através da minha mãe. Parei porque não via sentido em estudar. O trabalho era mais importante.

5. Quais são seus objetivos ao retornar à escola atualmente?

Resposta: Voltei para aprender a ler e conseguir tirar minha carteira de habilitação.

6. Você sente que os textos e as atividades propostas são relevantes para o seu aprendizado?

Resposta: Sim, mas às vezes as tarefas são fáceis demais. Termino e fico sem ter o que fazer.

7. Acredita que com as aulas você atingirá seu objetivo inicial que te fez retornar à escola?

Resposta: Eu aprendi a ler. Hoje leio o que nunca li antes. Estou me esforçando para tirar a carteira de habilitação. Espero conseguir. Leio vários livros.

8. Quais livros o senhor costuma ler?

Resposta: Leio a bíblia, leio revistinhas de esportes e jornais no celular.

ANEXO

COLÉGIO
MUNICIPAL
PADRE GALVÃO
E.M.E.F. MARIA
DA GUIA SALES
HERMÍNIO
E.M.E.F. CASTRO
ALVES
E.M.E.F. JOSÉ
TOMÉ

PLANO QUINZENAL - 2024

FUNDAMENTAL I (3º, 4º e 5º ANO) - LÍNGUA PORTUGUESA

BIMESTRES	EIXO TEMÁTICO	HABILIDADES DESENVOLVIDAS, DE ACORDO COM A "BNCC" (CÓDIGO)	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PLANO SEMESTRAL
2º BIMESTRE	LEITURA ESCRITA CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	EF15LP01 EF15LP02 EF12LP02 EF12LP03 EF12LP04 EF12LP05 EF12LP08 EF12LP09 EF15LP06	<ul style="list-style-type: none"> - Gênero textual carta; - Os substantivos. - Os substantivos; - Uso das letras maiúsculas e minúsculas. - Gênero notícia - Tempos verbais - Sílabas complexas 	<p>AULA 01 e 02</p> <p>Leitura da carta proposta na página 201 do livro didático. Em seguida, análise da estrutura de uma carta com auxílio da página 202. Identificação dos substantivos utilizados na carta. Atividade na folha.</p> <p>AULA 03 e 04</p> <p>Retomada na lousa sobre a função dos substantivos. Atividade no quadro sobre os substantivos. Atividade na lousa de grafia das letras</p>	

				<p>maiúsculas e minúsculas. Atividade na folha.</p> <p>AULA 05 e 06</p> <p>Atividade na folha sobre a estrutura das cartas pessoais.</p> <p>AULA 07 e 08</p> <p>Gênero notícia. Utilizar a página 179 do livro. Leitura coletiva da notícia. Pergunta o entendimento dos alunos. Escrever na lousa 5 questões sobre as características do gênero.</p> <p>AULA 09 E 10</p> <p>Explicar na lousa os três tempos verbais (passado, presente, futuro). Utilizar o livro para explicar como esses tempos são usados na notícia lida na aula anterior. Atividade na folha sobre os tempos verbais (identificação).</p> <p>AULA 11 e 12</p> <p>Dividir os alunos em duplas: escrita de uma</p>	
--	--	--	--	---	--

				notícia.	
					-
ESPAÇO PARA OBSERVAÇÕES PONTUAIS DE CADA DOCENTE	As atividades na folha serão enviadas por anexo.				