

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

ANA GABRIELA PÉRICO

A Educação Linguística e a Educação de Jovens e Adultos

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

ANA GABRIELA PÉRICO

A Educação Linguística e a Educação de Jovens e Adultos

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Neusa Maria de Oliveira Barbosa Bastos.

São Paulo

2009

Banca Examinadora

À minha filha, que, por pouco, não nasceu junto com esta Dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por sempre me amparar nos momentos de cansaço.

Agradeço a meu marido, por ter entendido todas as minhas ausências.

Aos meus pais, por dirigirem a mim palavras de amor e estímulo.

A minha irmã, em especial, por acompanhar de perto, mesmo que longe, o meu percurso.

À minha orientadora, a professora Doutora Neusa Maria de Oliveira Barbosa Bastos, quem dividiu seus conhecimentos comigo e sempre me enviou palavras de incentivo.

Às componentes da Banca Examinadora, Professora Doutora Dieli Vesaro Palma e Professora Doutora Regina Pires de Brito, por suas sábias contribuições.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que me concedeu a bolsa de estudos que possibilitou a realização deste trabalho.

À escola *E.E. Presidente Tancredo Neves*, por se dispor a me ajudar com todas as informações necessárias à realização deste trabalho.

RESUMO

Diante da escassez de material de Língua Portuguesa (LP) voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os alunos do Ensino Médio (EM), surgiu a necessidade de saber o que os professores dessa modalidade de ensino usam em suas aulas e quais conteúdos e competências priorizam. Para isso, traçou-se um perfil dos docentes desta modalidade de ensino, com uma pesquisa sobre o material utilizado. Trata-se de pesquisa exploratória, constituindo estudo de caso.

A Educação Linguística, subárea de estudos dentro do ensino de LP, objetiva tornar o aluno um “poliglota em sua própria língua” (Bechara, 1985), para isso, aliando saberes pedagógicos a saberes linguísticos. Os saberes pedagógicos foram extraídos da Educação Matemática (Machado et alii, 2002), enquanto a contribuição linguística provém da Linguística Funcional e da Linguística Textual, além das quatro Pedagogias, propostas por Antunes (2003), quais sejam, *Pedagogia da Oralidade, da Leitura, da Escrita e Léxico-Gramatical*. A Avaliação também foi levada em consideração, sob a ótica dessas Pedagogias.

Além do mais, foi feito um histórico da EJA no Brasil, assim como uma leitura atenta dos documentos oficiais existentes para o EM, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, as *Orientações Educacionais Complementares aos PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e a mais recente *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, sem contar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.

Catorze docentes de LP de nove escolas com EM na modalidade EJA, da cidade do Guarujá, responderam a um questionário acerca de sua formação acadêmica, método de trabalho, assim como sobre o material que utilizam em sala de aula. Há um material preparatório para o *ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* –, que se mostrou razoavelmente bem elaborado, de acordo com as Pedagogias, embora não seja adotado pelos professores respondentes. A *Apostila* foi apontada como o material utilizado por parte deles, mas não se mostrou dentro de nenhuma proposta estudada aqui. O material inadequado, aliado a nenhum estudo sobre EJA na graduação mostram que a Educação Linguística, mesmo sendo objeto de reflexão há mais de vinte anos, ainda não chegou efetivamente à sala de aula.

Palavras-chave: Educação Linguística, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio.

ABSTRACT

Due to the little offer of Portuguese Teaching material for High School Adult groups, it became necessary to research what teachers use in their classes and which curriculum and competences they prioritize. For doing that, a teachers profile was built, through a questionnaire about the material used. This is an exploratory research, more specifically, a case study.

Linguistic Education, a subarea of First Language Teaching, has as objective to make the student a “polyglot in his own language” (Bechara, 1985), for that, bringing together some pedagogical and linguistic knowledge. The first one was extracted from Mathematical Education (Machado et alii, 2002), and the second one, from Functional and Textual Linguistics, besides the four Pedagogies (Antunes, 2003): Conversation, Reading, Writing, and Lexical-Grammar. Evaluation was also taken into consideration.

Besides that, a historical development of Adult Education in Brazil was organized, as well as an attentive reading of some official High School Brazilian documents, as *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n ° 9394/96*, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, *Orientações Educacionais Complementares aos PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, and the newest *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, and *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.

Fourteen Portuguese Teachers of nine schools in Guarujá, SP, have answered a questionnaire about his academic formation, teaching strategies, as well as the material they use to teach. Some preparatory material for *ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* – was found, which is very satisfactory, according to the four Pedagogies, although it is not used by those teachers. The *Apostila* was pointed as the material used by part of them, but it was not according to any proposal studied here. An inadequate material in addition to no studies about Adult Education in university show that Linguistic Education, even being object of reflections for more than twenty years, has not arrived in Brazilian classrooms yet.

Key-words: Linguistic Education; Adult Education; High School.

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E TEORIAS DE BASE	10
Considerações iniciais.....	10
1.1. Conceito de Educação Linguística	11
1.2. Aspectos pedagógicos da EL	15
1.3. Aspectos linguísticos da EL.....	19
1.3.1.Oralidade.....	19
1.3.2. Leitura	25
1.3.3. Escrita	29
1.3.4. Gramática e léxico	39
1.4. Sequência didática.....	46
1.5. Avaliação no contexto da EL.....	51
CAPÍTULO 2 –ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA E LEGISLAÇÃO	55
Considerações iniciais.....	55
2.1. Aspectos históricos da EJA.....	55
2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n ° 9394/96 (LDB).....	64
2.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).....	64
2.4. PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos PCN – Linguagens, Códigos e suas tecnologias.....	67

2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	69
2.6. Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	70
2.7. Estrutura da EJA/EM no Brasil e material disponível.....	72
2.8. Formação de professores de EJA.....	75
2.9. Perfil dos alunos da EJA/EM.....	76

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....80

Considerações iniciais.....	80
-----------------------------	----

3.1 Método de pesquisa.....	80
-----------------------------	----

3.2 O questionário como instrumento de coleta de dados.....	84
---	----

3.3. As escolas	86
-----------------------	----

3.4. Os professores	88
---------------------------	----

3.4.1. Análise das respostas dos professores	98
--	----

3.5. Análise do material utilizado.....	100
---	-----

Considerações finais.....103

Referências Bibliográficas108

Anexos.....115

Anexo 1 – Carta que acompanhou o questionário.....	115
--	-----

Anexo 2 – Modelo de Questionário para o professor que atua na EJA do EM, LP.....	116
--	-----

Anexo 3 – Tabulação manual - quantidades de respostas por item.....	118
---	-----

Anexo 4 – Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – Conteúdo proposto.....	120
--	-----

Anexo 5 – Disciplinas sobre <i>Educação de Jovens e Adultos</i>	127
---	-----

Anexo 6 – Conteúdo da <i>Apostila</i>	135
---	-----

Anexo 7 – Material da Sequência Didática	136
--	-----

Índice de Tabelas e Diagramas

Tabela 1 - Notas Médias do Enem por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2007	5
Tabela 2 - Notas Médias do Enem por Município dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2007	6
Tabela 3 - Distribuição dos alunos nos níveis de desempenho na redação Saresp 2007	35
Tabela 4 – Critérios de avaliação da Resenha e pontos.....	51
Tabela 5 – Relação entre província e número de escolas e/ou alunos no final do século XIX.....	56
Tabela 6 – Matriz Curricular do EM (número de aulas) – Período Noturno.....	73
Tabela 7 – Indicadores de fluxo escolar – 2004.....	78
Tabela 8 – Matrícula de EJA no Ensino Médio, em cursos presenciais com avaliação no processo, por dependência administrativa 1997 – 2006.....	78
Tabela 9 – Escolas, questionários entregues e respondidos.....	87
Tabela 10 – Escolas, números de salas de aula e número de classes EJA/EM	88
Diagrama 1 – Variedades linguísticas	20

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Local de nascimento dos docentes (porcentagem)	89
Gráfico 2 – Idade dos docentes (em %).....	89
Gráfico 3 – Idade e década de formação	90
Gráfico 4 – Tipo de Instituição de graduação (em %)	90
Gráfico 5 – Professores que fizeram Pós-Graduação (em %)	91
Gráfico 6 – Tema da Pós-Graduação (em %).....	91
Gráfico 7 – Professores que exercem outra profissão remunerada (em porcentagem)	92
Gráfico 8 – Docentes que trabalham em outra escola ou em outro município (em %).....	92
Gráfico 9 – Jornada de trabalho semanal dos professores, em horas-aula (em %)	93
Gráfico 10 – Jornada de trabalho semanal de EJA (em %).....	93
Gráfico 11 – Professores que estudaram sobre EJA na graduação (em %).....	94
Gráfico 12 – Material didático utilizado na EJA (em %).....	94
Gráfico 13 - Professores que discutem sobre EJA no Planejamento ou nas HTPC (em %)	95
Gráfico 14 – Momento em que ensinam gramática na aula de Língua Portuguesa (em %).....	96
Gráfico 15 – Maneira de ensinar gramática nas aulas de LP (em %)	96
Gráfico 16 – O que é ser um <i>poliglota na própria língua?</i> (em %).....	97
Gráfico 17 – Professores que já ouviram falar em Educação Linguística (em %).....	98

Introdução

Este trabalho tem como tema a Educação Linguística (doravante EL) aplicada à realidade da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), e se enquadra na linha de pesquisa de *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A Educação Linguística surgiu como proposta de ensino de Língua Portuguesa há pelo menos 20 anos, com Evanildo Bechara, e tem sido estudada e desenvolvida por diversos autores, como Bagno, Palma et alii, Travaglia e Neves. São esses pesquisadores, juntamente com alguns outros, de extrema importância para esta dissertação, a qual traz um olhar focado na EL, porém direcionado à EJA.

Esta fica à margem da Educação Básica, já que para ela não sobram muitos recursos financeiros; conseqüentemente, não há programas de formação continuada para os profissionais que nela atuam. O resultado são professores muitas vezes despreparados para atuar nesta realidade tão diversa que é a da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, é forçoso admitir que a aula de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio (doravante EF e EM), tem se reduzido, há um bom tempo, a explicações sobre a gramática normativa. Ao analisar a EJA então, a situação se agrava: reduz-se, nesse caso, à aplicação destes conteúdos de maneira resumida, para estudantes

não raro pouco interessados no conhecimento e mais preocupados com o diploma exigido em seu trabalho.

Tem sido visto que o ensino de gramática que se legitimou nas escolas, conhecido como *tradicional*, tem se mostrado ineficaz, visto que os anos de escolarização não têm sido suficientes para o estudante brasileiro obter bons níveis de compreensão e produção de textos, nem mesmo o domínio da própria norma padrão, como defendem grupos mais puristas. Entende-se aqui por *gramática tradicional* aquela desenvolvida pelos gregos, em que se “levantam os quadros de flexão como paradigmas e, paralelamente, levantam-se os desvios e irregularidades que o uso determinou” (NEVES, 2005, p. 244).

Alguns dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2007 mostram, como será visto no capítulo 1 (p.20), que quase 40,0% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio foram considerados de nível “abaixo do básico” em Língua Portuguesa (São Paulo, 2008, p.25). Esse número é preocupante, por ser menor que no Ensino Fundamental: 20,7% na quarta série, 18,3% na sexta série e 22,7% na oitava série.

Isso, aliado aos resultados desses estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, tem gerado uma insatisfação com relação à performance dos estudantes ao fim do Ensino Médio, pois o professor consciente e preocupado conclui que todas aquelas explicações acerca de gramática tradicional não foram suficientes para fazer seus estudantes falarem ou escreverem de maneira mais consciente. Insatisfeito, culpa-os por um problema que também é desse profissional da educação, porque, muitas vezes, ele está ultrapassado, ao usar metodologia(s) de ensino de Língua Portuguesa baseadas no ensino de gramática normativa somente.

Analisando esses resultados do ENEM das escolas da cidade de Guarujá, porém, sem levar em consideração os problemas de amostragem pequena e de viés de seleção amostral – quando a média pode estar distorcida para cima, caso os alunos que fizeram a prova sejam os mais interessados e, por consequência, os melhores de cada escola –, vê-se que as que foram objeto desta pesquisa – destacadas em vermelho na tabela 1 – não se encontram nem acima da média do país, tampouco da do Estado de São Paulo, uma vez que esta é maior que aquela, para as Escolas Públicas Estaduais, na modalidade EJA, como se vê na tabela 2. Isso mostra um baixo nível de desempenho dessas instituições, uma vez que

a parte objetiva da prova é constituída por 63 questões de igual valor, avaliada numa escala de 0 a 100 pontos, gerando uma nota global que corresponde à percentagem de acertos em relação às 63 questões propostas. Na redação, também há uma nota global de 0 a 100. (INEP, 2009b, pergunta n° 25)

Outro fator que atrapalha o desempenho dos alunos da EJA/EM é o escasso material de Língua Portuguesa produzido especialmente para esse público. Apenas um material elaborado por órgãos oficiais foi encontrado, o material do *Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)*. Foi encontrada apenas uma editora com uma coleção para a EJA/EM.

Sem contar que o estudante da EJA tem outro perfil, sendo “adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada” (BRASIL, 2000, p. 9) do que os estudantes do Ensino Regular, ou seja, começaram e interromperam mais de uma vez os estudos, muitos deles não os completando. Por isso, exige material e estratégias de ensino diferenciadas, já que suas necessidades são diferentes das do adolescente que chega ao EM Regular. Entretanto, por alguma motivação, voltaram aos bancos escolares. Por terem iniciado a Educação Básica¹ geralmente há muito tempo, tiveram aulas com professores que usavam a abordagem tradicional da gramática nas aulas de Língua Materna, o que faz com que aqueles exijam o mesmo olhar tradicional de seus professores atuais.

Por um lado, essa cobrança dos estudantes com relação à gramática reflete a da sociedade em geral, cuja ideia é a de que a aula de Português só é aula mesmo se nela forem explicados itens como análise sintática e morfológica, regência verbal e nominal, usos e vozes verbais, entre outros tópicos da Gramática Tradicional. O grande paradoxo é que isso tudo não tem ajudado o estudante a escrever melhor. Perini (2005) afirma haver algo muito errado com o ensino de Língua Portuguesa, já que os estudantes passam oito anos na escola e, ao chegar ao Ensino Médio, continuam sem saber análise sintática.

Há, por outro lado, a resistência dos próprios professores em mudar a metodologia de suas aulas. Como docentes das outras áreas do conhecimento, o professor de Língua Portuguesa ainda traz conteúdos de forma totalmente isolada da realidade em suas aulas. Em geral, ele apenas se preocupa em manter a tradição gramatical de suas aulas e não se atualiza para conhecer as últimas pesquisas sobre ensino de Língua Materna. Segundo Neves (2004b):

¹ A *Educação Básica* abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996, artigo 21, inciso I).

Verificam eles [os professores de língua materna] que a gramática que ensinam não está contribuindo para a finalidade pretendida de 'escrever melhor', mas mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (2004b, p. 114).

Essa resistência pode provir de um desconhecimento, já que há casos em que ao docente não foi possível estudar na faculdade metodologias mais adequadas e atuais de ensino de língua materna. Diante da realidade acima, falar sobre formação de professores mostra-se de grande relevância para os estudos linguísticos, uma vez que visa a contribuir para uma reflexão que já se iniciou no meio acadêmico e tem ganhado força nos últimos anos, como a área da Educação Linguística, não apenas na PUC-SP, mas em outras universidades onde a pesquisa é respeitada, como UnB, USP, Mackenzie, UNICAMP, UNESP, UFU, UECE. Na verdade, esse tema também tem sido desenvolvido em outros países, como em Portugal, por exemplo, cujo intercâmbio com o Brasil tem produzido inúmeros trabalhos.

Tabela 1- Notas Médias do Enem por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2007¹

Dep. Adm. ²	Modalidade de Ensino ³	Cód. Esc. ⁴	N. Esc ⁵	Número de Matrículas	Número de Participantes	MÉDIAS		MÉDIAS COM <u>CORREÇÃO DE PARTICIPAÇÃO</u> ⁷	
						Prova Objetiva (média)	Redação e Prova Objetiva (média)	Prova Objetiva	Redação e Prova Objetiva
E	EMR e EJA	**	**	548	103	44.23	48.99	43.48	48.44
P	EMR	**		73	42	65.5	60.66	64.91	60.3
P	EMR	**		14	6	SC ⁶	SC	SC	SC
E	EMR	**		311	187	45.4	51.07	45.01	50.79
E	EMR	**		164	106	45.63	49.63	45.29	49.38
E	EMR e EJA	**		548	114	41.3	45.22	40.62	44.72
E	EJA	**		222	2	SC	SC	SC	SC
E	EMR e EJA	**		434	61	39.06	43.46	38.36	42.94
E	EJA	**		416	7	SC	SC	SC	SC
E	EMR	**		101	23	40.65	44.98	39.99	44.5
E	EMR	**		121	35	42.04	49.63	41.42	49.14
E	EMR	**		49	17	46.5	51.41	45.86	50.94
E	EMR	**		297	139	40.89	47.42	40.44	47.07
E	EMR	**		246	84	39.32	44.96	38.78	44.55
E	EMR e EJA	**		102	6	SC	SC	SC	SC
P	EMR	**		56	41	69.38	65.69	68.98	65.45
E	EMR	**		205	120	46.24	50.67	45.84	50.38
E	EMR e EJA	**		387	49	42.44	46.94	41.67	46.37
E	EMR e EJA	**		244	33	37.47	46.16	36.8	45.6
E	EMR e EJA	**		195	52	39.9	46.1	39.28	45.63
E	EJA	**		463	45	44.52	46.97	43.68	46.38
E	EMR	**		153	37	44.57	48.64	43.87	48.12
E	EMR	**		200	147	43.54	47.42	43.29	47.24
E	EMR e EJA	**		483	57	39.79	43.1	39.06	42.58
E	EMR	**		127	63	41.5	46.31	41.06	45.98

Fonte: INEP (2009a)

NOTAS:

1. Todas as escolas dessa tabela localizam-se em área urbana.
2. Dep. Adm. – Dep. Administrativa: E (Estadual) e P (Privada)
3. EMR: Ensino Médio Regular
4. Código da escola: foram retirados da tabela por razões éticas.
5. Nome da escola: também foram retirados da tabela por razões éticas.
6. SC: Sem Conceito (menos de 10 alunos concluintes, participantes do ENEM em 2007 ou menos de 10 alunos matriculados na escola segundo a declaração no Censo Escolar de 2007)
7. “O objetivo dessa correção é representar a nota média da escola caso todos os alunos matriculados nas séries finais do ensino médio (3a e 4a) tivessem realizado o exame.” (INEP, 2009 c p. 2)

Tabela 2 - Notas Médias do Enem por Município dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2007

UF: São Paulo Município: GUARUJÁ Localização: Urbana Rede de Ensino: TODAS Dep. Administrativa: TODAS Modalidade de Ensino: Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos	MÉDIAS			
		BRASIL	UF	MUNICÍPIO
	Média da Prova Objetiva	48,423	50,499	44,756
	Média Total (redação e prova objetiva)	51,391	52,541	48,830
	Média da Prova Objetiva com correção de participação	47,860	49,958	44,176
	Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	50,985	52,154	48,405
Nota Técnica:	Método de correção 			

Fonte: INEP (2009a)

Um resultado de certa forma já esperado é que as Escolas Públicas apenas com Ensino Regular superaram as que oferecem o EM na modalidade EJA nas notas. Isso decorre também da duração do EM em uma e outra: 3 anos nas de Ensino Regular contra um ano e meio nas escolas de EJA, quer dizer, o aluno do ER está mais preparado que o da EJA, como mostram os resultados do ENEM. Uma das escolas públicas (marcada em verde, na tabela 1) chegou a ter a nota 51,41 na média total da prova (Objetiva + Redação), ficando acima da média do Brasil (51,391) e bem mais alta que as das escolas com EJA.

As escolas particulares tiveram desempenho bem melhor que as públicas, como já era esperado, sendo que a nota total da prova de uma delas foi de 65,69 (sessenta e cinco vírgula sessenta e nove), bem acima da média do Brasil (51,391) e do Estado de São Paulo (52,541).

Não há muitos estudos sobre a EJA nem tampouco sobre EduLin; portanto, faz-se mister aliar esses dois grandes temas, pois assim é possível repensar a primeira, olhando-a pelo prisma da segunda. Não seria a EL um caminho para a Educação de Jovens e Adultos?

Assim o objetivo principal deste trabalho é **apresentar características dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de Escolas Estaduais do município de Guarujá.**

Ainda tem como objetivos específicos:

1. Verificar, por meio de questionário, se os professores seguem as pedagogias da Educação Linguística em suas aulas de Língua Portuguesa;
2. Analisar o material didático apontado por esses profissionais;
3. Propor uma Sequência Didática para o primeiro ano do Ensino Médio da EJA, baseada nessa área de conhecimento.

De forma a atingir os objetivos propostos, essa pesquisa baseou-se na Linguística Funcional, com Neves; na Educação Linguística, com Bechara, Bagno, Palma e Antunes; e na Linguística Textual, com Koch, Travaglia, Kleiman e Bortoni-Ricardo. Além desses autores, a parte pedagógica contempla Freire, Beisiegel e os documentos oficiais brasileiros acerca do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

A Língua Portuguesa, no Brasil, caracteriza-se por ter forte influência da tradição oral, diferentemente da Língua Portuguesa Europeia, segundo Orlandi (1994). Ela afirma que, se for levado em consideração que a língua escrita no Brasil passou do latim diretamente para o Português, desconsiderando-se o *nheengatu*, ou *língua geral* – a intermediária, decorrente da mistura das línguas indígenas com o Português Europeu – é possível perceber como nossa língua está ligada à oralidade, uma vez que se conviveu por muito tempo aqui sem a preocupação formal com sua modalidade escrita. Segundo a autora, “os brasileiros têm – diferentemente dos europeus – uma relação frouxa com a escrita e um apego forte à oralidade” (Op. cit., p. 35).

Isso poderia trazer como possível consequência o “fracasso” (termo da autora) escolar, uma vez que a oralidade persiste na linguagem escrita do brasileiro comum. Assim, o estudante não consegue assimilar todas as regras que aprende na escola, impostas “com violência” (termo da autora), isto é, a mudança da oralidade familiar

para a escrita com uma história diversa e desconhecida para o estudante provoca uma resistência, ainda que involuntária. Então, o “fracasso” dos estudantes, na verdade, justifica-se, ao menos em parte, pelo choque entre a língua aprendida em casa, na primeira infância, com a família, e a linguagem escolar, com história e características próprias, um linguajar novo.

Stubbs (2005) cita uma experiência feita nos Estados Unidos na década de 70 com estudantes em alfabetização. Consta que foram dados a eles livros de histórias escritos na modalidade não-padrão da língua inglesa. A abordagem não funcionou, pois tanto os estudantes quanto os pais os acharam artificiais, sem contar que a concepção geral de que livros devem necessariamente ser escritos em linguagem formal também pesou nesse julgamento.

Apesar de não ser o tema desta pesquisa, a forma como a língua l1 é apresentada nos primeiros anos de escolarização é fator determinante na relação que o estudante terá com ela, pois, seguindo o pensamento de Orlandi (1994), ao invés de identificação com sua própria língua, ele sentirá dificuldade em assimilá-la, dependendo do modo como são feitos os primeiros contatos entre ambos. E aqui as diferenças sócioeconômicoeducacionais são fundamentais, pois, por meio do linguajar dos pais, essa aproximação ou não com a língua padrão será feita. A democratização do ensino da década de sessenta no Brasil ocasionou que uma maior parcela da população passasse a frequentar a escola, parcela essa oriunda de classes economicamente menos favorecidas e, por essa razão, com menos acesso à variedade padrão da língua.

Tanto os educadores do Ensino Fundamental como do Médio têm colocado, não só no Brasil, mas em países como Inglaterra, Portugal e França, a gramática normativa como assunto prioritário nas aulas de Língua Materna. Entende-se por gramática, neste trabalho, o “mecanismo geral que organiza as línguas” (NEVES, 2004b), embora haja outras definições para o termo.

Apesar de toda essa exclusividade da gramática nas aulas de Língua Portuguesa (LP), Bagno (2005, p. 48) afirma ser necessário primeiramente “ter um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita” para depois “refletir tecnicamente, sistematicamente, cientificamente sobre a língua”. Sem essa experiência fortemente fundamentada em leitura e escrita, não faz sentido aprender tantas regras, elas ficam sem função.

Possenti (1996, p. 33) afirma estarem os grandes problemas escolares no domínio do texto e não no da gramática. Texto aqui define-se como “unidade básica da

linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 1999, p. 139). Assinala, ainda, a importância da reescrita na aula de língua materna, ao estabelecer “coisas inteligentes para fazer na aula: ler, escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais.” Ao mesmo tempo, acredita ser primordial detectar os problemas mais comuns de cada série, a fim de criar medidas eficazes, ou seja, estratégias de ensino e, se necessário, mudar o conteúdo para alcançar resultados mais satisfatórios.

Sem dúvida nenhuma, a aula de LP não pode se restringir ao ensino de gramática, mas também não pode excluí-la. Bechara afirma que “igual atenção deverá merecer da escola o ensino da leitura, da redação e da aula de gramática” (BECHARA, 2005, p. 48). Dessa forma, tudo isso deve ser estudado na escola, mas não separadamente, em “frentes”, como se vê nas escolas modulares – instituições baseadas no ensino construído “pelos cursinhos, com aulas apostiladas e superespecialização das disciplinas” (BRITTO, 2004, p. 206) –, mas sim de forma que um dos pilares complete o outro. Ou seja, o ensino de gramática não deve ser transformado em um fim, mas deve ser um meio para se chegar a outros conhecimentos acerca da língua.

Esta dissertação divide-se em três capítulos: o primeiro é sobre EL e teorias de base, nele serão esboçados o conceito de EL e as suas pedagogias. O segundo trata da legislação e dos aspectos históricos da EJA, os documentos oficiais brasileiros a respeito dessa modalidade e sua origem no Brasil. O terceiro abarca os procedimentos metodológicos, tratando-se de uma pesquisa exploratória, de acordo com Gil (1996). Além disso, este capítulo vislumbra a análise dos dados, colhidos em nove escolas da cidade do Guarujá, SP que contemplam a EJA, a fim de traçar o perfil dos professores de Língua Portuguesa que nela atuam, assim como a análise do material apontado pelos professores como o utilizado em sala de aula.

Capítulo 1 – Educação Linguística e teorias de base

Considerações iniciais

Este capítulo versa sobre a EL, de acordo com definições de alguns autores que a tem estudado. Além disso, será abordada teoria a respeito do tema, tanto em seus aspectos pedagógicos como nos linguísticos, de acordo com Bechara, Travaglia, Bagno e Palma. Os pedagógicos abrangem conceitos extraídos de pesquisas acerca da Educação Matemática, adaptados, porém, ao ensino de Língua Portuguesa, referenciando o trabalho de Machado. Os aspectos linguísticos consistem nas pedagogias da Oralidade, com Bortoni-Ricardo, Antunes e Figueiredo; da Leitura, com Kleiman, Antunes e Figueiredo; da Escrita, com Koch, Antunes e Figueiredo; e da Gramática e Léxico, com Travaglia, Moura Neves, Antunes e Figueiredo. Também neste capítulo abrir-se-á um item para a Avaliação e finalmente será sugerida uma Sequência Didática, baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly, para os alunos da EJA/EM.

Stubbs (2005), em seu ensaio *A língua na educação*, trouxe uma pesquisa da década de 60 que afirmava que sobre os estudantes das classes operárias e minorias étnicas da Inglaterra recaíam os maiores índices de fracasso escolar. Sem dúvida, este resultado provém do fato de que eles têm menor contato com a modalidade padrão da língua inglesa. No Brasil, essa afirmação pode ser feita sobre o alunado da escola pública, já que nela predominam estudantes cujos pais pertencem a classes economicamente desfavorecidas.

1.1. Conceito de Educação Linguística

O termo *EL* surgiu por volta da década de sessenta e foi responsável por inúmeras mudanças no currículo escolar em outros países, como Itália, com Raffaele Simone. No Brasil, repercutiu sob forma de explosão contra o que se chama de tradicionalismo. Isso se deu de maneira exagerada, pois não se ensinava mais a gramática normativa, ideia esta difundida erroneamente como o caminho para se alcançar uma boa Educação Linguística.

Educação Linguística abrange uma educação por meio da língua. Mas de qual conceito de língua se fala? A concepção de *língua* empregada por Marcuschi (2000, apud Bagno, 2005) é a utilizada nesta dissertação: dotada de uma organização interna sistemática, porém, variável, não-estática. Ao estudá-la, há que se levar em consideração sempre a situação em que é usada. É arbitrária, não aleatória e não pode ser reduzida a uma forma de representação do mundo, por ser mais que isso: constitui a realidade. É concretizada em textos orais e escritos, organizados em gêneros textuais, com propósito de uso real. E não é transparente, pois suas nuances abarcam diferentes possibilidades de interpretação.

Hoje, no Brasil, Machado (1999) trouxe, com a Educação Matemática, um melhor entendimento da parte pedagógica da EL. Além da autora, outros têm se detido no assunto, no Brasil, como Bagno, Antunes e o Grupo de Estudos da PUC/SP, com Palma, Nogueira e Turazza, além de Figueiredo, em Portugal. Mas isso será retomado adiante, no próximo tópico deste capítulo.

Entretanto, o grande precursor da EL, no Brasil, foi Evanildo Bechara. Ele se refere a duas concepções da EL: uma antiga e uma nova, e que, para esta ser colocada em prática, precisarão ocorrer mudanças profundas, tanto na metodologia de ensino de LP como na formação desses professores e na produção de material didático. O autor afirma ser necessária “uma reforma de currículo e de atividades didáticas” (Bechara, 2005, p. 23) Ele também assegura que é responsabilidade do professor realizar a Educação Linguística, com o apoio da ação científica da Universidade.

A concepção antiga ou tradicional de EL é considerada por Simone (apud Op. cit., p. 18) “discriminatória, autoritária e injusta”. Na verdade, a crítica é feita a todo o sistema educacional, sem contar o problema da má formação de professores, os quais não têm consciência de toda a variedade linguística com a qual têm de lidar em sala de aula. A nova proposta de EL busca centrar-se na *linguagem*, e não mais na *língua*. Isso

significa ampliar o campo de atuação, uma vez que a linguagem abrange uma faculdade humana que ultrapassa os domínios da língua, na medida em que pode ser expressa também por gestos ou outros signos não-verbais. Falar em linguagem remete a suas funções. O modelo de funções da linguagem de Jakobson foi superado pelo de Halliday, sendo este o mais adequado à proposta da EL. Seriam sete estas funções: *instrumental*, *reguladora*, *interativa* ou *interpessoal*, *pessoal*, *heurística*, *imaginativa* e *representativa*. A primeira serve para realizar certas ações. A segunda serve para regular o comportamento do outro. A função *interativa* ou *interpessoal* tem como propósito estabelecer uma interação entre as pessoas, enquanto a função *pessoal* expressa a individualidade. A função *heurística* objetiva usar a língua para resolver problemas ou descobrir soluções. A *imaginativa*, por sua vez, faz com que se crie um mundo imaginário, enquanto a *representativa* expressa pensamentos. Para Halliday, o fracasso escolar está relacionado a uma insuficiência linguística, que estaria ligada ao pouco domínio dessas funções. Assim, os objetivos da EL “prosseguirão no esforço metódico e sistemático de permitir ao aluno cabal controle das diversas funções da linguagem na utilização dos recursos expressivos” (Op. cit., p. 40)

Para Bechara, a EL tradicional é antieconômica, banal e inatural. Antieconômica por ensinar tópicos que os alunos muitas vezes já chegam à escola sabendo; banal, por esses mesmos tópicos muitas vezes não são úteis ao ser a língua colocada em uso; e inatural, porque, em muitos casos, seguem a ordem inversa ao desenvolvimento linguístico. Isso ocorre quando se ensinam as unidades mínimas de significado – fonemas – antes das unidades de sentido mais amplas – os semas.

De acordo com o autor,

a educação linguística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. (Op.cit., p. 11)

Assim, a reação que houve de se defender a variedade linguística da classe oprimida, em detrimento do ensino da norma padrão, funcionou como uma *tese populista*. Essa tese foi tão prejudicial para a EL quanto a versão tradicional, já que ambas privilegiam o ensino de uma variedade em detrimento da outra. A EL, pelo contrário, tem como *corpus* as variedades linguísticas, é isso que a constitui em sua essência.

A escola tampouco deve substituir a variedade que o aluno traz de sua casa pela norma padrão, mas sim transformar o falante em um “poliglota na sua própria língua” (Op. cit., p. 13). Isso significa ensiná-lo a utilizar a língua de diferentes formas, de acordo com o momento e a natureza da comunicação. E até mesmo interpor essas diferentes variedades linguísticas, ou *línguas funcionais*, para diferenciar os personagens numa história, por exemplo. O conceito de *língua funcional* aqui foi tomado de Coseriu (1980, apud Bechara, 2005, p. 55), abarcando aquela que entra efetivamente nos discursos, equivalendo, grosso modo, ao conceito de *sincronia* de Saussure (2004, p. 96). Opõe-se à *língua histórica*, ou o conjunto mais ou menos complexo de várias *línguas funcionais*, sendo olhada do ponto de vista de sua evolução, a *diacronia* saussuriana. Ser poliglota, portanto, equivaleria a ter domínio de sua variedade linguística e, ao mesmo tempo, ser capaz de compreender outras variedades, dentro da própria língua, no caso, da LP, mais coloquiais ou mais formais.

Por fim, o autor traz uma definição bastante ampla para o termo EL, que mostra o quão global ela deve ser:

atividade que tem por objetivo o desenvolvimento das aptidões verbais do sujeito falante, estreitamente ligada com sua correta socialização, com seu desenvolvimento psicomotor e com a maturação de todas as suas capacidades expressivas e simbólicas (Op. cit., p. 69)

Travaglia também traz o termo *Educação Linguística*, em *Gramática: Ensino Plural* (2007), definindo-a como

o conjunto de atividades de ensino aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (Op. cit., p.26)

Essas atividades devem ser estimuladas, segundo o autor, primeiramente, pela família, ao ensinar a criança a se comunicar por meio de uma variedade linguística. Depois, essa EL será continuada na escola, onde o estudante conhecerá outras variedades e aprenderá a usá-las adequadamente. Por fim, a Universidade deve dar continuidade a esse trabalho, aperfeiçoando o uso dos diferentes recursos da língua, como, por exemplo, aumentando o vocabulário desse estudante. Entretanto, como há uma falha nesse percurso, o que se tem visto, em geral, é que o estudante não chega à Universidade com tudo isso assimilado. Então, nesse momento, o trabalho deve ser

retomado desde o início, com a conscientização acerca das diferentes variedades linguísticas e seu uso eficaz.

Em síntese, o trabalho de EL deve ser baseado na “discussão de como cada tipo de recurso da língua e como cada recurso em particular pode significar dentro de um texto.” (Op. cit., p. 28) Mais exatamente seria conhecer todos os recursos possíveis e a força argumentativa de cada um deles, a fim de saber qual é mais eficaz, de acordo com determinada intenção. É necessário ressaltar que a EL não abrange nenhum estudo metalinguístico nem teorias linguísticas ou gramaticais, embora seja necessário abordar a norma culta, por esta ter importância política, econômica e cultural. O que não deve ser feito é fixar-se nela, mas sim mostra outras possibilidades ou variedades de uso da língua, a fim de que o estudante veja que pode usar a que lhe convier no momento da comunicação. Mas a norma padrão deve ter seu lugar garantido na educação formal oferecida pela escola.

Bagno (2005) também tem estudado novos caminhos com relação ao ensino de língua materna. Segundo o autor, a EL deve ser tratada no âmbito escolar como “sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos” (Op. cit., p. 18). Para o autor, a EL tem como objetivo fazer o cidadão se expressar tanto oralmente quanto por escrito, de maneira competente, a fim de se inserir na sociedade e transformá-la.

O conceito de EL é visto, segundo Palma et alii (2007, p. 1), não somente como

processo de ensino e aprendizagem que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena, mas também é considerada como área de pesquisa em relação ao ensino da língua materna (Palma, 2007, p.1)

Enfim, diversos autores têm tratado do tema EL, o qual tem tomado força como área de pesquisa, como apontaram Palma et alii. E é sabido que a EL constitui-se como área de pesquisa cuja base teórica é de natureza tanto linguística como pedagógica. Nos itens seguintes, ambas serão pormenorizadamente explicadas.

1.2. Aspectos pedagógicos da EL

Os aspectos pedagógicos da EL, segundo Palma (2007), são emprestados da Educação Matemática, a qual se baseia nos seguintes conceitos: *transposição didática*, *contrato didático*, *situações didáticas*, *obstáculo epistemológico*, *dialética ferramenta-objeto*, *registros de representação*, *teoria dos campos conceituais* e *engenharia didática*. Abaixo eles serão pormenorizados.

A *transposição didática* caracteriza-se como a maneira pela qual os conhecimentos teóricos do professor chegam de forma compreensível até o estudante, ou melhor, como a teoria ensinada na Universidade vai alcançar o estudante do Ensino Fundamental e Médio. Sabe-se que a escolha dos conteúdos é controlada pelos documentos oficiais – pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pela recente Proposta Curricular do Estado de São Paulo, entre outros – e pelos materiais didáticos.

A *transposição didática* possui três momentos: *saber científico*, *saber a ensinar* e *saber ensinado*. O primeiro desenvolve-se na Universidade, é o saber em seu estado absoluto. É apresentado socialmente por meio de relatórios, artigos, teses e livros especializados. O *saber científico* transforma-se em *saber a ensinar* quando são produzidos os materiais didáticos de apoio, apresentando os conteúdos para os aprendentes, ou ainda com os programas de ensino, ditando o que deve ser levado à sala de aula. O *saber ensinado*, por fim, é o que está registrado como aula dada pelo professor de fato, o que realmente chegou até o estudante. Não necessariamente equivale ao *saber a ensinar*, ao que foi proposto no planejamento, tampouco ao *saber científico*, mas sempre deve ser baseado neste. E esse *saber ensinado* depende muito de um *contrato didático*, feito previamente entre professor e estudante.

O *contrato didático* consiste no segundo pilar da Educação Matemática, caracterizando-se por ser:

o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos estudantes e o conjunto de comportamentos do estudante que são esperados pelo professor. (...) aquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro (MACHADO, 1999, p.44).

O *contrato didático* pode ser mantido ou rompido por uma das partes; nesse caso, pode ser renegociado. Isso ocorre quando o professor muda sua metodologia no meio do percurso e surpreende o estudante. Isso pode ser muito produtivo, embora seja

necessário haver uma renegociação do contrato entre ambos, para que seja alcançado o objetivo do professor.

Alguns problemas podem surgir em decorrência de um *contrato didático* mal-colocado ou mal-entendido, justamente porque abarca um jogo de expectativas do professor com relação ao estudante e vice-versa. Então, se o professor esperar pouco de seu estudante, e começar a explicar excessivamente uma atividade qualquer, por exemplo, ele, na verdade, poderá prejudicar o estudante, e não ajudar, como pensa, porque o aprendente ver-se-á rebaixado. Isso está contido na seguinte afirmação de Machado (1999): “o professor limita sua exigência à imagem que fez da capacidade do estudante e este, por sua vez, limita seu trabalho à imagem de si próprio que o professor lhe refletiu”. Então, se o estudante percebe que o professor fez uma imagem dele como “incapaz” ou “pouco competente”, certamente seu rendimento será mais baixo, para “concordar” com a opinião do educador. É o “efeito Topázio”, descrito por Brousseau (1986, Apud MACHADO, p. 55).

O *contrato didático* deve ser firmado nos primeiros contatos entre professor e estudante. É o momento adequado para apresentar a metodologia de ensino que será empregada nas aulas, assim como o conteúdo programático e as formas de avaliação. Um contrato didático claro evita desentendimentos futuros ou desapontamentos, não so dos alunos como dos pais. É quando o professor de LP deve explicitar que o conteúdo de suas aulas não será somente regras gramaticais, por exemplo, mas sim que será baseado em práticas de leitura, escrita, oralidade, gramática e léxico. E que as formas de avaliação serão diversas.

A *situação didática*, por sua vez, consiste nas relações entre o estudante ou um grupo deles, num local pré-estabelecido, e um sistema educativo, representado pelo professor. Ela é fundamental e possui como importantes partes os dois primeiros conceitos acima. Contrariamente existe a *situação adidática*, que abarca a aplicação do conhecimento pelo aprendente em uma situação não prevista pelo professor, e sem seu apoio. Seria quando aquele consegue colocar um conhecimento que aprendeu dentro da escola em uso fora dela, em uma situação cotidiana qualquer. Poder-se-ia afirmar que o objetivo de uma *situação didática* é chegar ao estatuto de *situação adidática*, para que o estudante consiga aplicar o conhecimento visto na escola. O professor deve, então, planejar essa transformação de uma situação para outra, fazendo o possível para pô-la em prática. Note-se que *situação adidática* não equivale a *situação não-didática*, pois

esta não é planejada com intenção de aprendizagem e pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

Para entender o que é um *obstáculo epistemológico*, é preciso ir ao sentido de “epistemologia”, cujo significado resumido é “teoria do conhecimento”. Então seria algo funcionando como um obstáculo ao conhecimento. Do obstáculo epistemológico não se pode escapar e ele pode ser encontrado na história do conceito a ser estudado. Ele abarca os “erros recorrentes e não-aleatórios, cometidos pelos estudantes, quando lhes são ensinados alguns tópicos” (MACHADO, 1999, p.99). Um *obstáculo epistemológico* da LP poderia ser exemplificado pela confusão que geralmente se faz com os conceitos de complemento nominal e adjunto adnominal. Como é bastante comum essa mistura, em geral o professor já ensina a “dica” para diferenciar um de outro.

Outra noção usada pela Educação Matemática é a de *dialética-ferramenta-objeto*. Entende-se por *ferramenta* os conhecimentos e as noções, “inscritas num contexto, sob o controle de alguém (ou de um grupo), a um momento dado”, enquanto *objeto* consiste na formulação de definições, enunciação e demonstração de teoremas. São “o que é postulado ou definido em uma teoria matemática, como reta, ponto, equação etc.” (PALMA et alii, 2007, p. 18). Em Língua Portuguesa, tem-se todas as definições gramaticais de sujeito, predicado, complemento verbal e nominal, adjunto verbal e nominal, entre outras. A *dialética-ferramenta-objeto* seria o diálogo entre o saber teórico e o saber prático, o “como” se mobilizam conhecimentos para se usar um teorema.

Ela possui algumas fases, como a que o estudante faz uso de conhecimento prévio para resolver o seu problema. Ao perceber que não foi possível resolvê-lo em sua totalidade, passa a formular novo conhecimento. Este, por sua vez, é implícito, isto é, o estudante não tem consciência absoluta de sua existência, mas sabe que precisa de informação nova para resolver. Em seguida, o professor valida ou refuta essas hipóteses feitas pelos estudantes. A fase da *institucionalização* se dá quando esses conhecimentos novos são explicitados pelo professor, em que são transformados em *objetos* de uma área do saber. O *reinvestimento* ocorre quando o professor apresenta aos estudantes exercícios de familiarização do assunto novo, para ser proposto um novo problema, repetindo a sequência *assunto velho/assunto novo*. Para ocorrer tudo isso, é necessária a *interação entre domínios*, ou “ramos de conhecimento matemático” (MACHADO,

1999, p.99). Eles devem estar imbricados uns aos outros, implicando idas e vindas entre eles, para o conhecimento avançar.

Os *registros de representação* equivalem a diferentes formas de expressar uma mesma informação, como, por exemplo, transformar números decimais em números fracionários. Sabe-se que não há como acessar essas informações sem recorrer a representações, visto ser a matemática uma ciência abstrata. O conhecimento se dá quando o estudante entende os diferentes registros de representação e quando é capaz de transitar por representações diversas por si mesmo, sem a ajuda do professor. Em Língua Portuguesa, é possível usar diferentes registros de representação, ao converter um período simples em um período composto por subordinação, por exemplo (*O cantor seus males espanta./[Quem canta] seus males espanta*), ou, ainda, transformar uma oração subordinada substantiva desenvolvida em oração subordinada substantiva reduzida (*Primeiramente convinha [que tomasse fôlego]./ Primeiramente convinha [tomar fôlego].*) (KURY, 1991, p. 74). Obviamente, o efeito de sentido dessas orações não é o mesmo, mas elas servem de exemplos de diferentes *registros de representação* em termos de língua.

Outro conceito é a *teoria dos campos conceituais*:

é uma teoria cognitivista que visa a fornecer um quadro coerente e alguns princípios de base para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, notadamente as que relevam das ciências e das técnicas (MACHADO, 1999, p.157).

Ela visa sistematizar princípios que relacionem competências e conceitos usados nas diferentes situações, assim como os problemas decorrentes do uso dessas competências e conceitos, além de observar quais conceitos os estudantes mobilizam para resolver um exercício, e quais erros de concepção são cometidos por eles quando não conseguem fazê-lo.

Por fim, temos a *engenharia didática*, caracterizada por ser uma metodologia de pesquisa, com o objetivo de analisar as situações didáticas. Artigue (Apud MACHADO, p.199) conceitua a *engenharia didática* “como um esquema experimental baseado sobre ‘realizações didáticas’ em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de sequências de ensino.” Possui quatro fases: 1. Análises preliminares, 2. Concepção e análise *a priori* das *situações didáticas*, 3. Experimentação e 4. Análise *a posteriori* e validação.

1.3. Aspectos Linguísticos da EL

Figueiredo (2004, p. 17), ao fazer um estudo da educação em Língua Materna em Portugal, traça algumas diretrizes para a Educação Linguística. As concepções de estudante e professor assemelham-se às contidas nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, o professor é visto como mediador da situação de ensino, enquanto o estudante tem papel ativo no processo de aprendizagem, constrói seu conhecimento, a partir da “apropriação de saberes que se inter-relacionam com os conhecimentos adquiridos, num processo complexo de construção e reconstrução”. A concepção de língua, para a autora, surge como objeto de conhecimento, de fruição e de comunicação.

Os Programas Oficiais de Ensino Portugueses dividem o ensino de língua materna em módulos a serem estudados, os quais se baseiam em: 1. Compreensão e expressão oral; 2. Leitura (literária e não-literária); 3. Compreensão e expressão escrita e 4. Funcionamento da língua. Sabemos que a aprendizagem não ocorre separadamente, em forma de tópicos; a proposta não é de ensinar dessa forma, mas, de acordo com os autores do Programa, “melhor se estuda um dado quanto mais esse dado estiver isolado de outro” (FIGUEIREDO, 2004, p. 24).

No Brasil, Antunes (2003) fez uma sistematização para o ensino de Língua Materna, semelhante à de Figueiredo, em quatro grandes pilares: 1. Oralidade; 2. Escrita; 3. Leitura; 4. Gramática e Léxico. Há um item também para a Avaliação. É importante ressaltar o que estas e outros autores esboçaram acerca do assunto. Após isso, a *Sequência Didática* será apresentada, baseada nessa teoria.

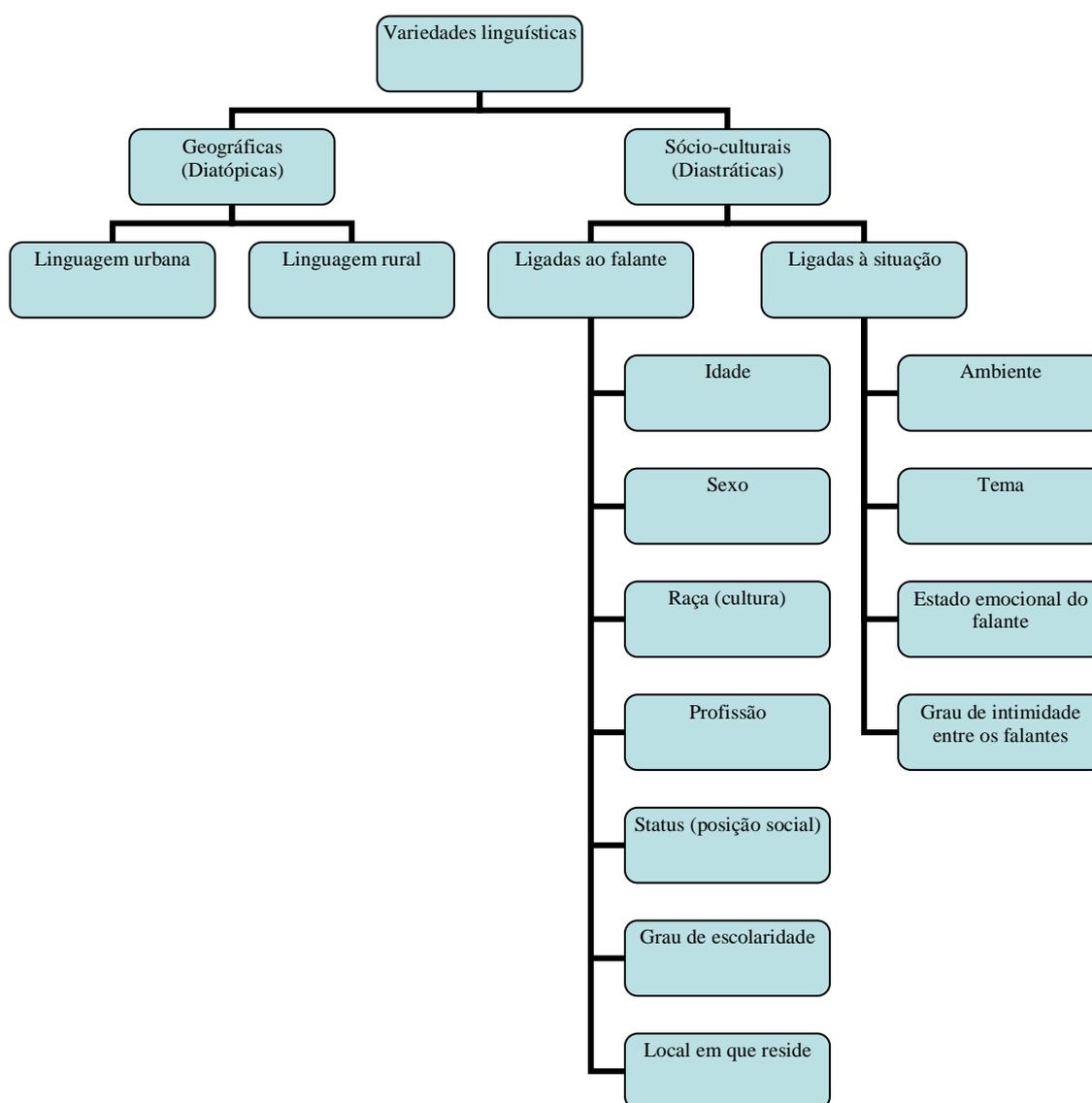
1.3.1. Oralidade

A oralidade, sobretudo em seu aspecto mais informal, invade a sala de aula, a ponto de a comunicação aluno-aluno ser quase toda efetuada nesse padrão. A noção de *variação linguística* torna-se fundamental, para estudá-la (e também a escrita), pois é sabido que diferentes fatores a constituem. Cavalcante e Melo (2006) enfatizam a importância do estudo da variação linguística, para que se evitem discriminação e preconceito.

Preti (1977, p. 15) classifica-a em variedades *geográficas* e *socioculturais*. As primeiras consistem nos falares regionais, que podem ser *urbanos* ou *rurais*. As

sócio-socioculturais se subdividem em duas: ligadas ao *falante* e ligadas à *situação*. As ligadas ao *falante*, por sua vez, sofrem influência da *idade*, *sexo*, *raça* (*cultura*), *profissão*, *posição social*, *grau de escolaridade* e *local em que reside*. As relacionadas à *situação* podem variar de acordo com *ambiente*, *tema*, *estado emocional do falante* e *grau de intimidade entre os interlocutores*. Para melhor compreensão, foi colocado o diagrama abaixo:

Diagrama 1 – Variedades linguísticas



Fonte: PRETI, 1977, p. 23

As *variedades geográficas ou diatópicas* são aquelas responsáveis pelos regionalismos, ocorrendo num plano horizontal da língua. Subdividem-se em *linguagem*

urbana e *linguagem rural*, sendo aquela a mais próxima da variedade-padrão, devido a pressões exercidas pela escola, meios de comunicação de massa e literatura. A *rural*, por sua vez, é uma variedade mais conservadora e isolada, que se extingue conforme as populações rurais vão se misturando aos grupos urbanos.

Já as variedades *socioculturais* “ocorrem num plano vertical, isto é, dentro da linguagem de uma comunidade específica (urbana ou rural)” (Op. cit., p. 16). Como foi visto, subdividem-se em ligadas ao *falante* e ligadas à *situação*. Aquelas que são ligadas ao *falante* abrangem primeiramente a *idade*. É um fator percebido, sobretudo por variações no vocabulário. Opõem-se *linguagem adulta*, *linguagem jovem* e *linguagem infantil*. Esta última se caracteriza por um vocabulário muito restrito, em comparação à linguagem adulta. Outro fator relacionado ao falante é o *sexo*. A linguagem do homem diverge da linguagem da mulher, ainda que esteja ocorrendo atualmente uma mudança nos padrões de comportamento de ambos, principalmente no feminino. O terceiro fator seria a *raça* ou *cultura*, o qual, no Brasil, pode ser observado pela diferença na linguagem em comunidades imigrantes. A *profissão* também influi no tipo de linguagem do falante, pois, dependendo dela, seu vocabulário e até algumas estruturas morfossintáticas serão mais ou menos técnicas. A *posição social* também inspira o falar, pois membros de um mesmo nível social tendem a usar linguagem semelhante. Além disso, o *grau de escolaridade* e o *local em que reside na comunidade* são fatores que influenciam a linguagem usada, pois o domínio de algumas estruturas e vocabulário são adquiridos com a escolarização; e, ao morar num bairro determinado, o falante pode trazer traços linguísticos dos habitantes da mesma área urbana.

As *variedades diastráticas* ou *ligadas à situação* compreendem quatro fatores: *ambiente*, *tema*, *estado emocional do falante* e *grau de intimidade entre os falantes*. O *ambiente* pode determinar um registro mais formal, assim como o *tema*, que pode justificar o uso de linguagem mais técnica ou mais coloquial. O *estado emocional do falante* pode determinar uma linguagem mais formal ou mais informal, beirando o pejorativo. Por fim, o *grau de intimidade entre os falantes* é outro fator determinante no grau de formalidade do diálogo, visto que falantes mais próximos usam linguajar coloquial, enquanto falantes com pouco grau de intimidade tendem a usar vocabulário mais formal.

O diálogo professor-aluno sofre maiores intervenções da modalidade padrão da língua, ou deveria fazê-lo, já que aquele exerce um papel social e desempenha “função de autoridade que lhe confere direitos especiais e também obrigações; entre elas, a de

usar uma linguagem mais cuidada – que podemos chamar também de mais *monitorada* – do que a dos alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 25-26). O professor, a fim de levar a modalidade-padrão aos estudantes, acaba, muitas vezes, por impô-la, numa correção que se torna humilhante para o aluno.

A autora identifica quatro reações do professor diante de uma fala não-padrão do aluno: 1. identifica “erros de leitura”, mas não distingue diferenças dialetais de erros de decodificação; 2. não percebe os usos não-padrão. Isso pode ocorrer por dois motivos: ele está desatento, ou não identifica como desvio por tê-las como parte de seu próprio uso. Dessa forma, não detectam o desvio, ele fica “invisível”. A terceira reação seria a não-intervenção, a fim de não constranger o aluno; e a quarta consiste em não intervir, mas, logo em seguida, apresentar a forma-padrão.

Mas qual seria a reação mais adequada em sala de aula? A autora afirma serem necessários dois procedimentos: *identificação* e *conscientização* da diferença. A *identificação* se dá quando o próprio professor percebe o desvio, é o primeiro passo para a intervenção acontecer. Muitas vezes, quando o professor tem origem rural, não nota o desvio. O segundo passo, a *conscientização*, ocorre quando o aluno toma consciência do desvio. Entretanto, a autora adverte que isso deve ser feito com cautela, para que não ocorram reações de constrangimento ou revolta por parte do estudante, diante da língua. Portanto, é importante não se esquivar da tarefa de mostrar a variedade-padrão, mas também não fazê-lo de maneira intimidadora.

Um estudo feito pela autora (Op. cit., p. 26) mostra que o próprio professor varia a monitoração de seu discurso, oscilando entre *menos monitorado* e *mais monitorado*, dependendo do momento da aula e de sua intenção. O maior monitoramento do professor, com relação à variedade linguística, ocorreu em eventos de letramento – ou regidos pela escrita –, enquanto houve menor monitoramento nos eventos de oralidade.

Antunes (2003) constata que a oralidade é um tema muito pouco tratado nas aulas, e quando o é, dificilmente ultrapassa o grau *informal*. Dessa forma, são assuntos comuns na aula a “conversa”, a “troca de ideias”, a “explicação para o colega vizinho”. Entretanto, não se aborda a oralidade mais formal. Nem tampouco se faz uma análise de como a conversação ocorre. Figueiredo também elabora um módulo intitulado *Pedagogia do Oral*, em que nos lembra de que a oralidade não era abordada como conteúdo escolar antes da década de sessenta. Isso só mudou em decorrência da divulgação da teoria da Linguística Estrutural, a qual privilegiava a língua oral em detrimento da escrita, ou as igualava em importância. Depois disso vieram as

contribuições piagetianas, que levaram para o ambiente escolar o trabalho espontâneo com a oralidade, como a criação de situações-quadro, em que a criança tinha que tomar a palavra, mas sem intervenção sistemática. Já consistia em algum avanço, sem dúvida, mas ainda não era o ideal.

Os *Programas Reestruturados* de Portugal afirmam que a oralidade deve ser abordada, porém com reflexão e análise. Mostram que há uma necessidade de usar a oralidade em sala de aula, em diferentes contextos. Mas a autora afirma que, mesmo com os documentos oficiais atualizados nesse âmbito, ainda a prática escolar da oralidade está muito atrasada, pois é pouco discutida em sala de aula, e quando é feita, desemboca na leitura em voz alta somente, para que sejam avaliados aspectos como a pronúncia, a entonação, a articulação, a acentuação, a pontuação. Isso tudo é válido, mas não é o suficiente, pois o oral não se limita a isso. Para se fazer um bom trabalho com a oralidade, é preciso transformá-la num verdadeiro objeto de estudo escolar.

Há muitas barreiras, como o receio dos próprios professores em abordar esse tema, a não-existência de material didático adequado, a dificuldade em avaliar os estudantes, entre outros fatores que afastam o trabalho com a oralidade da escola. Apesar dessas dificuldades, os *Programas de Língua Portuguesa e de Português* já trazem esse tema, ao afirmar que o estudante, para ter competências de comunicação, necessita, no terceiro ciclo do ensino básico

alargar a **compreensão** a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português-padrão, e dominar progressivamente a **compreensão** em gêneros formais e públicos do oral (...); alargar a **expressão oral** do Português-padrão e dominar progressivamente a **produção de gêneros formais e públicos do oral**. (FIGUEIREDO, 2004, p.51; grifo meu)

Dos estudantes do décimo ano é exigida a “focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade” (FIGUEIREDO, 2004, p. 52). Para isso, o trabalho começado no terceiro ano culmina com esses objetivos que o estudante do décimo ano deve cumprir. Portanto, devem ser ativadas

operações de conexão e segmentação, operações de coesão nominal e verbal, pelo procedimento das retomadas nominais e pronominais; operações de gestão dos tempos do verbo; operações onde se regulam as vozes enunciativas e onde se exprimem as modalizações; e operações onde se selecionam os itens lexicais (FIGUEIREDO, 2004, p.55).

Os *gêneros orais informais* vão sendo adquiridos pelo estudante ao longo da vida, de maneira assistemática, uma vez que ocorrem no cotidiano. Já os *gêneros orais formais*, como a entrevista, o debate, a conferência, têm sua formalidade dependente dos lugares sociais onde ocorrem, ou seja, escola, igreja, universidade, rádio, televisão etc. São os que devem ser trabalhados na escola, já que muito provavelmente os estudantes não os adquirirão sem intervenção didática.

Antunes (2003) enfatiza que língua oral e escrita não se opõem. Mesmo porque o nível de formalidade/informalidade existe em ambas, quer dizer, há fala mais formal ou menos formal, da mesma forma que a escrita também se divide em gêneros formais e informais. Para a autora, é importante que seja ensinado que a oralidade também segue princípios de textualidade, ou seja, há marcadores de textualidade no texto falado.

Ainda ressalta que é importante abordar a língua falada de maneira que seja mostrado que ela possui uma grande variedade, assim como a escrita. Por exemplo, entre gêneros orais, ela cita a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, entre outros.

Com o estudo da oralidade, os estudantes conseqüentemente adquirirão algumas habilidades, como as de

participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo, argumentar a favor de uma ideia; dar instruções, narrar experiências vividas; descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos. (ANTUNES, 2003, p.103).

É importante também que se ensine a hierarquia existente na conversação: quem pode falar e em que momento, quem pode interromper e em que momento. Isso é estudar a oralidade sob um ponto de vista social. Também reconhecer a importância da entonação, das pausas e de outros recursos suprasuprasegmentaissegmentais, como o tom de voz, por exemplo, são maneiras de sistematizar o aprendizado da língua oral. Incluem-se também aqui expressões fisionômicas e gestos como formas de apoiar a comunicação.

Trabalhar oralidade também inclui o desenvolvimento de hábitos de escutar com atenção e respeito os interlocutores. Entretanto, se falar nunca foi objeto de aulas de Português, o que podemos dizer de escutar? Essa habilidade poucos mostram ter ao chegar à escola, e, não por acaso, parecem sair dela da mesma maneira. O problema de

não haver aprendizagem sobre como falar e como escutar, na escola, é muito antigo e só agora parece estar prestes a ser analisado e, quem sabe, resolvido.

Sem dúvida, com os documentos oficiais incluindo a modalidade oral na aula de Língua Portuguesa, já se obteve um grande ganho. Mas ainda há um longo caminho a percorrer com relação à prática efetiva na sala de aula, o que pode ser melhorado com os cursos de formação de professores e com um material didático de qualidade para o professor.

1.3.2 Leitura

Os estudos sobre a leitura foram avançando gradativamente, sobretudo neste último século, com os progressos nas áreas da Psicolinguística e da Linguística. Antes desse período, acreditava-se que ler abrangesse apenas a mecânica do processo, e compreender seria somente falar com a pronúncia correta. Foi-se vendo que a leitura não é passiva, mas sim um procedimento dinâmico, e a compreensão é altamente complexa. Estudos sobre processamento da leitura trouxeram novidades; agora já se sabe como ele ocorre.

Ler consistia em apenas identificar palavras, depois passou a equivaler à compreensão literal do que estava escrito. Entretanto, hoje se acredita que ler seja compreender, que seja uma reconstrução do texto. Dessa maneira, o leitor passa de um ser passivo na leitura para um ser ativo, pois ele é quem processa toda a informação. Mostra-se então a diferença entre *ensino da leitura aos estudantes e aprendizagem da leitura pelos estudantes*, visto que ler não é um saber que se transmite, mas um saber que se constrói (SEQUEIRA; SIM-SIM, 1989 apud FIGUEIREDO, 2004, p.69). Isto quer dizer que ensinar leitura não é somente proporcionar ao estudante o reconhecimento de letras e palavras, mas sim a compreensão do que está decodificando, ativando, para isso, alguns recursos ou estratégias de leitura.

Um deles é o *conhecimento prévio* do leitor acerca do assunto do texto e de sua estrutura. Se o leitor conhecer o tema e souber qual a tipologia do texto (descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa etc) e o gênero (romance, crônica, carta comercial, relatório, anúncio etc) em questão, ele compreenderá melhor o texto do que se ele não souber nada disso. Por já possuímos conhecimento anterior, os textos são e serão sempre “incompletos” (VAN DIJK, 1984 apud ANTUNES, 2003, p. 67), não

explicitam tudo: caso o fizessem, seriam incoerentes e não serviriam ao propósito da comunicação, pois trariam informação demais, desnecessária.

Kleiman (1997) traz a noção de *conhecimento prévio* dividida em três subtipos: *conhecimento linguístico*, *conhecimento textual* e *conhecimento de mundo* ou *enciclopédico*. O primeiro, implícito e não-verbalizável, possibilita-nos falar o português como falantes nativos. Engloba aspectos de pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua. O segundo conhecimento é o *textual*, ou seja, aquele sobre a estrutura dos textos (expositiva, narrativa, dissertativa). Essa competência será maior ou menor à medida que o leitor for mais ou menos exposto a diferentes tipos de texto. Por fim, o *conhecimento de mundo* consiste em tudo que se aprende sobre qualquer evento. Pode ser adquirido de duas maneiras: formal ou informalmente. Formalmente quando é aprendido por meio da ciência ou outras áreas; geralmente é adquirido na escola/universidade. Precisa ser ativado no momento da leitura, ou não será possível compreender o texto.

O *conhecimento de mundo*, adquirido informalmente, é-nos trazido por toda experiência que vivenciamos no mundo, organizado nos *esquemas*. Estes são “o conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura” (KLEIMAN, 1997, p. 23). Os esquemas possibilitam economia verbal, já que não é necessário explicitar tudo, pois são partilhados por todos os falantes. A *teoria dos esquemas*, por sua vez, prevê o esquema como “o organizador prévio, a estrutura do conhecimento que cada indivíduo recebe num determinado estágio.” (FIGUEIREDO, 2004, p. 65). Possui muita semelhança com a teoria dos *frames*, que são “unidades de conhecimento organizadas segundo um certo conceito.” (VAN DIJK, 2000, p. 78). Dessa forma, os *esquemas* ou *frames* que temos sobre “fazer compras”, por exemplo, seriam “pôr as compras no carrinho ou na cesta/passar pelo caixa/pagar/colocá-las na sacola”, entre outros. Os *esquemas* ou *frames* são fundamentais para que o texto não seja incoerente, visto que a informação contida neles é partilhada por todos, assim não precisa ser explicitada toda vez que o *esquema* ou o *frame* for ativado.

O *conhecimento prévio* é tão importante para se entender textos que, em muitos casos, não é possível compreendê-los, recuperar o seu assunto, se não se sabe do que se trata. Por isso, diz-se que o sentido do texto está no texto e também no leitor, já que este irá preencher os “vazios” trazidos por aquele. Então, o professor deve levar esse fator muito a sério, ao escolher os textos usados em suas aulas, para que sua aula não seja

nem muito banal, por um lado, nem pouco ou nada compreensível, por outro. Deve haver um equilíbrio entre informação conhecida e informação desconhecida para o estudante.

O *estabelecimento de objetivos para a leitura* e a *formulação de hipóteses* são duas outras atividades importantes no ato da leitura. São de natureza metacognitiva, ou seja, exigem do leitor reflexão e controle sobre o próprio conhecimento. De acordo com estudos realizados relatados em Kleiman (1997), dependendo do objetivo da leitura, isto é, do que se procura no texto, mudará a informação armazenada na *memória de trabalho* ou *memória de curto prazo*, importante no processamento da informação. Esta memória se define como “uma capacidade finita e limitada, uma vez que não pode trabalhar com mais de aproximadamente sete unidades ao mesmo tempo” (Kleiman, 1993, p. 34). Estas unidades devem ser unidades significativas – letras, palavras, frases, números ou sequências numéricas, como números de telefone, por exemplo. É nessa memória que as informações são estocadas, para serem transferidas depois, caso seja do interesse do leitor, para a *memória intermediária* e para a *memória de longo prazo* ou *profunda*. Caso contrário, elas serão descartadas.

Mas, como se descrevia, a *formulação de hipóteses* também é de suma relevância para a compreensão de todo e qualquer texto; afinal de contas, o tempo todo testam-se hipóteses, que são confirmadas ou descartadas no decorrer da leitura. Kleiman (Op. cit) usou o termo *jogo de adivinhações* para definir o que acontece enquanto a leitura é processada. Isso porque não percebemos diretamente todas as palavras do texto, devido aos *movimentos sacádicos* dos olhos, nos quais o olho se fixa num ponto, pula um trecho, e se fixa em outro ponto. Dessa forma, inferimos ou adivinhamos boa parte do que lemos.

Esses dois elementos, juntamente com o *conhecimento prévio*, são de natureza extralinguística ou *contextual*. Além desta, também há elementos internos ao texto ou *cotextuais* que merecem ser citados, visto que contribuem igualmente para a compreensão do texto. O primeiro deles é a *coesão* e o segundo é a *coerência*. Ambos são regidos por alguns princípios e regras. A coesão

é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica, pois, como afirma Halliday e Hasan (1976), a coesão é a relação semântica entre um elemento do texto e um outro elemento que é crucial para sua interpretação. (KOCH & TRAVAGLIA, 2005, p. 13)

Ela é responsável pela ligação entre elementos do texto. Já a *coerência*, embora caracterizada por Kleiman (2003) como elemento *interno* ao texto, segundo Koch & Travaglia (2005, p. 12), “é profunda, subjacente à superfície textual, não-linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície”. Portanto é “um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto”(Op. cit, p. 13).

Trazer informação nova, a fim de aumentar o repertório do leitor, é uma importante função da leitura. Por essa razão, aquele que lê com mais frequência adquire mais conhecimento, enquanto ao que não se interessa por leitura, falta informação, falta ter o que falar e, por consequência, o que escrever. Ler, portanto, mostra-se ser a grande chave para a falta de assunto em redações vazias e carentes de informação nova e repletas de informação antiga. As redações dos exames Vestibulares brasileiros trazem inúmeros exemplos de textos pouco desenvolvidos ou “vazios” de sentido, ano após ano.

Outro fator importante para a compreensão do texto é o *princípio da antecipação*, pois, fazendo seu uso, é possível ativar os esquemas cognitivos necessários para o bom entendimento do texto, preparar e facilitar a busca da informação, criar expectativas e confirmar ou recusar as antecipações feitas, além de corrigir as antecipações erradas.

Para Figueiredo (2004), há dois níveis de construção de sentido textual: a *compreensão* e a *interpretação*. A *compreensão* relaciona-se diretamente com o texto; a *interpretação*, com o leitor. Dessa forma, o leitor primeiro deve compreender para depois interpretar um texto. Além disso, a autora propõe duas leituras para o texto literário, em sala de aula: a *leitura estética* e a *leitura literária*. A primeira corresponde a se deixar levar pela história, submeter-se a ela, ficar à sua revelia. Porém não há como desenvolver técnicas de ensino de como obter prazer com a leitura, isso é transmitido implicitamente, por meio de atividades lúdicas e sem cobranças por parte do professor. Ler-se-á para contar a história ao outro, ou simplesmente para dizer se gostou ou não, sem precisar responder a questionários ou escrever redações sobre a história lida. Já a *leitura literária* é aquela que não enfoca saberes enciclopédicos sobre autor e obra, mas “favorece a perspectiva histórica da obra, a descoberta de si e uma melhor consciência e compreensão do mundo” (FIGUEIREDO, 2004, p. 72). Enfim, ler-se-á um texto literário também para poder saber mais sobre a época em que foi escrito e para entender alguns aspectos culturais vigentes no período ou, se for literatura estrangeira, do país de origem do autor.

Antunes (2003) relaciona esses dois conceitos, ao afirmar que os textos literários são por natureza objetos de fruição, ou seja, foram criados para entreter, e não para serem reduzidos a objetos de análises sintáticas. Além disso, a leitura também traz informações sobre a língua, isto é, sobre vocabulário, sobre organização sequencial, aspectos sintáticos, morfológicos, assim como de estrutura dos gêneros diversos. Por esse motivo, ler engloba tanto a fruição, como os aspectos puramente linguísticos, e permite o acesso ao conhecimento. Figueiredo (2004), na mesma linha, considera que a *competência literária* engloba uma apreciação à poesia, dramaturgia, ficção, assim como um interesse pelas características gerais do texto.

De forma a concluir esse tópico, a leitura deve ocorrer baseada sempre nos seguintes critérios, segundo Antunes (2003): 1. Interatividade; 2. Autenticidade; 3. Dupla via; 4. Totalidade; 5. Motivação; 6. Críticidade; 7. Reconstrução; 8. Diversidade; 9. Fruição; 10. Ler o explícito; 11. Ler o implícito. A interatividade acontece quando o leitor compreende o autor; o texto deve ser sempre autêntico, mesmo nos níveis iniciais de escolaridade, a fim de que faça sentido. Deve também ser de dupla via, isto é, levar à escrita ou precedê-la. A motivação é outro fator decisivo para o sucesso da leitura: despertar o interesse no leitor torna o trabalho mais fácil e leve. A leitura crítica é responsável pela interpretação, alcançando os aspectos ideológicos do texto; este é um dos níveis mais altos e difíceis de chegar como leitor. Ele também deve reconstruir o texto, fazendo o caminho inverso do autor, qual seja, indo do sentido global para o específico. A diversidade ocorre quando há contato com textos de diversos gêneros e graus de formalidade. A leitura por prazer, despreziosa, já comentada aqui, é muito necessária, para que se crie o verdadeiro gosto por essa atividade. Por fim, atentar para as palavras e seus efeitos de sentido, observando que o texto dá pistas do que quer dizer, a fim de que se chegue às conclusões certas sobre seu sentido. Paralelamente ao explícito, está a leitura do implícito, do que se pode subentender do texto faz-se de grande importância. Uma leitura que englobe tudo isso será, sem dúvida, completa.

1.3.3 Escrita

Já diz Figueiredo (2004, p. 86) que “escrever é esforçar-se por compensar, por processos discursivos e linguísticos específicos, o fato de os dois interlocutores não estarem presentes no mesmo espaço e no momento da comunicação.” Para Antunes

(2003), a atividade escrita preza pela interação, visto que há a intenção de encontro entre um escritor, que deseja dizer algo a alguém que vai ler seu texto. Não obstante, essa interação é adiada, visto que a recepção não ocorre ao mesmo tempo e nem no mesmo espaço do que a escrita.

O texto escrito possui, por um lado, algumas condições de produção que o privilegiam com relação ao texto falado, como o maior tempo disponível para sua elaboração e a possibilidade de revê-lo e reescrevê-lo, sem que essas marcas de revisão sejam visíveis. Por essa razão, muitas pessoas se iludem, acreditando que o texto final que leem corresponde a sua primeira versão, como se o autor tivesse escrito de uma única vez, sem revisão nenhuma, o texto que está pronto, diante de seus olhos. Por outro lado, a distância tempo-local entre autor e leitor exige uma recuperação disso, o que se reflete na verbalização de informações que na fala seriam desnecessárias, devido ao contexto.

O ensino sistematizado da escrita passou por algumas fases. Do final do século XVIII até meados do século XIX, havia a *composição*, que consistia no texto elaborado “a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006). A escrita era concebida como uma imitação dos bons escritores; seu ensino estava baseado nas disciplinas escolares *retórica*, *poética* e *literatura nacional*, resquícios do *trivium* – gramática, retórica e lógica – consagrado na Idade Média. Nessa época, era um produto meramente escolar, nem sempre com os *princípios de textualidade* atualmente estabelecidos, quais sejam: *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade* e *intertextualidade* (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, apud KOCH, 2004).

Nessa época, o significado de um texto era buscado no sistema da língua. Na década de 1970, entretanto, começou a ocorrer uma mudança: de *composição*, passou-se a ensinar *redação escolar*. Isso decorreu da LDB nº 5692/71, que atribuía menos importância ao ensino formal da língua, o aluno passou a ser visto como um emissor e receptor de mensagens. Estas seriam, por sua vez, *atos de comunicação e expressão*. O mau desempenho dos alunos nas *redações* fez com que fosse instituído o Decreto Federal nº 79.298/77. Este previa a obrigatoriedade da redação nos exames de Língua Portuguesa dos vestibulares brasileiros. Baseado nisso, surgiu a disciplina *técnicas de redação*. No fim dessa década e no início da década de 1980, elas serviram para diagnosticar o desempenho escolar dos alunos egressos do EM, e estudos foram organizados baseados nelas. Após isso, começou a haver questionamentos sobre as

redações e seus métodos de correção: apontar “erros” gramaticais não era o suficiente para fazer os estudantes escreverem melhor.

Então o significado dos textos centrou-se no homem, e tal mudança de paradigma levou ao estudo da cognição, já que o homem não fala por sequências de palavras e frases, mas fala por um referente de mundo que propicia formas de representações mentais, sociais e intencionais. Essas representações em língua exigem inter e transdisciplinaridade; dessa forma, tem-se que o texto é uma unidade semântica que complementa o social, e a compreensão de um texto é fruto de uma memória individual e de uma memória social: um armazém individual (experiências individuais) e um armazém social, ou seja, formas impostas pela sociedade por discursos sociais (família, escola, Estado, igreja, empresa) respectivamente.

Antes de ser político, o homem é um ser eminentemente relacional, é uma totalidade sócio-histórico-cultural e tem sua completude no outro, à medida que interage com o outro. Há de se entender que *interação* é a relação entre os homens na busca da compreensão; é um ato “dar-receber” conhecimentos, sabedoria, experiências vivenciadas por meio da língua, a qual é um código escrito utilizado para tal interação. Desta feita, se o texto é o lugar de representação dos conhecimentos, entretecidos pela orientação do pensamento, a língua é um dado de cognição. E trabalhar na dimensão cognitiva é falar em *processo*. A informação nova, recebida pelo interlocutor, ativa os saberes acumulados por ele, levando à construção de sentido no texto.

Ao se dizer que todo texto é um processo discursivo, e que a textualidade é aptidão do ser humano, como produtor de significado, o homem intencionalmente seleciona a melhor maneira de representar o seu pensamento. Sem dúvida, a noção de *texto-processo* surgiu para mostrar que o texto não é material estático, mas sim um todo dinâmico, envolvendo a compreensão de quem o lê. Se não há compreensão, ele não é processado; é descartado. Para atingir a memória de longo-prazo, vai depender do que há dentro dos armazéns sociais e individuais do leitor, ou seja, o texto será processado se fizer sentido para quem lê, e, quanto mais “bagagem” houver dentro desses armazéns, mais ele compreenderá o que leu.

Consequentemente, nas décadas de 1980 e 1990, a nomenclatura mudou: de *redação* passou a *produção de textos*. E foi havendo uma conscientização desses processos cognitivos na escrita, assim como acontece na leitura, como se vê abaixo no Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico de Portugal:

Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme a gramática da língua, resultante de um *processo* que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos (FIGUEIREDO, 2004, p. 80, grifo meu).

Essa escrita deve ser organizada em três fases ou momentos: 1. *Planificação*; 2. *Textualização*; 3. *Revisão*. Antunes (2003) as traz como 1. *Planejamento*, 2. *Escrita* e 3. *Revisão/Reescrita*. Na *planificação* ou *planejamento*, o escritor deve ampliar seu repertório e selecionar e organizar a informação que possui acerca do assunto. Também precisa delimitar o tema, escolher o gênero, projetar o seu leitor, com vistas a conseguir atingi-lo, e optar pelo texto formal ou informal. Na fase da *textualização* ou *escrita*, as ideias serão transformadas em texto propriamente dito, por meio de tarefas motoras e intelectuais. Aqui cabem as escolhas lexicais, sintáticas e semânticas. No terceiro momento, o da *revisão* e da *reescrita*, dever-se-á fazer a análise do que foi escrito, a fim de se conscientizar para os possíveis problemas e corrigi-los, reescrevendo o texto. O escritor deverá observar se cumpriu os objetivos iniciais, se o tema foi alcançado, se o texto está coeso e coerente, se está dentro das normas gramaticais, se está bem organizado em sua sequência, se a pontuação, a grafia e a paragrafação estão adequadas.

Alguns princípios regem o ensino da escrita nos *Programas de Língua Portuguesa e Português em Portugal*:

Deve recorrer-se a muitos tipos de texto; devem ter-se em conta muitos destinatários e finalidades; deve escrever-se frequentemente; (...) devem usar-se modelos de escritos; é preciso escrever várias versões do mesmo escrito; há que contrabalançar correções e operações positivas (FIGUEIREDO, 2004, p. 81).

As muitas variedades de texto remetem-nos aos diferentes *gêneros*, pois, ao se trabalhar com eles, conseqüentemente surgirão diferentes destinatários e finalidades. *Gênero* aqui é usado no sentido de possuir “uma forte relação com a cultura e sua intrínseca relação com as diferentes esferas das atividades humanas e os usos da língua” (BUNZEN, 2006, p.153). Esse tema, contudo, será retomado no item 1.4., da proposta da Sequência Didática, mais adiante.

A escrita frequente também é de suma importância, visto que só assim é possível adquirir suas técnicas: quanto mais contato com a escrita tiver o estudante, melhor ele se sairá nela. Os modelos escritos também são importantes, para que se visualize a maneira mais adequada de textualizar determinado gênero. Afinal, como ensinar o gênero *Carta Comercial*, por exemplo, sem mostrar modelos desta? Antunes também traz isso ao afirmar a necessidade do contato com textos escritos formais, para que o estudante

aprenda a produzir os seus próprios. Segundo a autora, fazer uso de textos orais e exigir deles textos escritos dificilmente os fará chegar a ter competência para este último.

Por um lado, os estudantes apresentam inúmeras dificuldades ao escrever, como: na textualização (referindo-se à estrutura e ao formato do texto), dificuldades na manutenção do registro adequado e na ordenação das ideias, dificuldades com o léxico da língua (pobreza de vocabulário), dificuldades morfosintáticas, como ausência de oração principal, por exemplo. Por isso, entregam, muitas vezes, textos escritos apressadamente e de maneira improvisada. Por outro lado, os professores não veem que eles produzem inúmeros gêneros textuais naturalmente, como poesias, *blogs* e *fotologs*, cartas de amor, currículos, peças de teatro, entre outros.

Sem, dúvida, as falhas descritas acima provêm do Ensino Fundamental, pois nele não foram sanadas. Decorrem do esquema das aulas de escrita, ainda falhos. Nelas, o professor geralmente apresenta a proposta de texto ao estudante, que, às vezes, restringe a um tema somente, sem maiores explicações acerca do gênero em questão. Depois, “corrige” sua produção, concentrando-se nos “erros” ortográficos e morfosintáticos. Dessa forma, o docente não lê realmente o texto, pois, ao apontar inadequações superficiais – que não devem, de forma alguma ser desconsideradas, porém são apenas forma –, esquece-se de olhar problemas muito mais sérios, como falta de coesão ou incoerência, ausência de eixo temático, fuga do tema, texto fora da estrutura do gênero, entre outros problemas que conseqüentemente acompanharão o estudante até o Ensino Médio.

Outrossim, as três fases da escrita não são levadas para a sala de aula, de fato. O que se pede é para fazer um texto imediatamente, para entrega quase instantânea, quer dizer, como exigir um texto bem elaborado, se não se dá o tempo necessário para o processo da escrita acontecer? Não há momentos na sala de aula para o estudante planejar e revisar seu texto, pois logo eles devem ser entregues, e “sem rasuras, passados a limpo”. Isso também acaba por nos privar de ver o *processo*, pois preocupamo-nos apenas com o *produto*, que esteja “bem escrito”. Com isso, transmitimos a ideia de que a primeira versão é a única e a perfeita, e que o texto já sai pronto de uma vez. Escrever exige tempo e muita dedicação, mas isso não tem sido mostrado nas aulas.

Então, para o estudante escrever melhor, é preciso haver uma mudança tanto na forma de abordar o processo que é a escrita quanto em sua correção. Para isso, deve haver uma alteração radical na postura do professor. Obviamente isso deve se aliar a

outros fatores, como um incentivo maior à leitura por parte dos pais etc. Mas o professor tem papel fulcral nesse processo de melhora da escrita; é necessário se concentrar em problemas mais urgentes e sérios da escrita na sala de aula, como os textos sem objetivo ou com vocabulário “pobre”, por exemplo. Mostra-se eficaz também detectar as dificuldades mais comuns de redação, a fim de refletir sobre elas, em conjunto, realizando atividades específicas de correção.

Figueiredo (2004, p. 84) cita a *competência escritural* como “um conjunto de componentes que tornam possíveis a produção e a recepção da escrita de uma maneira adaptada e situada”. Para adquiri-la, faz-se mister o professor criar as *situações diferidas*, que seriam espaços-momentos para se debater sobre os problemas encontrados, de reflexão coletiva sobre a escrita. Entretanto, para o professor fazer tudo isso, é necessário que ele tenha adquirido algumas competências em sua formação, como: 1. Saber diagnosticar as dificuldades dos estudantes no que concerne à língua escrita; 2. Encontrar suas causas e detectar em qual aspecto ele tem pior ou melhor desempenho; 3. Criar meios de intervenção e adaptá-los ao estudante, para que haja progressão.

A *autoavaliação* é de grande valia para a conscientização do estudante em relação as suas dificuldades, sobretudo na escrita. Figueiredo (2004) propõe a *lista criteriada*, recurso que visa a ajudar o professor a hierarquizar os problemas e também o estudante a ver quais são suas dificuldades. Contudo, há que se tomar cuidado, pois o professor deverá sempre observar as situações e criar novos critérios, a fim de que não caia no “aplicacionismo”, ou seja, de que simplesmente reproduza essas listas sempre com os mesmos critérios, sem que se façam as adaptações necessárias, de acordo com a proposta de produção textual.

Para a autora, “uma situação redacional não é só uma situação *material*, no sentido de Benveniste (1978), mas é também uma situação *social*, no sentido de Bronckart (1985)” (FIGUEIREDO, 2004, p. 89, grifo meu). Então, escrever abrange, além da apropriação dos materiais linguísticos, a descoberta por si mesmo da melhor forma de aprender a escrever, pois, assim, o aprendente construirá sua identidade, não só como estudante, mas também como pessoa em formação, inserida numa sociedade. Antunes (2003) afirma que se escreve, em geral, para ser lido, inclusive é a existência desse leitor em potencial que direciona o quê, quanto e como vai ser escrito. E, sabendo quem será o leitor, fica mais fácil saber a quantidade de informação a transmitir, a relevância e a precisão do que se quer dizer.

A primeira condição para uma boa escrita é *ter o que dizer*, isto é, ter ideias, para poder expressá-las. Sem elas, o texto não flui, correndo o risco de ficar com uma taxa de informação muito baixa, o que causa perda de sua qualidade. Por isso, antes de escrever, é fundamental haver ideias na cabeça, por isso, a leitura é tão importante nesse processo, ela fará o papel de “grande embudadora” de ideias.

Contrariamente ao que se tem feito em sala de aula, preparar para a escrita não inclui lições de análise sintática, por exemplo, segundo a autora – realidade que ainda tem sido predominante nas aulas de Português. Dessa forma, é possível pensar sobre por que não há um avanço significativo no nível “adequado”, na Redação do Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2007, como é possível observar na Tabela 2.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes nos níveis de desempenho na redação Saesp 2007

Níveis	Intervalo de notas	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3º EM
Abaixo do básico	Menor que 50	23,8%	19,1%	15,7%	18,2%
Básico	Igual a 50 e menor que 65	24,1%	32,8%	28,7%	28,4%
Adequado	Igual a 65 e menor do que 90	25,8%	32,0%	35,1%	35,6%
Avançado	De 90 a 100	17,7%	13,1%	17,6%	14,3%

Fonte: Secretaria da Educação, 2008.

Os níveis de desempenho encontram-se descritos abaixo:

Abaixo do básico (menor do que 50): Apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto sobre outro tema (...) [ou] em outro gênero; organizam precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições, demonstrando pouco domínio na utilização dos recursos coesivos; apresentam muitas inadequações, no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação; elaboram proposta de intervenção precariamente relacionada ao tema (este item somente para o EM).

Básico (50-65): Compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem de forma aceitável o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas (lista) ao tema proposto (...)[, além d]os elementos constituintes do gênero indicado; organizam razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos; apresentam inadequações no registro do texto,

referentes a norma gramatical, à escrita das palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico; demonstram razoavelmente proposta de intervenção relacionada ao tema, mas incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico (EM). Adequado (65-90): compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem o tema, apresentando indícios de um desenvolvimento temático pessoal (...) [assim como] os elementos constituintes do gênero indicado, mesmo que com desvios; organizam bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e/ou as proposições, e demonstram um bom domínio do uso dos recursos coesivos; demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresentem alguns desvios pontuais no uso dessas regras; elaboram proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico (EM).

Avançado (90-100): compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem o tema com base na definição de um projeto temático pessoal (...) [assim como] os elementos constituintes do gênero indicado; organizam muito bem as partes do texto e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita; elaboram proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à argumentação necessária ao posicionamento crítico (EM). (SÃO PAULO, 2008, p.30-31)

Por meio da Tabela 3, é possível avaliar que há algo errado nas aulas de Língua Portuguesa no estado de São Paulo. Durante o Ensino Fundamental, embora a porcentagem dos estudantes que se encontram no nível *abaixo do básico* vá diminuindo gradativamente (23,8%, 19,1% e 15,7%) – o que é um bom sinal –, aumenta no final do Ensino Médio (18,2%). Isso significa que o número de alunos que se saiu muito mal na 8ª série (15,7%) aumentou no 3º ano do EM (18,2%), havendo uma regressão, como se ele desaprendesse. A porcentagem de estudantes que se encontram no nível *básico* aumenta até a sexta série (de 24,1% salta para 32,8%), o que é um bom indício, mas depois há uma diminuição de 32,8% para 28,7% na oitava série e para 28,4% no 3º ano. Isso também mostra um retrocesso.

O nível *adequado* é o único que apresenta melhora: sobe gradativamente de 25,8% na 4ª série, para 32,0% na sexta série, alcançando 35,1% na oitava série e 35,6% no 3º ano do Ensino Médio. É um aumento pequeno o que acontece da 8ª série do EF para a 3ª do EM, mas deve ser considerado. A porcentagem de estudantes do nível *avançado* oscila entre melhora e piora: decresce da quarta para a sexta série (17,7% → 13,1%) e da oitava para a terceira série do EM (17,6% → 14,3%). Por que isso ocorre? É preciso avaliar cuidadosamente, da mesma forma que é necessário tentar entender por

que esses índices estão ainda tão abaixo do adequado. Pouco mais de trinta por cento dos estudantes conseguem tirar a nota 5,0 (cinco) na prova de redação do SARESP. Isso é alarmante, pois mostra que o caminho usado pelos professores de LP ainda não é o mais adequado, está longe do ideal para as escolas brasileiras.

Antunes (2003) ainda afirma que não há texto sem função social, sem razão se existir, mas parece que a escola ainda não percebeu isso, ao pedir ao estudante uma “redação” sobre determinado tema, sem nenhum tipo de contextualização. Assim, a produção será sempre uniforme, com a mesma superestrutura, a mesma sequência das partes, e não terá propósito.

Na tradição escolar, os professores têm se concentrado em demasia em problemas ortográficos, alegando o texto estar mal escrito quando tem muitas inadequações na grafia das palavras. Sem dúvida, o estudante deve terminar o Ensino Médio dominando as regras que regem a grafia da língua. Mas cobrar a perfeição na escrita vocabular de um estudante da quinta série, por exemplo, não é eficaz, mesmo porque ele está no início do contato com essas regras.

Antunes (2003), por fim, cita algumas características que um texto deve ter no ambiente escolar. Primeiramente, ele deve ser feito *pelos estudantes*, ou seja, devemos explorar mais chances para *eles* escreverem textos de uso real. Também se deve incentivar a escritura de *textos*, e não apenas de frases soltas, para, desde cedo, atrelar a ideia de textualidade à de sequência. Textos relevantes socialmente são importantes, para se entender que sua função não se restringe a servir de avaliação na escola, é mais que isso. Esses textos escolares devem ter leitores, para que o estudante possa fazer as escolhas certas, tanto de léxico, quanto de registro etc. Ao se avaliar um texto escolar, também deve ser analisada sua adequação em relação ao contexto, à situação em que se insere, quer dizer, observar quais regras sociais devem ser respeitadas ao se produzir determinado *gênero* de texto, conceito este que será retomado logo adiante.

Outro aspecto a ser considerado na escrita é que a autora propõe três passos: planejamento, escrita e revisão. Sem eles, ela não fica completa, não se caracteriza como o resultado de um *processo que leva tempo*. Outrossim, ver o texto como dotado de uma unidade coerente de sentido faz a diferença, pois, dessa maneira, é possível recuperar a relevância do que se escreve. E, por fim, a escrita deve ser cuidada em seus aspectos formais, ou seja, pontuação, ortografia, paragrafação devem ser respeitada. Dessa maneira, com uma reflexão e uma mudança de postura, é possível

para o professor abordar muitos aspectos relevantes para a melhora da escrita de seus estudantes na aula de Língua Portuguesa.

À noção de *gênero* deve ser dada atenção, visto que os documentos oficiais a tem priorizado no ensino de LP no Brasil. *Gêneros do discurso* aqui têm a acepção de “unidade de trabalho” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25) ou “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esse conceito foi organizado primeiramente por Bakhtin (1953/1979, apud SCHNEUWLY, 2004). Os *gêneros do discurso* têm uma estrutura pré-definida, dependendo de sua função, por isso, são normativos, e não criados pelo falante/escritor. Dividem-se em *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Os *gêneros primários* são como entidades mais globais, “constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea”, enquanto os *secundários* resultam de “uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sociopolítica” (Op. cit., p. 29). Seriam estes últimos um desdobramento dos primeiros, ou versões estendidas. Kleiman (2006, p. 29-30) usou os termos *gêneros situados* e *gêneros desentrosados*, para designar a mesmas ideias, já que estes não seriam mais ligados a uma situação de comunicação de forma imediata.

Os gêneros se constituem de três dimensões: 1. *Conteúdos temáticos*, 2. *Estrutura comunicativa particular* ou *Construção composicional* e 3. *Configurações específicas das unidades de linguagem* ou *Estilo*. Há dois obstáculos a serem considerados acerca dos *gêneros* na escola: o primeiro seria a grande quantidade de gêneros existentes, o que dificulta sua sistematização, além da ideia de progressão dentro de um dado gênero, também complicada, uma vez que não se tem conhecimento suficiente sobre cada gênero para se poder delimitar com precisão uma sequência lógica do mais simples para o mais complexo.

Dolz e Schneuwly (2006) propõem cinco *agrupamentos de gêneros* ou *aspectos tipológicos*, que abarcam diversos gêneros em si. São eles: 1. Narrar, 2. Relatar, 3. Argumentar, 4. Expor e 5. Descrever ações. Dentro do primeiro, por exemplo, estariam o conto maravilhoso, o conto de fadas, a fábula, a lenda, a narrativa de aventura, de ficção científica, de enigma, mítica, o sketch ou história engraçada, a biografia romanceada, o romance, o romance histórico, a novela fantástica, o conto, a crônica, a adivinha, a piada, mas podem surgir outros ainda.

Os *gêneros* materializam as práticas de linguagem dos estudantes, segundo Dolz e Schneuwly (2006), sendo considerado “um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”

(Op. cit., p. 75). São um *produto cultural da escola*, já que funcionam como instrumentos de desenvolvimento e avaliação da escrita dos estudantes, apesar de terem seu caráter funcional fora dela. É por meio deles que deve ocorrer a progressão escolar hoje em dia. Segundo as Orientações Complementares aos PCN/EM (BRASIL, 2002),

A escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente:

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
- nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros.

(BRASIL/SEMTEC, 2002, p.77)

Ainda afirma que os textos se materializam por meio dos gêneros, e, no EM, o estudante deve dominar características de alguns *gêneros específicos*, como: *narrativa ficcional* (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho), *poesia* (seus recursos prosódicos: rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopeia), *texto de análise ou opinião* (tese, argumento, contra-argumento, conclusão e estratégia argumentativa do autor) e *texto informativo* (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).

1.3.4 Gramática e léxico

Um professor competente em matéria de língua é aquele que não se contenta em impor definições e regras, mas aquele que se apoia num saber real e dirige os seus estudantes de modo a fazê-los descobrir as regras do funcionamento da língua. É esta a condição *sine qua non* do sucesso da aprendizagem da língua. (FIGUEIREDO, 2004, p.110)

A gramática, tal como é hoje, sofreu muitas mudanças no decorrer do tempo, à medida que os estudos a seu respeito progrediam. Portanto, supor que ela já tenha surgido como é atualmente, aparentemente “acabada”, é errôneo, mesmo porque toda gramática sofre constantes alterações, nunca está finalizada. Por isso, torna-se importante seu estudo: esse contínuo aperfeiçoamento não depende de teóricos, mas sim da própria força da língua, que a leva para caminhos, muitas vezes, surpreendentes.

Esse construto iniciou-se de modo independente na Índia e na Grécia (NEVES, 2005), onde seus conceitos básicos foram elaborados. Continuou em Roma, onde foram reforçados e complementados. Ressurgiram com força na Idade Média, para finalmente

ganharem um novo enfoque no Renascimento. Hoje há inúmeros estudos a seu respeito, inclusive novas modalidades surgiram, como o projeto da *Gramática do Português Falado* (organizado por Ataliba T. de Castilho), entre outros. Entretanto, não entraremos em detalhes acerca dos aspectos históricos, por não ser o tema desta pesquisa.

Travaglia (2005) traz três definições de *gramática*. A primeira diz respeito ao bom uso da língua, às regras que devem ser seguidas para se expressar adequadamente. Tudo o que foge a essas regras é considerado *erro* – também conhecida como *gramática normativa*. A segunda, a *gramática descritiva*, consiste na descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de todas as suas variedades em uso. Por fim, a terceira concepção, a de *gramática internalizada*, abarca o conjunto das regras de fato aprendidas e usadas na situação de interação. Ela não se aprende na escola, mas sim com a “ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (TRAVAGLIA, 2005, p. 28). Nessa concepção, não há noção de *erro*, mas sim de *inadequação* à situação de interação comunicativa. A esses três tipos de gramática se atrelam três tipos de ensino de língua: o prescritivo à *gramática normativa*, o descritivo à *gramática descritiva*, e o produtivo, de certa forma, à *gramática internalizada*, embora este último tipo de ensino tenha como objetivo ampliar o uso da língua, a fim de aumentar o repertório do falante, para ele ser capaz de usar a língua de forma eficiente, de acordo com as diferentes situações de comunicação.

Na concepção tradicional de aula de Português, a *gramática normativa* era e ainda é, na maioria dos casos, o eixo central. Neves (1990, apud TRAVAGLIA, 2005) fez uma pesquisa em que constatou que *Classes de palavras*, *Sintaxe* e *Morfologia* são os assuntos mais ensinados na aula de LP, com 39,71%, 35,85% e 10,93% de frequência, respectivamente. Esses tópicos vêm sob forma de exercícios de reconhecimento e classificação. O modo como é ensinada essa gramática também foi colocada em números: 50,0% dos professores partem de textos – às vezes, textos dos próprios alunos – para ensiná-la, enquanto 40,0% partem da teoria, e 5,0% começam com os exercícios propriamente ditos. É importante notar que aqueles que declararam partir de textos para o ensino de gramática simplesmente retiravam deles exemplos (palavras ou frases) para análise e classificação.

Com a *Teoria da Enunciação* e as *Gramáticas Textuais*, a gramática passou a ser abordada de forma mais reflexiva. Isso significa que agora, ao ser preparado para uma

reflexão linguística, o estudante deve ser conduzido a formular e verificar hipóteses, de maneira que construa e reconstrua a língua, assim como a se questionar sobre a língua a partir da observação das regras. Então, de mero “depositário”, ele passa a ter papel ativo em seu processamento.

Travaglia propõe que o ensino de língua materna tenha como objetivo melhorar a *competência comunicativa* do estudante. Ele toma por *competência comunicativa* “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (Op. cit., p. 17), atrelando a esta o desenvolvimento de outras duas competências: a *competência gramatical* e a *competência textual*. O professor, para desenvolver a *competência gramatical* dos estudantes, deve ter uma postura não exclusivamente normativa diante da língua, já que essa competência é relativa à capacidade do falante de produzir sequências linguísticas consideradas *gramaticais*, quer dizer, sequências próprias da língua, não necessariamente dentro da variedade-padrão. À *competência textual* do autor equivale compreender e produzir textos dentro dos padrões de textualidade, já esboçados aqui anteriormente. Além dos três tipos de gramática propostos pelo autor, há mais alguns: *gramática implícita*, *gramática explícita* ou *teórica*, *gramática reflexiva*, *gramática contrastiva* ou *transferencial*, *gramática geral*, *gramática universal*, *gramática histórica* e *gramática comparada*.

A *gramática implícita* é aquela que é inconsciente ao falante, ele a usa automaticamente. Está relacionada à *gramática de uso*. Já a *gramática explícita* ou *teórica* explica as estruturas da língua e seu funcionamento. Tanto a *gramática normativa* como a *descritiva* são *explícitas* ou *teóricas*. A *gramática reflexiva* é, na verdade, um *olhar reflexivo* sob a gramática, um observar, com a finalidade de entender seu funcionamento. A *gramática contrastiva* ou *transferencial* descreve duas línguas ao mesmo tempo, a fim de levantar semelhanças e diferenças entre elas. É muito usada no ensino de línguas estrangeiras, permitindo uma comparação entre ambas. A *gramática geral* compara o maior número de línguas possível, a fim de detectar as características gerais das línguas. A *gramática universal* é bem parecida com a anterior, confundindo-se com ela, muitas vezes. Descreve todos os fatos de língua realizados universalmente, a fim de descobrir características comuns a todas as línguas do mundo. A *gramática histórica* acompanha uma língua desde sua criação até a atualidade, é a que traça sua evolução. Por fim, a *gramática comparada* faz o mesmo tipo de estudo, só que com diversas línguas, para buscar pontos comuns entre elas. Devido a esses estudos

comparados, foi possível estabelecer as famílias linguísticas e descobrir, por exemplo, que línguas distantes, como o Latim e o Sânscrito, são, na verdade, línguas aparentadas.

De todas essas gramáticas, quatro são fundamentais para que os estudantes adquiram o que ele chama de *competência comunicativa*: a *gramática normativa*, a *reflexiva*, a *explícita* ou *teórica* e a *gramática de uso*. Esta se caracteriza por ser não-consciente e implícita e por relacionar-se à gramática internalizada do falante. Na *gramática de uso*, não há explicitação nem descrição dos elementos da língua, e ela deve surgir das produções orais ou escritas dos estudantes ou de outros autores. Na verdade, essas quatro gramáticas equivalem a quatro formas diferentes de focalizar a gramática da língua, que é uma só.

Travaglia (2007, p. 98) traz três motivos para se ensinar teoria gramatical na escola. O primeiro deles é para se *dar informação cultural*. Da mesma forma que se aprende sobre movimento uniforme, em física, ou sobre a constituição dos átomos, em química, ou sobre tipos de relevo, em geografia, é importante aprender sobre tópicos gramaticais. Afinal, tudo faz parte de um repertório de conhecimentos adquiridos na escola, que poderão ser acessados posteriormente. Ainda que não tenham aplicações práticas na vida profissional do estudante, a sociedade espera que sejam adquiridos por ele. A segunda razão seria *instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas*. Isso significa que há algumas utilidades práticas para se aprender teoria gramatical. Por exemplo, para procurar palavras no dicionário, há que se saber ordem alfabética e também a forma gramatical básica com que as palavras aparecem nele. Para se usar a língua dentro de uma determinada variedade, também são necessários conhecimentos acerca de flexões de gênero e número. Outra aplicação prática é servir de *recurso auxiliar no ensino da própria língua*, já que com um conhecimento mínimo de classes de palavras, por exemplo, é possível usar termos como *substantivo*, *adjetivo*, *verbo*, *advérbio etc*, ao explicar tópicos que envolvam esses conceitos. Dessa forma, não se diria *essa palavra*, mas sim *esse verbo*. A terceira razão para se aprender teoria gramatical na escola, segundo o autor, seria *desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar e fazer ciência*. Essa razão não se limita ao ensino de gramática, porque observar dados, formular hipóteses e confirmá-las ou refutá-las é preparar o estudante para um olhar científico diante da vida. E esse olhar está relacionado a aprender sozinho, a criticar aquilo que se aprende e a criar novos conhecimentos. Em LP, isso poderia ser feito a partir da observação de qualquer fenômeno da língua. O autor traz alguns exemplos de como redescobrir teorias existentes, de como criticá-las e de como

formular outras possíveis teorias linguísticas, mas, por não serem o único enfoque desta dissertação, não serão abordadas especificamente. A *Sequência Didática* trará algum aspecto gramatical, no próximo item.

Há duas maneiras de acessar o conhecimento do estudante acerca da gramática. Uma delas é por meio de *atividades de produção aberta*, em que são testados oralmente e pela escrita, mas sem um tema específico, quando se faz perguntas gerais sobre algumas estruturas da língua. A outra seriam as *atividades de produção condicionada*, isto é, a “indagação sobre o conhecimento processual e identificação dos elementos gramaticais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 111). Contudo, a chave para se saber o quê ensinar e como fazê-lo é fazer uma “pedagogização” da gramática, por meio tanto de uma revisão das teorias de base quanto de uma revisão das metodologias de ensino. Seria a *transposição didática* que Machado (1999) aborda, a qual pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento. Essas teorias devem abranger tanto as da área da linguagem – linguística pura, aplicada e sociolinguística– quanto da psicologia, os aspectos como aquisição, desenvolvimento e processamento da informação.

Sabe-se que o conhecimento gramatical se baseia numa mistura de “conhecimentos escolares e interações baseadas em regularidades da língua de tipo diverso” (Figueiredo, p. 114). Isso significa que o estudante reflete sobre a língua também fora do ambiente escolar, já que faz uso dela o tempo todo. Não de forma consciente, mas essa *gramática internalizada* (TRAVAGLIA, 2005) deve ser aproveitada pelo professor na sala de aula. Assim, a aula de gramática passa a ser aquele momento de experimentação e diálogo com a língua. O ensino de *gramática teórica* na escola se justifica, pois assim o estudante terá condições de se adaptar às diversas situações de comunicação que irá enfrentar em sua vida, de acordo com as diferentes variedades do Português.

O método de ensino de gramática, usado nos modelos tradicionais, é o *dedutivo*, no qual as premissas são colocadas em primeiro lugar, para serem comprovadas posteriormente. O que se precisa fazer, segundo Figueiredo, é substituí-lo pelo método *indutivo*. Assim o estudante deverá primeiramente **observar** os enunciados, depois **manipulá**-los, comparando-os, separando-os, para em seguida **compreendê**-los em suas regularidades, e, finalmente, **codificá**-los em regras e definições. Esse método se baseia no “apelo às capacidades de observação e de raciocínio dos estudantes”, por essa razão é considerado um método ativo de aprendizagem. Tem se mostrado mais eficaz do que o primeiro.

Para tanto, esse conhecimento gramatical deve ser organizado de forma progressiva, de acordo com o nível escolar e intelectual do estudante. Há três fases nesse processo. A primeira é a destinada à *análise* de amostras significativas de diversos tipos e gêneros de discurso do Português. Em seguida, vem a fase da *gramática da frase*, em que são destrinchadas frases retiradas dessas amostras, em quatro níveis: 1. os diferentes grupos constitutivos de uma frase; 2. suas funções gramaticais; 3. seus valores semânticos; e 4. o encadeamento de frases por coordenação e subordinação. Por fim, a terceira fase consiste na *exploração do nível discursivo*, por meio de itens relativos à conexão, coesão e modalização.

A autora propõe alguns princípios metodológicos para o ensino de gramática. O primeiro é o entrelaçamento da gramática à oralidade, leitura e escrita, para que não seja abordada isoladamente. Outro critério é não se basear na correção, no “certo” ou “errado”, pois isso castra a reflexão. Igualmente os exemplos devem sempre ser baseados no uso real da língua. É necessário o professor ter teoria(s) de base bem internalizada(s), porém não encarada(s) como dogma, já que a gramática sofre alterações com passar do tempo. A gramática da frase deve evoluir para a gramática do texto, e deve haver um esquema de diálogo constante entre ambas. O último critério corresponde a momentos de estudo das regras com a finalidade de reusá-las em contextos reais de comunicação, não ensinar a gramática por si só.

O professor também precisa estabelecer alguns objetivos em sua aula ao abordar a gramática: 1. Partir sempre do que o estudante já sabe; 2. Conhecer o funcionamento da língua; 3. Estabelecer objetivos que possam ser atingidos em cada nível; 4. Sequenciar os conteúdos; 5. Planejar e replanejar as atividades, de acordo com a evolução dos estudantes; 6. Prever o tempo, os recursos didáticos e as tarefas necessárias para cada passo; 7. Escolher o método mais adequado (indutivo ou dedutivo), de acordo com o público-alvo; 8. Dar a devida importância à avaliação e autoavaliar-se.

Antunes (2003) afirma que não há como desvincular língua de sua gramática. Dessa forma, ao comunicar-nos, sabemos fazer uso de seus recursos, afinal um falante nativo não erra a ordem sujeito-predicado, por exemplo. Ter essa *gramática internalizada* não significa, entretanto, saber o que é um adjunto nominal, mas abrange o saber usá-lo.

Que ensinar *gramática*, no sentido amplo da palavra, é necessário, não há dúvidas. O que é preciso ficar claro é que ela deve ser sempre relacionada aos efeitos de

sentido que suas regras causam no leitor. A autora distingue *regra de gramática* de *nomenclatura gramatical*. À primeira corresponderiam as regras relacionadas ao uso, e à segunda, a classificação existente dos elementos constitutivos de toda língua. Essa distinção se justifica, pois a aula de gramática não deve ser baseada em estudo da nomenclatura por ela mesma, mas sim no estudo das regras em pleno uso. Assim, há um outro enfoque na questão: a dúvida não decorre sobre se devemos ou não ensinar as regras, mas sim sobre quais regras ensinar e em que perspectiva. Isso tira a falsa ideia de que não devemos mais abordar a gramática na sala de aula. Encontrar esse novo olhar que deve ser lançado sobre a gramática é um desafio para todos os professores de língua materna, pois representa uma revolução no ensino dessa área do conhecimento.

O conhecimento implícito de gramática que todo falante nativo possui de sua língua será aumentado quando forem explicitadas algumas regras pela escola. Isso tem uma razão: segundo a autora, “constitui uma competência a mais que favorece o uso relevante e adequado da língua em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 95), o que implica afirmar a razão de ensinar gramática na escola: para que ela ajude os estudantes a falarem e a escreverem melhor, sim.

Antunes (2003) traz alguns critérios para se levar a gramática à sala de aula. O primeiro deles é que ela deve ser relevante, pois por meio de seu estudo, deve ser possível ocorrer melhora significativa no desempenho oral e escrito dos estudantes. Outro critério é o de a gramática ser funcional, isto é, se aplicar a diferentes gêneros textuais, sempre contextualizada para mostrar um efeito de sentido naquele texto. Também deve ser interessante, despertar a atenção do estudante, instigá-lo a fazer descobertas acerca dos fenômenos linguísticos. Ela também deve ser adquirida para poder ser transgredida, uma vez que, ao aprendê-la, é possível ver o outro lado, sua transgressão. E isso é bastante explorado por textos, sobretudo publicitários e literários. Por fim, a gramática deve ser vista sob um olhar múltiplo, assumindo todas as variações de uso, substituindo-se os termos *certo* e *errado* por *adequado* e *inadequado à situação*. E também deve ser lembrado que a gramática pertence às pessoas, e são apenas elas que têm a força para transformá-la.

1.4. Sequência didática

Este item refere-se à teoria sobre a *Sequência Didática* (doravante SD) e à elaboração de uma SD para o EM. Por SD entende-se “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Seu objetivo é fazer o estudante dominar melhor um gênero de texto, por isso, deve ser elaborada a partir de um gênero pouco conhecido pelo aprendente, ou pouco acessível a ele espontaneamente. Toda SD se constitui de algumas partes ou fases: 1. *Apresentação da Situação*; 2. *Produção Inicial*, 3. *Módulos* (I, II, III, n); e 4. *Produção Final*.

A *Apresentação da Situação* é o momento de descrever para os estudantes a atividade oral ou escrita que será proposta, o gênero que será estudado e produzido. Para a SD ter razão de ser, são precisas duas atitudes: apresentar um problema de comunicação real e bem definido; e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Para apresentar o problema, primeiro deve ficar claro que esse gênero precisa ter um destinatário, para se concretizar como funcional. Por isso, deverá se dirigir a alguém: a um colega da mesma ou de outra classe, de outra escola, a pessoas da comunidade, enfim, a alguém real. Deve ser estabelecido também, nesse momento, como esse texto será realizado, se sob a forma de gravação, coletânea de contos, livro de receitas, carta, representação teatral etc. E ainda quem participará da produção, se todos os alunos ou só alguns, se todos ao mesmo tempo ou um após o outro, se alunos de outras turmas ou escolas, pessoas da comunidade etc.

Na *primeira produção*, os estudantes farão um texto oral ou escrito no gênero a ser trabalhado, mesmo que eles não tenham muita ideia acerca dele. Não será atribuída nota a essa primeira produção, servirá de diagnóstico para o trabalho do professor, para a execução da SD. O importante, nesse momento, é descobrir qual a noção que eles têm sobre o gênero e, a partir disso, propor intervenções adequadas e direcionadas ao grupo, a fim de que eles, ao final da SD, dominem o gênero em questão. A primeira produção, portanto, não precisa ser completa, pois depende do conhecimento que o estudante tem sobre o gênero. Quanto maior esse conhecimento, mais perto do adequado será considerado seu texto. Pode, igualmente, a produção inicial ser simplificada, destinada a alguém fictício, por exemplo, já que se trata da primeira versão de um texto que será reescrito quantas vezes for necessário, até ser considerado acabado pelo professor. Ela

é, portanto, fundamental, na execução da SD, pois, é reguladora de todo o seu resto. Os *módulos* da SD serão organizados a partir das dificuldades encontradas nesse primeiro texto. Considera-se que toda SD deve partir do complexo para o simples e voltar ao complexo por essa razão: ela parte da produção do aprendente, o complexo, para chegar ao simples, que são os módulos, cada qual trabalhando uma dificuldade por vez. Finalmente, volta ao complexo, com outra produção, agora a versão final do texto aprendido.

Os *módulos* devem abarcar atividades as mais variadas possíveis, em grupos ou individuais, para que seja dado ao estudante acesso, por diferentes vias, aos instrumentos necessários à realização do texto. *Exercícios de observação e análise de textos* e *tarefas simplificadas de produção de textos* são necessárias, assim como a *elaboração de uma linguagem comum*. Ter contato com textos do gênero abordado, por meio de exercícios de observação e análise, faz os estudantes visualizarem “certos aspectos do funcionamento textual” (Op. cit., p. 105). Esse texto não precisa estar na versão integral, pode-se trabalhar com trechos ou ainda com textos de outros gêneros para se fazer a comparação. Durante os módulos, pode-se pedir também a *produção de pequenos textos*, com a finalidade de esse estudante se familiarizar com eles e ir eliminando alguns problemas de linguagem. Por fim, a *elaboração de uma linguagem comum* faz-se necessária no decorrer da SD, pois assim será possível falar sobre os textos, usando uma linguagem mais específica. Isso trará um ganho de vocabulário novo ao aluno, e, conseqüentemente, um ganho de conhecimento sobre o próprio gênero. Esse vocabulário pode ser organizado sob forma de glossário, durante ou no fim da SD, e proposto pelo professor ou escrito pelos próprios alunos.

A *produção final* servirá como avaliação somativa, em que o professor verificará se todos os problemas detectados na produção inicial e desenvolvidos nos módulos, sob a forma de tópicos, foram corrigidos. Os critérios de avaliação devem ser explicitados antes ao aluno e necessariamente ser baseados nos conteúdos dos módulos. Podem ser organizados sob forma de *grade*, pois, assim, não há espaço para comentários muito subjetivos por parte do professor e ele e o estudante poderão se entender melhor, já que desenvolveram o vocabulário técnico acerca do gênero durante os módulos.

Há diferenças entre elaborar uma SD que trabalhe um gênero oral e uma de gênero escrito. Por exemplo, é fundamental ter fita cassete e gravador quando se fala sobre SD de gênero oral. É importante considerar também que a produção oral ocorre de forma diversa da produção escrita, visto que, na primeira, “o processo de produção e o

produto constituem um todo” (Op. cit., p. 112), isto é, na oralidade, não há como separar o processo do produto, enquanto isso, de maneira geral, é possível com a escrita. Com a produção escrita, o texto pode ser revisto até o momento de ser entregue, enquanto na fala, o que foi pronunciado é mais difícil de ser mudado – não impossível. O controle sobre a fala pode acontecer, mas ocorre durante o ato. E, para isso, deve haver um bom preparo do discurso antes de sua emissão, preparo esse que deve ser explicitado para os estudantes. Numa SD oral, se a *gravação* é de suma relevância, para completar o monitoramento do trabalho, surge a *transcrição*, possibilitando, assim, uma observação permanente desse discurso oral.

O cuidado com aspectos formais em uma SD não pode ser negligenciado, mas deve ocorrer na versão final do texto, depois que outros problemas, como de incoerência, inadequação à situação de comunicação, falta de coesão entre as frases ou partes do texto, tenham sido apontados e corrigidos. Assim se evitam correções de palavras que serão suprimidas, por exemplo, ou até mesmo de partes inteiras. Mas essa correção, ou “higienização ortográfica” (Op. cit., p. 118) deve ser feita com cuidado, principalmente se o texto for lido por outras pessoas, tanto da sala quanto de fora dela.

Os autores advertem que o risco de surgirem inadequações gramaticais ou de ortografia é maior quanto mais os estudantes escrevem. Entretanto, criar o maior número possível de situações para que se escreva faz com que o estudante desenvolva a capacidade de redigir, e, aos poucos, as inadequações desaparecem. Além disso, fazer um levantamento das inadequações mais frequentes do grupo é uma forma eficaz de sistematizar os conteúdos a serem trabalhados num momento separado para ortografia ou gramática, ainda que o objetivo maior da SD não seja esse. Todas essas intervenções ocorrem antes de a versão final ser entregue de algumas formas: diretamente, ou sublinhando a palavra e usando um código de erros, ou ainda marcando a quantidade de erros existentes no trecho etc.

As SD não devem ser vistas como algo pronto e estático, mas sim sofrer adaptações de acordo com as necessidades do grupo. Por isso, a SD que será proposta aqui não tem o objetivo de se impor como material didático para o EM, embora o gênero *Resenha* faça agora parte da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para o 1º e o 3º anos (ver Anexo 4). A escolha do tema decorreu do que se convencionou a *Semana da Alimentação Saudável*, proposta pela Diretoria de Ensino de Santos, para que fossem trabalhados com os estudantes hábitos alimentares, tabelas de valores

nutricionais, dados históricos acerca de alimentação, propagandas alimentícias veiculadas em diversas mídias, entre outros aspectos ligados ao tema.

Em Língua Portuguesa, foi usada como base da SD o documentário *Supersize me* (2004), de Morgan Spurlock, sobre uma dieta à base de refeições fornecidas por uma rede mundial de lanches rápidos, o *Mc Donald's*. A necessidade se fez de criar uma resenha do documentário, já que em determinado site não constava nenhuma, e os visitantes poderiam enviar sua resenha que, mediante aprovação, seria publicada nele. Visto que a resenha é um gênero não dominado espontaneamente pelos estudantes, mostrou-se relevante explorá-la numa SD. O destinatário seria o público em geral interessado no documentário ou visitantes do site. A forma de realização do texto seria uma resenha publicada num sítio eletrônico, portanto, seria previamente digitado. Ficou determinado que todos os estudantes participariam, reunindo-se em grupos de três a quatro componentes para apresentar sua resenha. Todos os trabalhos seriam enviados para o site, o qual avaliaria e escolheria o(s) melhor(es) trabalho(s) para a publicação. Essa foi a *apresentação da situação*, a primeira fase da SD.

Andrade (2006, p. 11) define *resenha* como “uma síntese seguida de comentário sobre obra publicada, geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência, arte e filosofia.”. Foram tomados, aqui, como sinônimos de *síntese*, a *sinopse* e o *resumo*. A *primeira produção* é baseada nessa definição, e, com ela, é possível ver quais as dificuldades com o gênero. Como não há muito contato dos alunos com resenhas, notam-se alguns empecilhos na sua primeira produção, como, por exemplo, confundir resenha com síntese – nesta não há emissão de comentário sobre o objeto analisado –, ou, ainda, a resenha apresentando uma síntese truncada, o que mostra pouco conhecimento sobre a noção de *sinopse*. Assim, cada grupo de estudantes deve escolher um objeto cultural – livro, filme, exposição de arte, show, peça de teatro ou disco – lê-o, assiste-a, ou escuta-o, e faz sua primeira resenha. Esse texto é analisado pelo professor, o qual colherá dali todos os tópicos a serem trabalhados nos módulos.

Vários problemas são detectados, sendo o primeiro deles o não saber o que é *síntese*. No *módulo 1*, fez-se então necessário proporcionar aos estudantes o contato com resenhas. Seria então essa a fase dos *exercícios de observação e análise de textos*. Nesse momento, deve ser feita uma pesquisa em diversas revistas, até que se encontrem resenhas. Algumas revistas semanais de grande circulação sobre variedades trazem resenhas sobre filmes, peças, desenhos animados, CDs musicais e livros. Com esse contato, é possível identificar a síntese e o comentário do crítico. Além disso, ao

localizar resenhas, os estudantes sentiram-se mais próximos desse gênero de texto, abrindo um canal que facilitou o restante do trabalho, já que eles as identificaram como textos pertencentes ao mundo real, veiculados em revistas de circulação nacional.

No *módulo 2*, o passo seguinte foi comparar resenhas com outros gêneros similares de texto, colocando num mesmo exercício resenhas e resumos ou sinopses. Comparar esses dois gêneros de texto permitiu um maior esclarecimento com relação a especificidade da resenha: não é um simples resumo, mas ultrapassa esse limite, trazendo um comentário do crítico acerca do objeto cultural resenhado. Essa atividade é feita individualmente, para que se verifique se houve entendimento do que seja uma resenha por cada estudante. A *elaboração de uma linguagem comum* é concomitante com os módulos, pois neles são introduzidos termos como *resumo/síntese/sinopse*, *objeto cultural*, *crítico*, *diretor*, *autor*, *aspectos técnicos*, *trilha sonora*, *figurino*, *elenco*, entre outros. Eles serão aos poucos compreendidos pelos estudantes, que poderão elaborar um pequeno glossário englobando esses itens.

Em outro momento, no *módulo 3*, usar-se-ia uma resenha para se observar alguns recursos próprios do gênero, como constatar a opinião do crítico (positiva/negativa) sobre a obra, identificar sua faixa preferida – já que o material traz uma resenha de disco –, assim como os aspectos técnicos e as possíveis influências sobre o trabalho musical do cantor. Isso está explicitado na resenha, os estudantes têm de identificar esses itens no texto. Isso pode ser feito em duplas, pois a troca de ideias pode se fazer esclarecedora e tirar as eventuais dúvidas que os estudantes possam ter.

O *módulo 4* poderia ser utilizado para resolver problemas de pontuação, ou de frases incompletas, uma vez que isso é recorrente nos textos dos estudantes do EM. Assim, poderiam ser utilizadas, como *corpus*, algumas orações retiradas das primeiras produções dos próprios estudantes, sem identificação da autoria, sem dúvida. Isso seria feito a fim de se discutirem algumas regras sobre uso da vírgula ou ainda sobre estrutura das sentenças, (sujeito/predicado). Esse seria a hora de discutir os aspectos formais do texto.

Por fim, a *produção final* seria uma resenha do documentário *Supersize me*, assistido na escola e discutido previamente. Nessa fase da SD, os estudantes seriam avaliados nos aspectos trabalhados nos módulos, e os critérios de correção seriam a eles explicitados, podendo ser colocados numa grade, como se vê abaixo:

Tabela 4 - Critérios de avaliação da Resenha e pontos

Critério	Ponto
1. Estrutura (resumo + comentário)	3,0 pontos
2. Uso de termos e informações técnicas sobre a obra	1,5 ponto
3. Itens formais (ortografia, sintaxe, pontuação, concordância, regência)	2,5 pontos
4. Recursos coesivos (uso de conjunções, pronomes etc)	1,5 ponto
5. Coerência global	1,5 ponto

1.5 Avaliação no contexto da EL

A avaliação tem como função conferir se houve construção de conhecimento por parte do estudante. Ela não deve ser um objetivo, mas sim uma consequência do trabalho feito em sala de aula. E, a partir dela, deve sempre haver uma reflexão sobre seus resultados, a fim de melhorá-los nas próximas situações de avaliação.

Entretanto não tem sido assim na escola moderna. Avaliar virou o fim, o grande objetivo, estuda-se para o vestibular e porque “cai na prova”. E com seus resultados, nada é feito, não há reflexão por parte de ninguém. O que sucede é outra prova, novamente baseada em uma enorme quantidade de conteúdos, porém agora diferentes dos da primeira avaliação.

A concepção de avaliação veiculada nos meios de comunicação ainda está muito distante de seu verdadeiro sentido. Antunes cita um anúncio em que uma professora faz perguntas e o estudante as responde imediatamente, de forma decorada, com a certeza de “aprendeu” a lição. Isso indica que a concepção do que seja avaliação está distorcida, já que a aquisição de conhecimento não se dá apenas com o armazenamento da informação na memória de curto prazo. A compreensão ocorre dentro da memória, especificada por Atkinson como *memória de trabalho* (KINTSCH; VAN DIJK, 1983). Se a informação for compreendida, irá para a *memória de longo-prazo*, onde será armazenada. Caso contrário, ficará por um tempo reduzido na *memória de curto-prazo*, até ser eliminada.

As correções dos textos produzidos pelos estudantes são feitas geralmente com destaque aos erros, pois são apontados e, de maneira passiva, o estudante as recebe, já que a forma certa vem colocada ao lado. Dessa maneira, o estudante não reflete nem constrói hipóteses sobre seu erro, não tenta descobrir o problema, uma vez que a resposta lhe é dada pelo professor. Essa procura desenfreada pelos erros ainda é bastante comum entre os professores de português, embora essa prática já tenha sido condenada ultimamente nos cursos erroneamente denominados de “capacitação” de professores. Capacitamos alguém quando ele não é capacitado, a isso subjaz a ideia de que o professor não é capaz o suficiente. O termo “curso de formação continuada” talvez seja mais adequado, por trazer em si uma ideia da continuidade dos estudos, do interesse em se aperfeiçoar.

A avaliação deve ser, pelo contrário, um parâmetro para os próximos assuntos da aula, para que não seja ensinado o que os estudantes já sabem, nem se deixe de ensinar o que lhes falta. Deve também ser feita diariamente, pois o conhecimento é construído gradativamente, por isso tem se substituído avaliações pontuais e sem consulta por outras em que se leve em consideração todo o processo da aquisição do conhecimento.

Uma medida preventiva para a correção seria expor o estudante, sempre que possível, a bons textos, para que ele adquira “fluência e adequação comunicativa” (ANTUNES, 2003, p. 162). Outra forma de melhorar a produção textual seria discutir e procurar com o estudante alternativas para melhorar seu texto. Ainda podem ser propostos exercícios coletivos de correção, em que os estudantes, orientados pelo professor, sugerem respostas mais adequadas aos “erros” cometidos pela maior parte do grupo. Esse tipo de exercício leva o estudante a refletir sobre a língua sob vários extratos: o sintático, o semântico, o lexical, o da paragrafação, o da pontuação, o da ortografia, se está adequado quanto ao gênero textual, entre outros.

Não compete ao professor reescrever o texto do estudante, mas sim orientá-lo para que se torne cada vez mais independente no que concerne à leitura e à escrita. Assim teremos estudantes protagonistas de seu próprio aprendizado, transformando o que aprende em conhecimentos.

Também é necessário definir **o que** avaliar. Avaliar se o texto possui um fio condutor é mais relevante do que verificar a ortografia apenas, embora já se afirmou que não poderemos deixar de ensiná-la. Observar se há falta de clareza no texto, se há inadequação vocabular, se o que se diz é obvio demais são alguns itens essenciais para a avaliação. Por fim, o mais importante na avaliação é saber que o estudante evolui

lentamente e a cada série, e que é normal ele ter dúvidas, e por isso é fundamental levarmos sempre em consideração o nível/série em que ele se encontra antes de corrigir indiscriminadamente, como se ele fosse obrigado a saber tudo.

Para Figueiredo, é interessante que o estudante avalie o que aprendeu, tarefa possível com o uso do **portfólio** como instrumento de avaliação. O portfólio consiste numa “amostra significativa do trabalho do estudante, fornecendo uma visão dos seus esforços, dos seus progressos, e do seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo” (FIGUEIREDO, 2004, p.122) Para a autora, a avaliação precisa ser variada: observação direta, questionários, listas de verificação, tabelas de observação, projetos de escrita e leitura, registros de trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, relatórios, registros feitos em áudio, vídeo ou em outra mídia, comentários de textos, fichas de leitura, listas e escalas de verificação, testes, etc. O uso do portfólio faz o estudante se conscientizar do processo de aprendizagem pelo qual passou e se tornar um ser participativo neste.

Há três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A primeira deve ser feita no início do contato com a turma, quando é necessário saber quais competências ela já desenvolveu e quais ainda não. Mas toda avaliação deve ser pensada, pois qual é a melhor forma de diagnosticar, baseando-se em qual modelo de competência? Como ter acesso ao que já foi aprendido? Quais critérios adotar? A vantagem dessa primeira avaliação é que se torna possível buscar os recursos mais adequados para sanar as dificuldades dos estudantes.

Os textos devem ser abordados por dois aspectos: o pragmático e o semântico. Ambos de um ponto de vista global e um local. O pragmático global abrangeria a situação de comunicação, se o texto está dentro do tipo e gênero adequados. O pragmático local seria observar como o texto é apresentando, com quais formas de tratamento, a tipografia, a disposição na página, o meio de comunicação. Ainda se enquadram no aspecto pragmático, coerência e a progressão discursiva, assim como o grau de formalidade do texto e se ele é escrito ou oral. O aspecto semântico global abarca os conhecimentos de mundo e as sequências textuais, enquanto o semântico local diz respeito à paragrafação, adequação do léxico, uso de anáforas e algumas regras de coerência (relação e não-contradição). Além dos níveis **pragmático** e **semântico**, o **textual**, com os aspectos linguísticos, também deve ser analisado. A morfossintaxe, o léxico, a ortografia e o nível grafofonêmico devem ser o foco nesse momento. Mas todos esses níveis são unidos no nível do **discurso**, responsável pela integração de todos

os outros níveis, envolvendo operações linguísticas, mecanismos de linguagem e processos de enunciação.

Para a avaliação ser eficaz, o professor precisa usar o método da *investigação-em-ação*, ou seja, sempre investigar a forma mais adequada de ensinar aquela turma e estabelecer planos de ação para colocar em prática o que foi concluído como a melhor solução. A *investigação-em-ação* “permite planificar e pôr em prática a ação pedagógica, analisar os seus efeitos, propor revisões e de novo pô-la em prática” (FIGUEIREDO, 2004, p. 125). O que se quer é, na verdade, que o professor pense e repense sua prática o tempo todo, sempre levando em consideração o desempenho dos estudantes. Paulo Freire já havia postulado que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2002, p. 43). Para ele, o professor deve sempre manter a postura de “aprendiz de educador”, cuja formação deve ser “permanente”. O método da *investigação-em-ação* pode ser considerado de *autoformação* do professor, já que ele se torna o condutor de sua prática pedagógica. O professor, ao usá-lo e ao adotar o portfólio, consegue avaliar o estudante e fazê-lo também se autoavaliar. E essa autoavaliação, feita pelo estudante, torna-o mais consciente de seu aprendizado, fazendo-o assumir maior responsabilidade na construção de seu conhecimento, protagonizando-a.

Viu-se, até aqui, os aspectos pedagógicos e linguísticos da EL, tendo estes últimos contemplado a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática e léxico. Após isso, foi proposta uma SD para o EM na modalidade EJA de ensino, baseada nessas quatro pedagogias. Por fim, abordou-se a avaliação, de acordo com a proposta da EL. O próximo capítulo abará um histórico da EJA no Brasil, assim como o estudo dos documentos oficiais brasileiros acerca do EM Regular e da EJA.

Capítulo 2 – Aspectos históricos da EJA e Legislação

Considerações iniciais

Este capítulo versa sobre o histórico da EJA no Brasil, desde seu início, com a educação jesuítica, até os Programas do governo atual voltados para essa modalidade de ensino. Em seguida, serão abordados alguns documentos oficiais existentes no Brasil acerca do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, *PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos PCN – Linguagens, Códigos e suas tecnologias* e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Na sequência, será abordada a estrutura da EJA no Brasil e analisado o material disponibilizado pelo Governo Federal para o *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos, para o Ensino Médio (ENCCEJA)*. Finalmente, serão esboçadas algumas considerações sobre a formação de professores de EJA.

2.1. Aspectos históricos da EJA

A educação para adultos no Brasil tenta se impor desde o século XVI, segundo Aranha (1996, APUD RIGHETTO, 2007, p. 32). Em 1549, os jesuítas iniciam trabalhos

educativos no Brasil, com a catequização, não só de crianças, como também de adultos. Essa transmissão, aos índios já crescidos, das primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental, dá a entender que a educação de jovens e adultos teve seu início naquela época. Os jesuítas ficam no Brasil por 210 anos, até serem expulsos por Marquês de Pombal, e, em 1772, o ensino oficial é implantado.

Pouco mais de meio século depois, a Constituição de 1824 garante a todos a instrução primária gratuita, porém, com o *Ato Adicional* de 1834, a educação da elite passa a ser responsabilidade do governo central, enquanto a do povo fica sob o encargo das províncias. Na verdade, a educação da população, na prática, não ocorria, pois eram considerados *cidadãos* apenas os livres e os libertos, ou seja, escravos, indígenas e caboclos não tinham direito de ser alfabetizados. Receber educação formal limita-se praticamente aos filhos das elites, principalmente àqueles que almejavam cargos ligados à política ou ao trabalho intelectual. Nessa época, não é interesse do governo comprometer-se com a educação da população, já que esta é, em sua maioria, composta de escravos. Há referências a escolas para adolescentes e adultos analfabetos, no Brasil imperial, como mostra a Tabela 6.

Tabela 5 - Relação entre províncias e número de escolas e/ou estudantes no final do século

XIX

Província	Número escolas ou estudantes no final do século XIX
Amazonas	4 escolas (em 1877) e 3 (em 1878)
Grão-Pará	14 escolas (em 1873) e 7 (em 1878)
Maranhão	6 escolas (em 1884) e 5 (em 1885)
Piauí	1 escola (em 1883)
Ceará	9 escolas em 1879
Rio Grande do Norte	4 escolas em 1887
Paraíba	1 escola em 1870
Pernambuco	198 estudantes em 1886 e 135 estudantes em 1886
Alagoas	6 escolas (em 1872) e nenhum em 1874
Sergipe	6 escolas em 1874
Bahia	26 escolas em 1872 e 13 em 1876
Rio de Janeiro	150 estudantes em 1872 e 233 em 1874
Goiás	1 escola
Espírito Santo	1 escola em 1871 e 2 em 1874
Minas Gerais	4 escolas em 1873
Paraná	5 escolas em 1886

*Não há dados sobre São Paulo, Mato Grosso e Rio Grande do Sul.

Fonte: BEISIEGEL, 1974, p. 60-64

Na maioria das províncias, nota-se uma redução do número de escolas noturnas, com o passar do tempo, devido à descentralização. Nota-se que em poucas delas há um aumento, o que indica que, apesar das forças contrárias, continuava-se com a ideia inicial de educar os adultos. No final do Império, o Brasil tem inscritos em todas as escolas apenas 250 mil estudantes, de uma população de 14 milhões, ou seja, nem 2% da população, de acordo com Beisiegel (1974, p. 65). Em 1890, a taxa de analfabetismo no Brasil é de 67,2%, o que diminui um pouco, até chegar em 60,1% em 1920 (RIGHETTO, 2007, p. 33).

Já de acordo com a segunda Constituição, a de 1891, só tem direito de votar quem é alfabetizado. Dessa forma, fica a critério das pessoas: se elas tiverem interesse em votar, devem buscar cursos para aprender a ler e a escrever. No período denominado *República Velha*, entre 1889 e 1930, fica determinado que os recrutas analfabetos devem ser alfabetizados, a fim de continuar sua evolução na carreira, dentro das forças armadas. Nos anos 20, começa, com o movimento de urbanização, um maior estímulo à educação. A *Conferência Interestadual de 1921* sugere a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com duração de um ano. Nessa época, as despesas com educação são divididas entre a União e os Estados.

Em 1930, é criado o *Ministério da Educação e da Saúde Pública*. Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* luta para a educação como direito de todos sair do papel, pois há um número insuficiente de escolas para a demanda que aumenta cada vez mais. Mais adiante, a Constituição de 1934 traz um artigo sobre a educação como *direito de todos*, inclusive dos adultos, ao estabelecer o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (BRASIL, 2000, p. 17). A educação passa, então, a ser dever do Estado e direito de todo cidadão. O *Plano Nacional da Educação*, de 1936-1937, tem um título inteiro voltado para o ensino supletivo, que deve ser aplicado a adolescentes e adultos analfabetos, aos que não pretendem instrução profissional e aos silvícolas. É obrigatório em indústrias e em estabelecimentos correccionais. Entretanto esse plano não segue adiante, devido ao golpe de Getúlio Vargas, o qual, em 1937, institui o Estado Novo.

Na década de 40, com a crescente industrialização, fica visível o elevado índice de analfabetismo da população e, por isso, é criado o *Fundo Nacional de Ensino*

Primário, o qual passa a destinar, para a educação de jovens e adultos, 25% dos recursos captados. Com a criação da *UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)*, em 1945, fortalece-se a ideia de alfabetizar os adultos no Brasil. Surge então a nomenclatura “analfabeto funcional”, que se diferencia do “analfabeto absoluto”, pois o “funcionalmente alfabetizado” designa todo aquele

cujos conhecimentos teóricos e práticos de leitura e escrita lhes possibilitam participar plenamente de todas as atividades normalmente abertas aos membros alfabetizados da sociedade: indivíduos capazes de compreender avisos indicadores de perigo, manter correspondência, localizar endereços escritos, ler jornais, etc. (BEISIEGEL, 1974, p. 83).

Dessa forma, já havia uma preocupação dos alfabetizadores em não apenas ensinar técnicas de leitura e escrita aos estudantes, mas sim de torná-los leitores independentes e amplamente capazes de se comunicar. Essa constitui a diferença entre alfabetização tradicional e alfabetização funcional, sendo que esta última, aliás, inter-relaciona-se com a noção de *letramento*. O *letramento* é caracterizado por Soares (1998 apud BRASIL, 2000, p. 3) como uma apropriação da leitura e da escrita, diferentemente de ter aprendido a ler e a escrever simplesmente, sem “saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente”. É nesse aspecto que a alfabetização funcional está relacionada ao *letramento*.

Em 1947, dois anos após o fim da Ditadura Vargas, ocorre a *Campanha Nacional de Educação de Adultos*, que mobiliza a massa a se alfabetizar. No fim da década de 50, é extinta, mas abre espaço para discussões na sociedade acerca do tema. A primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1961, instaura cursos supletivos não somente em estabelecimentos oficiais, mas também em escolas privadas. Entretanto é Paulo Freire, importante pedagogo brasileiro, quem traz avanços significativos para a educação de adultos no Brasil. Para ele, a questão do analfabetismo não se limita simplesmente a sina ou a incapacidade, mas sim consiste numa consequência da situação socioeconômico-política da época. Em 1958, participa do *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, apresentando um plano de educação de adultos que serve de base para o governo de João Goulart. O *Método Paulo Freire* é amplamente utilizado, após seu sucesso, com a alfabetização de 300 adultos em 45 dias pelo próprio pesquisador, em 1963. Nessa época, devido à pressão exercida no governo, várias iniciativas surgem, inclusive o *Plano Nacional de Educação*, em 1964.

Mesmo sendo exilado, em 1964, início do novo golpe da Ditadura Militar, ele escreve livros e continua sua luta a favor da educação popular. Para ele, a libertação só

se dá a partir da alfabetização, esta seria o primeiro passo em direção a não-opressão do povo que, por se constituir de grande massa analfabeta, é mais facilmente manipulado pela classe dominante.

No lugar do *Plano Nacional de Educação*, em 1967, a lei 5.379 estabelece a criação do *MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)*, o qual objetiva “erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2000, p.20). Houve também a Lei n. 5400/68, a qual obriga os adolescentes analfabetos que chegarem aos 17 anos a se alfabetizarem. A proposta de Paulo Freire só volta a se popularizar depois do fim da Ditadura no Brasil, em 1984.

A segunda *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de n. 5692, de 1971, estabelece cinco artigos dedicados ao ensino supletivo, o qual serve para “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.” (BRASIL, 2000, p. 21). A partir de então, o ensino pode ser a distância ou por correspondência, além da forma presencial. Esse ensino a distância ocorre por meio da instalação de postos de rádio ou televisões educativas, tanto em instituições públicas, como nas particulares que se interessam pela causa da alfabetização de adultos. Tantos os cursos quanto os exames são organizados dentro dos sistemas estaduais.

A Constituição de 1988 estabelece que todo aquele com mais de 15 anos pode exigir o direito de completar o ensino fundamental, assim exercendo seu **direito público subjetivo** (Artigo 208, Inciso VII, parágrafo 1º). Ele consiste num direito “positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade” (BRASIL, 2000, p. 23), é uma reparação a um direito que lhe foi negado, ou pelo próprio Estado, o qual não se fez presente em todas as regiões do Brasil com escolas, ou pelas próprias circunstâncias da vida do estudante, que o afastaram dos bancos escolares. Esse **direito** deixa de ser apenas uma “chance” ou “oportunidade”, ao estar presente na Carta Magna, no artigo 208, como um **dever** do Estado:

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

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (CONSTITUIÇÃO, 1988)

Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96 é aprovada, trazendo novas modificações. Será abordada mais adiante, no item 2.2. No ano seguinte, ocorre a *V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA)*, em Hamburgo, na Alemanha, onde se estabelece a *Declaração de Hamburgo*. Ela justifica a EJA como fundamental para o exercício da cidadania, modeladora da identidade dos cidadãos, dando um significado às suas vidas. Assevera que educar adultos é importante também para a preservação do meio ambiente, à medida que conscientiza as pessoas dos problemas ambientais atuais, podendo mobilizar lideranças populares a desenvolverem ações nessa área. A *Declaração* ainda afirma ser a EJA um direito de todos os cidadãos, sobretudo dos menos privilegiados, incluindo as mulheres, silvícolas e marginalizados. Além disso, a EJA atua como um serviço à Saúde Pública, pois contribui para a prevenção de doenças e estimula hábitos saudáveis. Rechaça ainda o compromisso de todos os países participantes de promover a EJA por meio de

amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada (DECLARAÇÃO, 1997, p. 3)

Em 2000, são promulgadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, norteando essa modalidade de educação. Em 2001, é aprovada a Lei 10.172/2001, instaurando o *Plano Nacional de Educação*, o qual estabelece 26 metas prioritárias para a EJA, a serem alcançadas até 2011. São elas:

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.
6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação

- do analfabetismo.
7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.
 8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.
 9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art.5º,§1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.
 10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
 11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
 12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.
 13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.
 14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
 15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
 16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
 17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.
 18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.
 19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
 20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.
 21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população.
 22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.
 23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
 24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
 25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
 26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

(Brasil, 2001, item 5.3.)

O Programa Recomeço, Supletivo de Qualidade, instituído em 2001, pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC)*, incentivou alunos de 15

anos ou mais que não concluíram o EF a voltarem a estudar, matriculando-se na EJA. As regiões abrangidas são a Norte e Nordeste, além de municípios de outros sete estados (ES, GO, PR, MG e MT, SP e RS) situados em microrregiões cujo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é inferior ou igual a 0,5. Outro programa que auxiliou nesse sentido foi o *Programa Alfabetização Solidária*, instaurado em 1997, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo Conselho do *Programa Comunidade Solidária* do Governo Federal. Tem como objetivo alfabetizar jovens de 15 a 19 anos de idade, estendendo-se a adultos interessados de cidades com elevado índice de analfabetismo, mobilizando, para isso, empresas, universidades e prefeituras. Ainda existe com o nome *AlfaSol*, e, segundo o site oficial (http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/asalfasolanos.asp), até o final de 2008, atendeu 5,4 milhões de alunos em 2.116 municípios brasileiros. Recebeu vários prêmios, como em 2003, o de uma das dez experiências de alfabetização mais bem-sucedidas do mundo, pela UNESCO.

Com a mudança de governo, em 2003, surge o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), cuja totalidade dos recursos provém exclusivamente do poder público e é canalizada para ONGs. O *Programa Recomeço* é transformado no *Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola*. Os recursos para esses projetos aumentam, do governo de FHC para o de Lula, segundo os dados extraídos do *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA*, a ser realizada em maio de 2009, em Belém do Pará. A verba direcionada passa de 111 e 128 milhões em 2000-2002, do *Alfabetização Solidária*, para 193, 168 e 210 milhões, do *Programa Brasil Alfabetizado*, em 2003, 2004 e 2005, respectivamente. O *Programa Recomeço* mobiliza 260 e 380 milhões em 2001-2002, enquanto o *Programa Fazendo Escola*, 339, 412 e 448 milhões em 2003, 2004 e 2005, respectivamente. O PBA conta com 315 milhões de reais, em 2007 e passa a ter como público-alvo os jovens de 15 a 29 anos e da região Nordeste, por concentrar 90% dos municípios com os maiores índices de analfabetismo, de acordo com o site oficial do FNDE (http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html, acesso em 5 fev. 2009). Em 2006, são 1.400.000 alfabetizados pelo PBA (ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2006/res022_20042006_anexo_01_cobertura_bral_f.pdf).

Há outros projetos como o PRONERA, o PROJovem e o Projeto Educando para a Liberdade, que incentivam a alfabetização de jovens e adultos. O PRONERA

(*Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*) é criado em 1998, pelo *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)* e pelo *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)*. Seu objetivo é atender residentes dos assentamentos e acampamentos, oferecendo alfabetização, educação básica e profissional, além da formação e habilitação de professores para atender essas regiões. Em 2006, são investidos 35 milhões de reais no *PRONERA*. O *PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovem)* é lançado em 2005 pela *Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República*. É direcionado a jovens de 18 a 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal, e obtém 131 milhões de reais em recursos em 2006. O *Projeto Educando para a Liberdade*, criado pelo MEC e pelo *Ministério da Justiça*, com o apoio da *UNESCO*, em 2005, tem o intuito de “afirmar o direito à educação e melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros.” (Op. cit., p. 11). Há investimento de 1,7 milhões de reais para os doze estados que aderem ao Programa.

O *PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)* é implementado com a função de oferecer EJA nas escolas técnicas e incentivar as escolas estaduais a fazerem o mesmo. Em 2007, o investimento no *PROEJA* é de 22 milhões de reais. E, por fim, o *Programa Saberes da Terra* surge em 2005, com o objetivo de proporcionar tanto educação de nível fundamental como educação profissionalizante, em agricultura familiar e sustentabilidade para jovens que habitam comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos em 12 estados do país. A meta é atender, até 2011, 275 mil jovens de 15 a 29 anos, dessas comunidades, em 21 estados.

Como se vê, o aumento na procura pela EJA fez com que diversos Programas fossem criados, ocasionando um maior investimento nesse setor da educação e um olhar mais atento das autoridades e da população em geral, assim como uma preocupação maior com a formação dos profissionais atuantes nessa área. A *UNESCO*, como órgão internacional, também tem sido fundamental na elaboração de políticas de incentivo à EJA, como mobilizadora de troca de experiências entre diversos países. A seguir, serão apontados os principais aspectos relativos ao EM e à EJA presentes em alguns documentos oficiais brasileiros.

2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n ° 9394/96 (LDB)

Segundo a LDB n° 9394/96, promulgada em 20/12/2006, a educação escolar pública é dever do Estado, o qual deve garantir o Ensino Fundamental e estender progressivamente a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Também tem como obrigação oferecer EF e EM a jovens e adultos, garantindo-lhes acesso e permanência na escola. Essa Lei substitui o *Ensino Supletivo*, estipulado pela LDB anterior, por *Educação de Jovens e Adultos*. Juntamente com os municípios, deve recensear todos os estudantes matriculados no EF, inclusive os da EJA, e fazer-lhes chamada pública. A União deverá estabelecer competências e diretrizes para o EF e o EM, que devem ter carga horária anual de 800 horas, dividida em 200 dias letivos. Os currículos do EF e EM devem ter uma *Base Nacional Comum* e uma *Parte Diversificada (PD)*, esta complementando a primeira, de acordo com características locais e regionais da clientela. O estudo da Língua Portuguesa insere-se na *Base Nacional Comum*, assim como as outras disciplinas, exceto a Língua Estrangeira, a qual, a partir da 5ª série do EF, integra a *Parte Diversificada*.

O EM deverá ter duração mínima de 3 anos, e a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 37). Essa modalidade de ensino também conta com um sistema de exame oferecido para os maiores de 15 anos, para o EF, e maiores de 18 anos, para o EM. Os profissionais da educação devem ser formados em curso superior, tendo no mínimo, o Normal (Ensino Médio) para lecionar na Educação Infantil e EF até a 4ª série. A LDB n° 9394/96 também afirma ser a EJA um **dever** dos municípios e “supletivamente, o Estado deverá prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 1996, art. 87, par. 3, inciso II). Dessa forma, a Lei Maior da Educação no Brasil estabelece o compromisso dos Municípios, do Estado e da União com o EM e com a EJA.

2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

As DCNEM (1998) afirmam que a Educação Média tem sido um fator de melhoria da empregabilidade e, conseqüentemente, das condições de vida daqueles que

escolhem esse caminho. De meados da década de 1980 para cá, tem havido uma demanda crescente pelo EM², constituída inclusive de pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho e que, além de procurar melhoria salarial e social, precisam adquirir a habilidade de manusear objetos tecnológicos novos. São estes os

adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada (...) trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 1998, p.8)

Após as DCNEM, foram aprovados os PCN/EM, em 1999. A oferta do Ensino Médio passa a ser dever do Estado, após a Emenda Constitucional n. 14/96, a qual alega ser dele a obrigação de oferecer a universalização progressiva do ensino médio gratuito. A Língua Portuguesa, disciplina que faz parte da *Base Nacional Comum*, em toda a *Educação Básica*, é vista “como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1999, p. 31). Ao final do Ensino Médio, o estudante deve ter adquirido o conhecimento de diversas formas de linguagem, sobretudo a contemporânea.

O conhecimento, nesta fase da educação, é dividido em três grandes áreas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Essa escolha se justifica por cada disciplina não ser mais vista isoladamente, mas sim numa perspectiva interdisciplinar. Esse movimento de descompartmentalizar as disciplinas escolares é embasado em dois princípios: a *Interdisciplinaridade* e a *Contextualização*.

A primeira tem como objetivo “utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.” (BRASIL, 1999, p. 35). E a *contextualização* também é necessária, para proporcionar uma aprendizagem significativa, ou seja, que faça sentido para o estudante. Segundo os PCN/EM, “o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o estudante da condição de espectador passivo.” (Op. cit., p. 91). Dessa forma, se o conhecimento aprendido na escola estiver mais próximo de sua realidade, a aprendizagem se dará de forma mais efetiva e com maior

² Para ver os dados referentes a matrículas do EM/EJA no Brasil de 1997 a 2006, ver Tabela 8, na p. 78.

interesse da parte do estudante. Paulo Freire já dizia que é necessário, para se ensinar, respeitar os saberes dos educandos, discutindo “com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 2002, p. 33). E respeitar esses saberes é ensinar contextualizadamente. E o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, segundo o documento, é o trabalho, independentemente da origem ou classe econômica dos estudantes. O *trabalho* não se limita mais ao ensino profissionalizante, de acordo com a LDB 9.394/96, em seus artigos 35 e 36, de forma que o estudante deve receber “preparação básica para o trabalho” no Ensino Médio.

A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* prioriza a Língua Portuguesa como uma língua geradora de sentidos e organizadora do mundo e da própria interioridade. O documento também indica a visão sobre *linguagem verbal*, objeto de estudo da Língua Portuguesa, ou seja, a “construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (BRASIL, 1999, p. 139).

Segundo os PCN/EM, o caráter da língua materna passa a ser a comunicação. Isso muda muito a maneira de se ensinar, de acordo com esses parâmetros. A linguagem é vista como um sistema flexível, não-estático, manifestando-se de diversas formas. A norma-padrão continua sendo a base dos estudos no Ensino Médio, porém esse estudante vai aprender que observar outras variantes da língua também é aprender Língua Portuguesa, apenas sob um outro foco: o da comunicação, diferentemente das concepções tradicionais, que veem a língua deslocada de seus usos sociais.

O objetivo do professor passa a ser desenvolver e sistematizar a linguagem internalizada pelo estudante, deixando para

segundo plano os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura. (...) O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 1999, p. 139).

Assim, o texto se torna a unidade de estudo da linguagem verbal, e o estudante é visto como receptor e construtor de textos. Os Parâmetros também ressaltam a importância do diálogo na aula de língua. Mesmo que tenha uma opinião diferente da do professor, o estudante deve expressá-la, pois assim criará um significado para a expressão de suas ideias. O ideal seria deixar o estudante falar e escrever de todas as formas, para que, posteriormente, organizasse seu texto. Por isso, é tão importante que

se estimule a verbalização da opinião, a fim de que esse estudante vá adquirindo cada vez mais desenvoltura com as palavras.

2.4. PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos PCN - Linguagens, Códigos e suas tecnologias

As *Orientações Educacionais Complementares aos PCN, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* têm um capítulo dedicado à Língua Portuguesa. Nele, há alguns conceitos a serem desenvolvidos no EM, como o de linguagem verbal e não-verbal, signos e símbolos, denotação e conotação, gramática, texto, interlocução, significação e dialogismo, protagonismo. As competências a serem trabalhadas no EM, de acordo com as *Orientações*, são: 1. Utilizar linguagens nos três níveis de competências: interativa, gramatical e textual; 2. Ler e interpretar; 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; 4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

As *Orientações* retomam a ideia de avaliação contínua, com algumas sugestões:

- aferição das habilidades dos alunos de produzir um texto oral, em apresentação individual ou em grupo, de acordo com um gênero pré-estabelecido e com o nível de formalidade exigido para a situação enunciativa;
- observação das habilidades de leitura dos alunos, que podem ser medidas tanto por suas intervenções orais na discussão de uma obra literária ou de uma matéria jornalística quanto por seu desempenho escrito quando produzem uma resenha ou um texto crítico.
- abertura para outras formas de representação das obras originalmente lidas a partir de um suporte escrito: leitura dramática, dramatização com bonecos, montagem teatral, pintura, fotografia, entre outras;
- trabalho a partir de situações-problema que mobilizem uma série de conhecimentos relacionados às três competências;
- implementação de centros de interesse e projetos cujos processos ou produtos finais possam ser avaliados;
- abertura para momentos de autoavaliação, avaliação mútua, avaliação em grupo, de forma a deslocar a tarefa de avaliar como exclusiva do professor. (BRASIL/SEMTEC, 2002, p. 84)

As competências *interativa, gramatical e textual* são os três grandes eixos orientadores do trabalho em LP que deve ser feito no EM. A *competência interativa* diz respeito à comunicação, ao diálogo que deve existir em sala de aula, entre o educador e os estudantes. Muitas vezes, essa comunicação não ocorre, devido a fatores externos à sala de aula, além da própria dificuldade que muitos professores têm de falar e ouvir. Para desenvolver essa competência, é importante mostrar que, na escola, os estudantes entrarão em contato com diversas variedades linguísticas e que, dependendo da

situação, surtirá mais efeito usar uma ou outra. Durante as aulas, devem ter chance de usar variedades linguísticas mais ou menos formais, sob forma de conversa informal acerca de uma obra literária ou de um debate regrado, por exemplo. Resumindo, para desenvolver essa competência no estudante do EM, é preciso mostrar-lhe a importância do diálogo, o respeito à fala do outro e o saber ouvir.

Se, por um lado, a *competência interativa* trabalha mais com gêneros do oral, por outro, a *competência textual* abarca mais textos de gêneros escritos. Ela se desenvolverá nos estudantes à medida que o contato com múltiplos textos for estabelecido, e que eles dominem algumas estratégias de leitura e produção de textos. A *competência gramatical*, por fim, não deve ser vista como fim em si mesma, mas sim como ferramenta auxiliadora no desenvolvimento das outras duas competências. Deve-se levar em consideração a gramática como conjunto de regras: 1. que são seguidas; 2. que podem ser seguidas; e 3. que devem ser seguidas, e não apenas essa última opção, como ainda tem sido feito nas escolas. Essa competência não inclui saber regras gramaticais, mas sim relacionar o uso de recursos expressivos aos efeitos de sentido, assim como avaliar a adequação/ inadequação de registros usados em diversas situações de uso e estabelecer relações entre partes do texto a partir de repetição, substituição, mecanismos de concordância verbal e nominal, assim como reconhecer o uso de recursos coesivos e de operadores argumentativos.

Por fim, há um item sobre formação de professores, em que se veem dois tipos de professores de LP: aqueles que já estão a algum tempo no mercado de trabalho e se veem obrigados a repensar sua prática e a se abrirem para teorias novas, e os professores recém-formados, que “ressentem-se, em sua formação, das lacunas deixadas pelo ensino da língua pátria ao longo de seu próprio processo de escolarização.” (Op. cit., p. 85-86). São dois perfis muito diferentes, que podem ser prejudiciais à educação, se não forem feitas as devidas adaptações. Elas podem ser baseadas nas dez competências postuladas especialmente para o professor seguir, por Philippe Perrenoud, quais sejam:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;

8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua. (BRASIL, 2002, p. 86-90)

É necessário citar ainda sobre formação do professor que, segundo as *Orientações*, ele deve ser remunerado por todo trabalho na escola, ainda que este seja o de se aperfeiçoar, estudando, atualizando-se, afinal de contas, não cabe a ele apenas dar aulas na escola, “sua ação educativa é muito mais ampla” (Op. cit., p. 242).

2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* foram aprovadas em maio de 2000 e regem essa modalidade de ensino. De acordo com o documento, deve-se incentivar a educação de base para os que não receberam educação primária ou não a concluíram. A EJA, no Brasil,

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5).

Indubitavelmente essas pessoas não tiveram acesso à educação na idade certa por uma série de motivos, e isso traz consequências negativas para a conquista de uma cidadania plena. “Idade certa” aqui se entende como a recomendada na LDB 9394/96, ou seja, 7 anos e facultativamente 6 anos para o início do Ensino Fundamental, estendendo-se por 8 anos, e, para o início do Ensino Médio, 15 anos, estendendo-se por 3. O documento ainda afirma que

aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades (BRASIL, 2000, p. 9).

É também para combater essa exclusão que a EJA foi criada. Ela assumiu três funções: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*. A *função reparadora* significa restaurar um direito negado a uma escola de qualidade, assim como reconhecer a igualdade de todo e qualquer ser humano. É uma forma de reparar o não-acesso à educação na idade certa. A segunda função da EJA é a *equalizadora*, a qual visa atingir

trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. Esta equalização surge a fim de que os estudantes passem a ter as mesmas oportunidades que aqueles que estudaram na idade certa. Por sua vez, a *função qualificadora* não tem ligação com a qualificação profissional, mas sim com o caráter incompleto do ser humano, quer dizer, tem como objetivo “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. (...) é um apelo à educação permanente (BRASIL, 2000, p. 11)”.

2.6. Proposta Curricular do Estado de São Paulo

A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* é um documento elaborado pela *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*, a fim de sistematizar o ensino nas escolas estaduais, garantindo que as competências e habilidades desenvolvidas sejam as mesmas em todas as escolas do Estado. A implementação da *Proposta* foi determinada pela Resolução SE – 76, de 7/11/2008. Sabe-se que a LDBEN 9394/96 estabeleceu uma mudança de um ensino conteudista, descontextualizado e seriado para um ensino direcionado ao desenvolvimento de competências verificáveis em situações específicas. Por essa razão, a *Proposta* é baseada na aquisição das **competências**, mais gerais e constantes, sendo as de leitura e escrita as que perpassam por todas as outras cinco. Elas são as mesmas que as do ENEM, quais sejam:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (FINI, 2008, p. 19-20)

A *Proposta* possui dois pilares: o primeiro consiste em todo o embasamento teórico existente sobre educação, com as teorias de ensino. O outro pilar consiste nas

experiências bem-sucedidas dos educadores, reportadas à Comissão Organizadora, por meio do site oficial da *Secretaria de Educação do Estado (SEE)*. Acompanha os *Cadernos do Professor*, os quais trazem atividades separadas por bimestres e por disciplinas, sugeridas como forma de atender os conteúdos específicos da *Proposta*. Existem também sugestões de avaliação e recuperação, assim como de projetos coletivos e interdisciplinares e de atividades extraclasse.

A *preparação básica para o trabalho* é uma perspectiva do EM adotada pela *Proposta*, que equivale à visão trazida nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM* e na *Proposta Curricular Nacional do Ensino Médio*. Ela abarca “a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional” (Op. cit., p. 25). Assim, há uma possibilidade de se incorporar disciplinas voltadas para uma profissionalização do estudante do EM, embora não possa ser confundida com a educação profissionalizante. E essas disciplinas de caráter técnico, eventualmente integrantes do EM Regular, podem ser aproveitadas em cursos técnicos.

A disciplina de *Língua Portuguesa*, dentro da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, contempla um estudo da linguagem verbal e da Literatura, a qual, por ser uma manifestação cultural, não deve ser reduzida a listagens de autores e obras. Organiza-se em quatro grandes eixos: 1. *Linguagem e sociedade*; 2. *Leitura e expressão escrita*; 3. *Funcionamento da língua*; 4. *Produção e compreensão oral*. Cada um deles sugere discussões a serem exploradas no bimestre. Anexo encontra-se o programa de LP com os conteúdos estabelecidos pela *Proposta* para os três anos do EM.

Nesse programa, vê-se que nos três anos devem ser trabalhadas: estratégias de pré e pós-leitura; estruturação da atividade escrita (em Planejamento, Construção do Texto e Revisão); elaboração de projeto de texto; construção da textualidade; discussão de pontos de vista; lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia; aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância; expressão de opiniões pessoais; intencionalidade comunicativa; aspectos linguísticos específicos da construção do gênero; análise estilística; estratégias de escuta.

Os gêneros escolhidos para o Primeiro Ano do EM são: projeto de reportagem fotográfica, tomada de notas, poema, conto tradicional, comunicado escolar, notícia informativa, resumo de novela ou filme, crônica, texto teatral, folheto informativo, resenha, *folder*, entrevista pingue-pongue e cordel. Para o Segundo ano, são conto, romance, poema, comédia de costumes, artigo de opinião, slogan, anúncio publicitário,

conto fantástico, letra de música, carta pessoal e do leitor, reportagem, *e-mail*, texto teatral, reportagem, *folder* de campanhas sociais, editorial. E finalmente, para o Terceiro ano, constam tira em quadrinhos, prosa e poesia modernas, narrativa escolar, resenha crítica, bilhete, romance de tese, poema, texto teatral contemporâneo, dissertação escolar, apontamento de entrevista de emprego, romance, análise crítica de texto literário, prescrição de prova Vestibular. Como se vê, são muitos gêneros a serem trabalhados por ano, no Ensino Regular. Para a EJA, como não há nenhum documento específico com relação ao conteúdo, são necessárias adaptações da *Proposta* a essa modalidade de ensino. Então, torna-se extremamente complicado fazê-lo, devido à grande quantidade de gêneros, sem contar os itens gramaticais, do eixo *funcionamento da língua* e os temas dos demais eixos.

2.7. Estrutura da EJA/EM no Brasil e material disponível

O EM, de acordo com a Resolução SE nº 98, de 23/12/2008, artigo 5º, inciso III, no período noturno, constitui-se de 5 aulas diárias, com a duração de 45 minutos cada, totalizando 27 aulas semanais e 1080 aulas anuais. As duas aulas de Educação Física devem ser ministradas preferencialmente aos sábados. De acordo com a tabela abaixo, são 4 aulas de LP semanais, além de duas aulas-extras reservadas a ela, constituintes da Parte Diversificada (PD).

Tabela 6 – Matriz Curricular do EM (número de aulas) – Período Noturno

<i>Ensino médio – Formação Básica</i>						
<i>Matriz Curricular – Período Noturno</i>						
Base Nacional Comum	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Linguagens e Códigos	e	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4	
		Arte	2	2	-	
		Educação Física*	2	2	2	
	Ciências da Natureza e Matemática	da e	Matemática	4	4	4
			Biologia	2	2	2
			Física	2	2	2
			Química	2	2	2
	Ciências Humanas		História	2	3	1
			Geografia	2	2	1
			Filosofia	2	1	1
			Sociologia	1	1	1
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna		2	2	1
		Disciplinas de apoio curricular		--	--	**6
Total de Aulas			27	27	27	

Obs:-

*-As aulas de Educação Física serão ministradas fora do período regular de aulas, preferentemente, aos sábados.

** A carga horária deverá ser distribuída, em número de 02(duas) aulas semanais, para as áreas de :

Linguagens e Códigos: em Língua Portuguesa e Literatura;

Ciências da Natureza e Matemática: em um dos componentes que integra a área;

Ciências Humanas: em História ou Geografia.

Fonte: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/98_08.HTM?Time=2/5/2009 7:49:45 PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/98_08.HTM?Time=2/5/2009%207:49:45%20PM)>.

Acesso em 5 fev. 2009.

De acordo com a Resolução SE Nº 01, de 12/01/2001 (http://dersv.sites.uol.com.br/res1_eja.htm, acesso em 22 jul. 2008), há três tipos de cursos de EJA. Um deles é o de *frequência flexível e atendimento individualizado*, ministrado em escolas com telessalas e com o material do *Telecurso 2000*. Outro são os *C.E.E.S., Centros Estaduais de Educação Supletiva*, no Estado de São Paulo, também de frequência flexível e atendimento individualizado. Neles, o estudante vai aos plantões para tirar dúvidas sobre o conteúdo com professores devidamente habilitados.

Alguns professores adotam o material do Telecurso, outros preparam apostilas próprias. Os estudantes fazem as provas por disciplina, eliminando aquelas em que passaram, até terminarem todas. O certificado de conclusão não é emitido antes de o estudante completar 90 dias letivos. O terceiro tipo, oferecido pelo Estado e rede privada, são os *cursos presenciais* de EJA de EM, cuja carga horária é 1200 horas de trabalho efetivo na escola, sendo divididas em três semestres (Resolução 7 de 19/01/1998, artigo 1º, inciso II). Assim, são 400 horas e 100 dias letivos em cada semestre.

A avaliação da EJA é de responsabilidade dos Estados, e não do Ministério da Educação, embora o governo federal disponibilize, desde 2001, o *ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* – para jovens e adultos residentes no Brasil, além de brasileiros residentes no exterior. Esse exame é considerado pelo *Documento Base Nacional* uma “política de certificação aligeirada (...) que tem desvirtuado o real papel da EJA” (Brasil, 2008, p. 23), por não avaliar o processo de produção do conhecimento, mas apenas o produto final.

É elaborado pelo INEP, que disponibiliza as provas às Secretarias de Educação previamente inscritas, e é aplicado uma vez por ano. A mesma prova é utilizada em todo o território nacional, mas é diferente da prova aplicada no exterior. O exame é formado por 45 questões de múltipla escolha e uma proposta de redação, sobre um tema da atualidade e em forma de dissertação-argumentação. Para aderir a ele, é necessário que a Secretaria da Educação da cidade da instituição – Municipal, Estadual, do Distrito Federal, prisional ou hospitalar – inscreva-se junto ao *INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)* . O *ENCCEJA* tem por objetivo

aferir , em condições observáveis e com exigências definidas , as competências previstas para a educação básica. O foco do ENCCEJA é a situação-problema para cuja resolução o participante deve mobilizar saberes cognitivos e conceituais (competências). (MURRIE, 2002, p. 25)

Os livros de estudo estão disponíveis na internet (http://encceja.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=23), sendo quatro: *Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias* e *Matemática e suas tecnologias* . O estudante realiza as provas por área de conhecimento, e as Secretarias Municipais ou Estaduais emitem o certificado de conclusão, assim que o estudante atinge a média mínima nas quatro áreas.

O *Livro do Estudante* da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do EM traz nove capítulos, sendo cinco dedicados à LP, um a Língua Estrangeira Moderna, um a Educação Física, um a Arte e um a Tecnologias de comunicação e informação. Os cinco capítulos de LP são os seguintes: 1. *Publicidade, entretenimento e outros sistemas*; 5. *Quando as palavras resolvem fazer arte*; 6. *A vida em uma sociedade letrada*; 7. *Defendendo ideias e pontos de vista*; 8. *Das palavras ao contexto*. Em todos eles, a leitura é o eixo central, pois há muitos textos instrucionais, justamente por se tratar de um livro de autoestudo. Há também atividades de compreensão, algumas constituídas de questões de múltipla escolha, mas a maioria, de questões dissertativas.

Há também algumas produções de textos de diversos gêneros, abordados previamente em cada capítulo. Os gêneros abarcados são: letra de música, anúncio publicitário, romance e conto (trechos), cartaz informativo, poesia, imagem, classificados de imóveis e emprego, cartum, tira em quadrinho, fábula, receita, texto informativo, crônica, artigo de opinião, notícia, folheto explicativo, carta de reclamação e carta do leitor, entrevista (trecho), manual de instruções, cordel. Cada capítulo se divide em 4 a 12 momentos de exposição do conteúdo e exercício proposto, esta última seção é denominada *desenvolvendo competências*.

A quantidade de seções de atividades propostas depende da extensão de cada capítulo. Elas são relativas ou à compreensão de algum texto anteriormente estudado, ou à produção de texto, cujo gênero é previamente analisado, no que concerne à sua estrutura. Não há atividade de gramática ou de léxico, mas há algumas sobre oralidade. O último capítulo traz a questão das variedades linguísticas, havendo uma atividade de transposição de registros, em que um texto de entrevista de emprego considerado inadequado, por conter gírias e expressões informais, deve ser transcrito numa variedade mais formal, de acordo com seu contexto e com as expectativas do gerente da loja que ia lê-lo.

2.8. Formação de professores de EJA

No que diz respeito à formação de professores para a EJA, existe uma grande lacuna nas licenciaturas mais específicas. Nos cursos de graduação em Pedagogia, entretanto, tem havido crescentes iniciativas de incluir a EJA em disciplinas de seu currículo. Ainda assim, são poucos os cursos com formação de educadores de jovens e

adultos; dos 1500 cursos de Pedagogia existentes no país, menos de 2% têm esse compromisso (BRASIL, 2008, p. 24). É um desafio para as Universidades e os sistemas de ensino federal, estadual e municipal proporem disciplinas acerca da EJA e programas de formação continuada para os educadores que nela atuam.

Aquele que atua na EJA deve saber que “os adultos exigem do professor, além dos saberes disciplinares, práticas educativas que aproveitem a sua bagagem cultural e a experiência acumulada”, segundo reportagem veiculada na revista *Nova Escola* (GENTIL, 2003). E, como não há quase oferta de disciplinas nos cursos de graduação em Pedagogia – os cursos de Letras, então, nem entram nessa estatística – esses profissionais não têm como se atualizar. E outro problema é que eles, muitas vezes, ministram aulas durante as manhãs no EF e voltam à escola, à noite, para completar sua jornada de trabalho com poucas salas de EJA. De acordo com Righetto (2007, p. 56), se o professor trabalha com o Ciclo I, a tendência é que sua prática seja, de certa forma, infantilizada, o que contribui para a evasão dos estudantes da EJA, pois eles não se agradam em ser tratados como crianças.

De acordo com o *Documento Base* (2008, p. 24), a pós-graduação de algumas universidades vem desenvolvendo estudos sobre a EJA, e mostrando-os por meio dos Seminários de EJA no COLE (Congresso de Leitura do Brasil), aos Grupos de Trabalho da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e dos trabalhos apresentados anualmente nas reuniões da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), além do *Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, que vem ocorrendo desde 2006. Alguns cursos de Pedagogia cuja grade contém alguma disciplina versando sobre a EJA são das seguintes faculdades: *FISA (Faculdade Iguapense Santo Augusto)*, de Iguape, SP; *UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul)*, em Ijuí, RS; e *USP*, Campus de Ribeirão Preto. Há também, na Pós-Graduação em Educação da UnB (Universidade de Brasília), uma disciplina sobre o tema. Estão anexas as ementas e os programas encontrados.

2.9. Perfil dos alunos da EJA/EM

Hoje, os alunos da EJA são predominantemente oriundos das periferias urbanas, embora haja também estudantes dessa modalidade no campo, porém, em menor proporção, devido às constantes migrações para as cidades. Já estão no mercado de

trabalho, atuando como provedores, pais e mães de família. Pelo fato de os alunos da EJA trazerem experiências de não-aprendizado com o ensino, descontínuas, e até mesmo de frustrações, a EJA deve ser repensada por parte do profissional que a lidera, não se pode lidar com esse público-alvo da mesma maneira com que se lida com o público infantil. São jovens e adultos que requerem outras estratégias de ensino e seleção de conteúdos/temas a serem abordados. Os alunos da EJA deverão se tornar

leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias; de compreender criticamente sua realidade, intervindo para transformar (a práxis), pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão (Brasil, 2008, p. 18)

Espera-se que esse aluno tenha condições de dar continuidade aos seus estudos, disputar uma vaga no mercado de trabalho e participar com cidadania das decisões políticas de seu país, colocando-se como protagonista das ações e transformações sociais.

Havia, no Brasil, de acordo com o IBGE, em 2006, 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais (BRASIL, 2008, p. 4). Apesar de, em 1996, esse número ter sido 3,8% pontos percentuais maior, ainda é um índice alto, se comparado aos de países como Estados Unidos e Japão, cuja taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade é de 99,0% para ambos. (IBGE, <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>, acesso em 4 fev. 2009). A discrepância é grande quando se separa por região: Nordeste, com 20,7%, Norte, 11,3%, Centro-Oeste, com 8,3%, Sudeste 6,0% e Sul com 5,8%, gerando uma média de 10,4% de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no país. Esses analfabetos com mais de 15 anos, quando voltam a estudar, voltam na EJA. Ao se analisar o tempo de permanência na escola, vê-se que quem frequenta a escola fica nela um período suficiente para concluir tanto o EF (8,3 anos) como o EM (3,3 anos). Entretanto, isso não acontece, já que o tempo médio esperado de conclusão é de 10,1 anos para o EF e 3,9 anos para o EM. O número médio esperado de séries concluídas no EF é de 6,3, e o do EM é de 2,4. A razão de os alunos frequentarem a escola, mas não concluírem seus estudos são as altas taxas de retenção. Por fim, a taxa média esperada de conclusão para o EF é de 53,5% e 68,5% para o EM. Assim, os estudantes que abandonaram os estudos

retornam mais tarde, na EJA, gerando essa demanda. A tabela abaixo traz os valores comentados acima.

Tabela 7: Indicadores de fluxo escolar – 2004

<i>Etapa</i>	Tempo médio esperado de permanência	Tempo médio esperada de conclusão	Nº médio esperado de séries concluídas	Taxa média esperada de conclusão	
Brasil	Fundamental	8.3	10.1	6.3	53.5
Brasil	Médio	3.3	3.9	2.4	68.5

Fonte: Brasil, 2008, p 6

Quanto às matrículas para a EJA, de 1997 a 2006, no EF, houve um aumento de 59%, enquanto no EM, o aumento foi de 344%. É um crescimento bastante alto, se comparado ao aumento de matrículas do EM no Ensino Regular, que foi de 39%. E quanto menor for a procura por EM regular, maior será a pelo EM/EJA. É necessário esclarecer que o EM/EJA é de responsabilidade do Estado e pode ser oferecido pela Rede Privada, não sendo atributo do Governo Federal nem da Rede Municipal. Esta se responsabiliza pela EJA no EF apenas. O Governo Federal tem o encargo de coordenar e estabelecer diretrizes nacionais, produzindo documentos para regulamentar a EJA, “minorar as desigualdades regionais e promover um investimento por aluno que, pelo menos, iguale o valor-aluno nacional definido anualmente (...), é um orientador e indutor de políticas” (Op. cit., p. 8). Apesar disso, as Redes Municipal e Federal também mostraram crescimento no número de matrículas, como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 8 - Matrícula de EJA no ensino médio, em cursos presenciais com avaliação no processo, por dependência administrativa 1997 – 2006

	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1997	390.925	648	248.591	18.246	123.440
1999	656.572	538	479.422	26.304	150.308
2001	987.376	566	734.864	29.248	222.698
2003	980.743	354	755.720	29.229	195.440
2005	1.223.859	429	1.029.795	43.470	150.165
2006	1.345.165	814	1.172.870	45.754	125.727

Fonte: Brasil, 2008, p. 7

Como se vê, o aumento maior de matrículas foi na Rede Estadual, pois de 248.591 vagas em 1997, passou para 1.172.870 vagas em 2006, um aumento de 471,8%. O único setor que tem diminuído o número de matrículas, de 2003 para cá, é a Rede Privada, com 222.698 matrículas em 2001 e 125.727 em 2006. Os outros setores só têm aumentando o número de matrículas feitas nesse período. Mas, ainda que seja um número grande de matrículas na EJA/EM, não estão computados nesse valor os alunos acima de 25 anos que estão matriculados no Ensino Regular: 640.536 no total, em 2006 (Op. cit., p. 7). Esse número gera uma distorção, tanto no que concerne ao material didático para eles quanto às políticas de formação de professores, que não levam em consideração a faixa etária desses estudantes, que se equipara à daqueles matriculados na EJA.

Após sucinto estudo histórico acerca da EJA, desde a educação jesuítica, até os mais recentes Programas voltados para essa modalidade de ensino, será abordada, no próximo capítulo, a metodologia utilizada nesta pesquisa, assim como os dados coletados nas escolas de EM/EJA da cidade do Guarujá e sua análise.

Capítulo 3 - Procedimentos metodológicos e análise dos dados

Considerações iniciais

Este capítulo versa sobre a Metodologia empregada na pesquisa, incluindo item sobre o questionário como instrumento de coleta dos dados. Em seguida, foi elaborado um perfil das escolas participantes. No item reservado para os professores respondentes, está a apresentação dos dados, em forma de gráficos, seguida da análise das respostas e do material apontado pelos professores, de acordo com a proposta da EL e com os documentos oficiais previamente analisados.

3.1. Método de pesquisa

Primeiramente, como essa pesquisa surgiu da observação direta do material e do comportamento dos professores de LP/EM/EJA, trata-se de pesquisa de caráter *indutivo*. Indutivo, porque através das observações de um pequeno grupo, será possível tirar conclusões de caráter mais geral. De acordo com Gil (1996, p. 45), esta pesquisa é, quanto à sua natureza, uma *pesquisa exploratória*, já que objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Esse tipo de pesquisa envolve um levantamento bibliográfico e “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”, além da

“análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’”. Para Gil (2007), a pesquisa de caráter exploratório

possui a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2007, p. 43).

A EL, como área de pesquisa, é relativamente nova, por isso, essa dissertação foi desenvolvida como *pesquisa exploratória*. As *pesquisas exploratórias* assumem ou o caráter de *pesquisa bibliográfica* ou de *estudo de caso*; esta se caracteriza como um *estudo de caso*. O *estudo de caso* se caracteriza por um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”. Ele é muito útil nas pesquisas exploratórias, por ser “recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema.” (GIL, 1996, p. 59). No caso, estudou-se a realidade de professores de uma disciplina específica, de uma modalidade específica e de uma cidade específica, por isso, constitui um *estudo de caso*. Mostra-se vantajoso por três motivos: o primeiro é que estimula novas descobertas; além disso, enfatiza a totalidade, focalizando o problema como um todo; o terceiro são seus procedimentos de coleta e análise de dados, considerados simples, se comparados aos de outros tipos de delineamento.

Apesar de ser bastante flexível, a maioria dos *estudos de caso* traz a seguinte estrutura: 1. Delimitação da unidade de caso; 2. Coleta de dados; 3. Análise e interpretação dos dados. A *delimitação da unidade de caso* consiste em estabelecer qual será a unidade a ser estudada. Pode ser uma pessoa, uma família, um grupo, um conjunto de relações ou processos, uma cultura. Nesta pesquisa, a *unidade de caso* é o conjunto de catorze professores de LP do EM, modalidade EJA de sete escolas da cidade do Guarujá, SP, isto é, um grupo bem específico.

A fase da *coleta de dados* é aquela em que os dados podem ser colhidos de diversas maneiras: por meio de observação, de análise de documentos, de entrevista ou de história de vida. A princípio, a ideia era fazer entrevistas com os professores, porém, viu-se que o acesso a eles era muito restrito, pois cada escola assumia uma postura diante do contato do entrevistador. Umás mostraram-se mais abertas, outras mais

fechadas em relação à presença da entrevistadora, ainda que ela fosse também professora de LP do EM/EJA de uma escola estadual da mesma cidade. Por isso, foi escolhido o questionário, pois poderia ser respondido em outro momento que não o da abordagem do entrevistador.

A fase da *análise e interpretação dos dados* requer um plano de análise que considere as limitações dos dados. Quando a qualidade dos dados é boa, é mais fácil generalizar, quando não, as conclusões devem ser postas sob a forma de probabilidade. Também é necessário usar categorias analíticas, provindas de teorias de grande aceitação, pois assim será mais difícil de a interpretação dos dados envolver “julgamentos implícitos, preconceitos, intuições, opiniões de senso-comum etc.” (Op. cit., p. 123). Envolve dois processos essa fase: o da *análise* e o da *interpretação* dos dados. A *análise* “tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 2007, p. 168). É a fase da *pesquisa quantitativa*, quando opiniões e informações são traduzidas em números, para fins de classificação e análise. Este tipo de pesquisa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas. A *interpretação*, por sua vez, traz um sentido mais amplo para os dados, conseguido por meio das relações estabelecidas com conhecimentos anteriores. É o momento da *análise qualitativa*.

Em diversos tipos de pesquisa, a fase da *análise e interpretação dos dados* se constitui de seis subfases, quais sejam: 1. Estabelecimento de categorias; 2. Codificação; 3. Tabulação; 4. Análise estatística dos dados; 5. Inferência de relações causais; e 6. Interpretação dos dados. Essa categorização é de natureza qualitativa; deve formar categorias excludentes e que abranjam todas as respostas. Para a pergunta sobre *idade*, por exemplo, as categorias estabelecidas foram: de 20 a 30 anos, de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos. Para *naturalidade*, estado de São Paulo; região Nordeste e “brasileiro”. Para o *ano em que se formou*, as categorias são: década de 80, década de 90 e anos 2000. O *tema da PG* foi dividido em Literatura, Psicopedagogia e Não-revelado. Para a *quantidade horas-aula ocupadas com EJA*, foram estabelecidos: até dez; de 11 a 20; de 21 a 30. Para o item *algum estudo sobre EJA na graduação?*, como houve apenas uma resposta positiva, apenas uma categoria foi colocada: literatura infantil. A questão: *já ouviu falar sobre EL?* obteve três respostas diferentes: *sim*; *não* e *não respondeu*. Já o item *o quê ouviu falar sobre EL?* não foi categorizado, pois as quatro pessoas que já haviam ouvido falar sobre o tema deram quatro respostas diferentes e que não tinham relação umas com as outras. Por isso, ficaram: 1. autor Sírio

Possenti; 2. estudo científico da língua para obter melhor estratégia de estudo; 3 teve a disciplina na faculdade; e 4. não respondeu. O material usado para a EJA apontado pelos professores dividiu-se em: 1. apostila de LP da IBEP; e 2. outros livros. Finalmente, as discussões sobre EJA na escola se dividiram em 1. estratégias para atingir o público adulto e recursos a serem utilizados; e 2. troca de informações entre os docentes.

A fase da *codificação* é aquela em que “os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados” (GIL, 2007, p. 170). No anexo 2, pode-se ver a codificação do questionário, feita com letras e números. As letras A-L foram designadas para as respostas abertas, enquanto os números de 1 a 32 foram usados para indicar respostas fechadas. A *codificação* facilita bastante a fase seguinte, a da *tabulação*. A *tabulação* consiste no “processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise” (Op. cit., p. 171). Pode ser *manual* ou *eletrônica* e também ser *simples* ou *cruzada*. Optou-se pela *tabulação manual* pela razão de ter sido utilizada a *tabulação simples*, ou seja, com apenas a contagem das frequências das categorias ou *variáveis*. *Variáveis* são a forma que os dados estatísticos assumem numa pesquisa. Podem ser *discretas* – quando assumem forma de números inteiros - ou *contínuas* – representadas sob forma de números decimais. Podem ser também *constantes*, quando assumem apenas um valor, ou assumirem um conjunto de valores, sendo então chamado de *domínio da variável*. Por envolver porcentagens, preferiu-se usar, neste trabalho, *variáveis discretas* e *contínuas*, sendo todas elas *constantes*. A *tabulação manual* geralmente é feita com lápis e papel, em que se registra um traço toda vez que uma *variável* aparece. Ela se difere da *tabulação eletrônica* por esta ser executada por meio de programas específicos, principalmente quando a quantidade de dados é muito grande. No caso desta pesquisa, como não há tantos dados, a *tabulação* não precisou ser *eletrônica*. Consta no Anexo 3.

A fase 4, da *análise estatística dos dados*, constitui-se da descrição dos dados e da avaliação das generalizações obtidas a partir deles. A descrição pode ocorrer manualmente ou por meio de calculadoras e computadores. É feita para caracterizar o que é típico no grupo, por meio da média aritmética. Já as generalizações obtidas a partir dos dados devem ser feitas, porque, na maioria das pesquisas sociais, usam-se amostras. A *inferência de relações causais*, por sua vez, será utilizada ao se analisar a relação entre algumas *variáveis*, sendo possível, assim, inferir a causa de alguns resultados obtidos. Por fim, a *interpretação dos dados*, embora se misture um pouco

com a fase da *análise*, segundo Gil (2007, p. 185), está associada ao retorno à teoria. A interpretação envolve os dados empíricos e a teoria, dando àqueles um sentido mais amplo, relacionando-os a esta. É a fase final do trabalho, em que se tecem considerações gerais acerca do assunto.

As tabelas foram utilizadas para mostrar o conjunto de dados e a relação entre eles. Facilitam a visualização dos dados, e não devem ser fechadas nas laterais esquerda e direita, “por causa do dinamismo dos dados informados”. (FILHO & SANTOS, 2000, p. 239). A maioria delas são tabelas *simples*, ou seja, trabalham apenas com uma dimensão ou uma entrada, sendo apenas as tabelas 1, 2 e 6 tabelas *complexas*, quer dizer, seus dados são apresentados em mais de uma dimensão, possuindo mais de uma entrada. Os gráficos também são um recurso bastante útil na visualização dos dados, tanto para quem os produz, quanto para quem os vê. Há vários tipos de gráficos, sendo o escolhido para essa pesquisa o *gráfico de setores*, popularmente conhecidos como *gráfico de pizza*, usado para mostra o todo e as partes. Constitui-se de uma circunferência, em que os 360 (trezentos e sessenta) graus representam 100 (cem) por cento.

3.2. O questionário como instrumento de coleta de dados

O questionário não deve exigir mais que dez a vinte minutos para ser respondido, ser bem organizado, claro e motivador. O utilizado nesta pesquisa foi o do tipo *autoaplicável*, ou seja, proposto por escrito aos respondentes (GIL, 2007). Constituiu-se, em sua maioria, de questões fechadas (ou *estruturadas*) e de alternativas fixas, já que assim, segundo Phillips (1974, p. 176), produz uma maior uniformidade entre os entrevistados, embora tenha contado também com algumas questões abertas (*semiestruturadas*) e de respostas indeterminadas, a fim de não forçar o respondente a se enquadrar totalmente e de estimular o entrevistado a comunicar-se. Foi escolhido o questionário por apresentar algumas vantagens, entre elas “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1998, p. 189). Sua aplicação teve como objetivos traçar um perfil desses docentes, assim como saber qual o material que utilizam. Em seguida, foi realizada uma análise estatística dos dados, antes de uma

análise mais profunda, porque, atribuindo um tratamento quantitativo, foi possível comparar respostas e analisar as correlações entre as variáveis.

O questionário dividiu-se em duas partes: *informações gerais* e *informações específicas*. As *informações gerais* possuem dez questões e são sobre a vida do docente, sua formação, procedência, quantidade de horas de trabalho, entre outros. As *informações específicas*, com oito questões, versam sobre aspectos da formação e atuação como professor de LP da EJA/EM. Ao todo, foram doze questões abertas para os professores completarem com respostas próprias, sendo que uma dessas era para colocar alguns itens em ordem de importância, de 1 a 5. Das questões fechadas, cinco apresentavam duas escolhas: *sim* ou *não*. As outras sete eram de múltipla escolha.

O questionário foi entregue pela própria pesquisadora, em alguns casos, diretamente aos professores, em outros, ao Professor Coordenador ou Diretor. Os docentes tiveram alguns dias para respondê-lo, visto que não foi possível encontrar todos no momento da entrega. Foi feito, antes de chegar a essa fase, um *teste-piloto de aplicação* com alguns professores do Ensino Fundamental de uma das escolas, os quais, aliás, não fizeram parte desta pesquisa. O teste teve a finalidade de verificar se o questionário realmente funcionaria ou se precisariam ser feitas algumas mudanças. Para as respostas em branco, os professores seriam orientados a passar um traço horizontal, completando toda a linha reservada para a resposta, para que houvesse a certeza de que ninguém pulou a pergunta.

Como dito anteriormente, não foi possível realizar a entrevista agendada, uma vez que, ao ir até cada escola com os questionários, os próprios Professores Coordenadores ou Diretores pediam para que os questionários fossem lá deixados e, depois, repassados aos professores por eles. Dessa forma, a pesquisadora foi impossibilitada de agendar um horário em que os professores estivessem lá, preferencialmente o de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). A única escola onde isso foi possível foi a escola onde a pesquisadora trabalha, a escola B. Nas outras, eles os responderam em outro momento. Na escola C, foi possível falar diretamente com os professores, no horário antes do início do período noturno, entretanto não estavam presentes todos. Então, um dos professores ficou encarregado de entregar os questionários aos que não estavam no momento. Nas escolas A e E, a pesquisadora deixou os questionários com um dos professores também, deixando este responsável por passar os outros questionários para os demais docentes. Nas escolas D e I, eles ficaram

com a Diretora, que também os passaria para os docentes. Nas escolas *F*, *G*, e *H*, os questionários ficaram com os Professores Coordenadores, que fariam o mesmo.

Essa dificuldade de encontrar os professores é relevante, uma vez que revela o pouco acesso que se tem a eles, ainda se tratando de a pesquisadora ser docente da Rede Estadual do Ensino do Estado de São Paulo. Como nem todos foram respondidos na hora da entrega, os questionários foram acompanhados de uma carta explicativa, motivando o informante a colaborar, respondendo com clareza. Está anexa no final deste trabalho. Segundo Barros e Lehfeld (1987),

a carta deve trazer em si um apelo ao leitor. Nela o pesquisador deve esclarecer o que é a pesquisa, seus objetivos e destino final. Ela deve ser breve, porém conter todas as instruções necessárias para o preenchimento do questionário, garantindo o anonimato. (BARROS & LEHFELD, 1987, p. 105)

Nem todos os questionários recolhidos fizeram parte do corpus da pesquisa, uma vez que uma das nove escolas, a *G*, não devolveu nenhum questionário, e a escola *D* devolveu apenas um. A fim de equalizar a quantidade de questionários respondidos por escola, foram escolhidas aquelas que devolveram ao menos dois. Embora a bibliografia acerca de procedimentos de coleta de dados seja unânime em afirmar que ir até o local da coleta e entregar os questionários diretamente aos informantes garante um retorno maior, foi obtido retorno de um grande número de questionários, mesmo sem isso ter sido feito. Dos trinta questionários entregues, em nove escolas com EJA/EM da cidade do Guarujá, vinte e um foram devolvidos, ou seja, 70% do total, o que pode ser considerado uma taxa de devolução significativa.

3.3. As escolas

As escolas onde foram feitas as entrevistas ficam no município de Guarujá, SP. Elas foram designadas por letra, a fim de preservar sua identidade. A Tabela 9 apresenta as informações das escolas, o número de questionários entregues e os que foram respondidos.

Tabela 9 – Escolas, questionários entregues e respondidos

Nome da escola	Questionários entregues	Questionários respondidos
Escola A	2	2
Escola B	4	4
Escola C	5	4
Escola D	2	1
Escola E	4	3
Escola F	4	2
Escola G	4	0
Escola H	3	3
Escola I	2	2

A escola *G* foi contatada duas vezes após a entrega dos questionários, e a resposta foi a mesma em ambas: que os professores ainda não os tinham devolvido à Professora Coordenadora. Após isso, foi entendido que não houve iniciativa da escola em participar da pesquisa e, por não ter entregado nenhum questionário de volta, ela foi excluída da pesquisa.

A diferença entre *sala* e *classe* é relevante para as informações a seguir. *Sala* é o espaço físico, enquanto *classe* designa o grupo de estudantes que permanece na sala por um período determinado. Assim, uma escola pode ter 15 (quinze) salas e 45 (quarenta e cinco) classes, caso funcione nos três períodos com sua capacidade total. A Tabela 6 apresenta o número de salas de cada escola e o total de classes de EJA.

Tabela 10 – Escolas, número de salas de aula e número de classes de EJA/EM

Escolas	Total de salas de aula	Classes de EJA
A	Não especificado	7
B	21	8
C	16	Não especificado
D	*	*
E	15	7
F	15	11
G	*	*
H	15	12
I	16	3

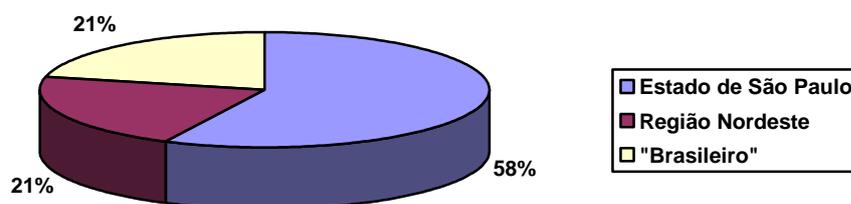
*Não participaram da pesquisa

3.4. Os professores

A população pesquisada é composta por professores do EM, que lecionam Língua Portuguesa na modalidade EJA, de 8 (oito) das 9 (nove) escolas que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Guarujá/SP.

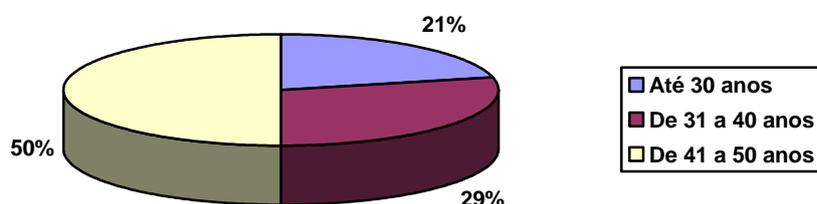
De acordo com o questionário aplicado, quanto à naturalidade, as respostas foram divididas, de acordo com a ocorrência, em: (1) Estado de São Paulo; (2) Nordeste; e (3) “Brasileira” (sic). A maior parte dos docentes provém do Estado de São Paulo, oito (57,2%); três são naturais da região Nordeste (21,4%); enquanto três (21,4%) se consideraram “brasileiros”. Provavelmente aqui houve um problema de compreensão por parte destes últimos, já que *naturalidade* remete ao *município de nascimento*. Essas informações estão no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Local de nascimento dos docentes (porcentagem)



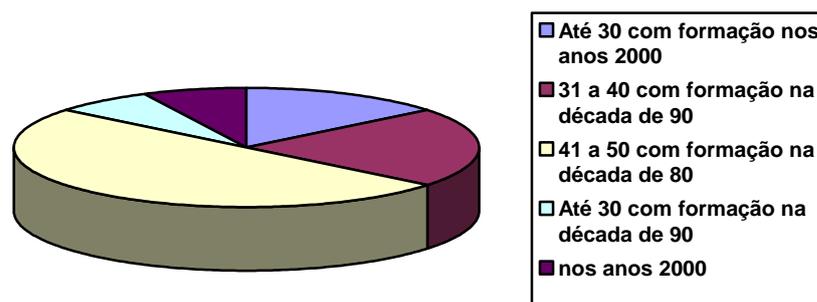
Quanto à idade dos docentes, as respostas foram separadas por faixa etária: (1) até 30 anos; (2) de 31 a 40; (3) de 41 a 50. Três deles se enquadram na primeira faixa (21,4%); quatro, na segunda (28,6%); e sete, na terceira (50,0%). Portanto a metade tem entre 41 e 50 anos de idade, o que indica ter se graduado há mais tempo, como será confirmado logo abaixo.

Gráfico 2 - Idade dos docentes (em %)



O Gráfico 2, acima, está relacionado ao ano em que se graduaram, visto que as respostas se dividiram em: (1) década de oitenta, (2) década de noventa e (3) anos dois mil. Dos catorze, sete (50,0%) o fizeram na década de oitenta; quatro (28,6%), na de noventa; e três (21,4%), na década atual. Abaixo está o Gráfico 3, em que essas informações são cruzadas.

Gráfico 3 - Idade e década de formação



Esse gráfico confirma a hipótese de que aqueles que têm mais de 40 anos se formaram na década de 80, já que 7 (sete) dos 14 (catorze) professores (50,0%) deram essa resposta, o que ocasiona o não-contato com teorias linguísticas mais recentes na faculdade, como os estudos sobre a EL. Dos 4 (quatro) que se formaram na década de 90, 1 (um) tem até 30 anos, isto é, 7,2%, e os outros 3 (três), ou seja, 21,3%, têm de 31 a 40 anos. Por fim, dos três professores que se formaram nos anos 2000, 2 (dois) têm até 30 anos (14,4%) e 1 (um), de 31 a 40 anos (7,1%).

Dos 14 (catorze) professores, 13 (treze) se formaram em instituições privadas (92,8%), apenas 1 (um) fez faculdade pública (7,2%), como consta no Gráfico 4, logo abaixo. A maioria não fez nenhuma Pós-Graduação, ou seja, dez (71,4%); enquanto quatro fizeram (28,6%), de acordo com o Gráfico 5. Destes, três fizeram Especialização (75,0%) e um (25,0%), Mestrado.

Gráfico 4 – Tipo de Instituição de graduação (em %)

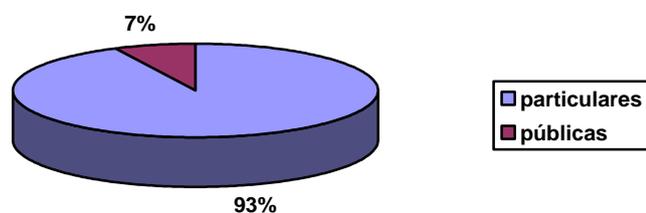
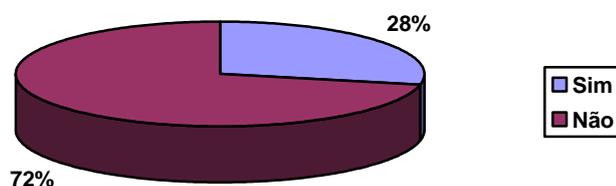
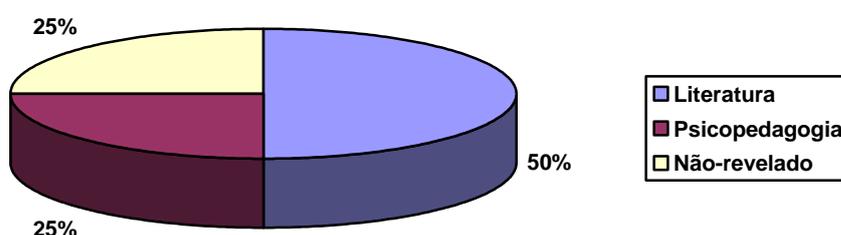


Gráfico 5 - Professores que fizeram Pós-Graduação (em %)

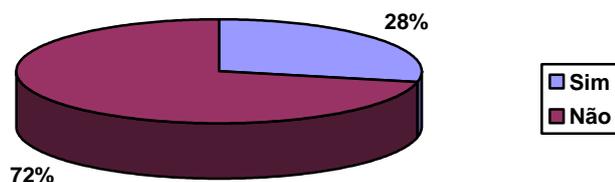
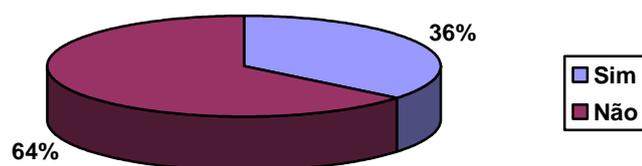


Com relação ao tema da Pós-Graduação, como apenas quatro docentes a fizeram, um (25,0%) fez sobre Psicopedagogia; dois (50,0%), sobre Literatura; e um (25,0%) não revelou o tema, como consta no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Tema da Pós-Graduação (%)

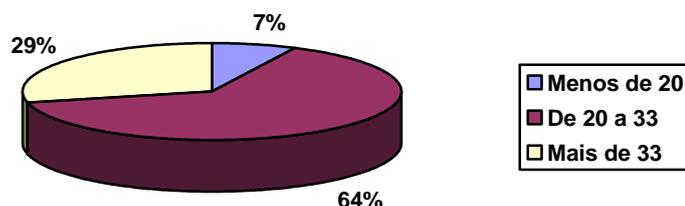


Dez professores (71,4%) não exercem outra profissão remunerada; quatro, sim (28,6%), informações estas contidas no Gráfico 7. Já no Gráfico 8, vê-se que nove professores não trabalham em outra escola ou em outro município (64,2%); os cinco restantes trabalham (35,8%), ou seja, a maioria tem como se dedicar a uma única escola. A seguir constam os gráficos.

Gráfico 7 - Professores que exercem outra profissão remunerada (em %)**Gráfico 8 - Docentes que trabalham em outra escola ou em outro município (em %)**

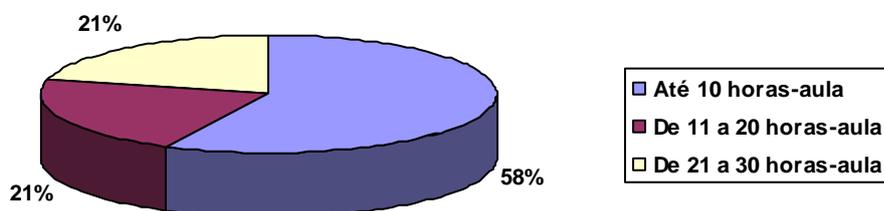
Além dessas informações, também há dados a respeito da quantidade de horas de trabalho semanal, no Gráfico 9, logo em seguida: apenas um deles tem jornada reduzida, trabalhando menos de 20 horas-aula (7,1%); nove docentes trabalham de 20 a 33 horas-aula (64,3%); e quatro cumprem jornada de mais de 33 horas-aula por semana (28,6%). Isso mostra que essa maioria faz do magistério sua única profissão, confirmando as informações do Gráfico 7.

Gráfico 9 - Jornada de trabalho semanal dos professores, em horas-aula (em %)



Quanto ao número de horas-aula de turmas de EJA, os professores foram divididos em três blocos: (1) até dez horas-aula; (2) de onze a vinte horas-aula; e (3) de vinte e uma a trinta horas-aula. No primeiro, enquadraram-se oito docentes (57,4%); no segundo, três (21,4%); e, no terceiro, também três (21,4%). Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Jornada de trabalho semanal de EJA (em %)

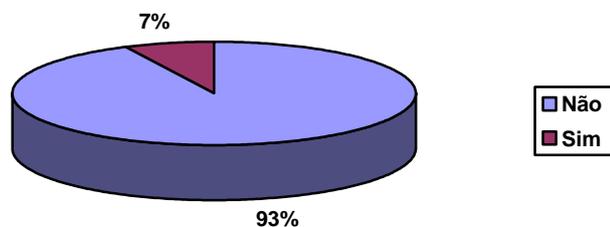


Mais da metade ministra poucas aulas por semana na EJA, disso infere-se que esses professores ocupam a maior parte da sua jornada de trabalho com o Ensino Regular, por isso, talvez dando maior atenção a essa modalidade de ensino.

Treze docentes (92,8%) afirmaram não terem estudado nada a respeito de Educação de Jovens e Adultos em sua graduação, como consta no Gráfico 11. Apenas um deles (7,2%) indicou ter feito esse tipo de estudos na universidade. Porém, ao ser questionado quanto ao tipo de estudo, a resposta foi “Literatura infantil”. Isso indica uma não-compreensão da pergunta por parte do entrevistado. Dessa forma, pode-se

considerar que cem por cento (100%) dos professores não estudaram nada sobre didática para jovens e adultos.

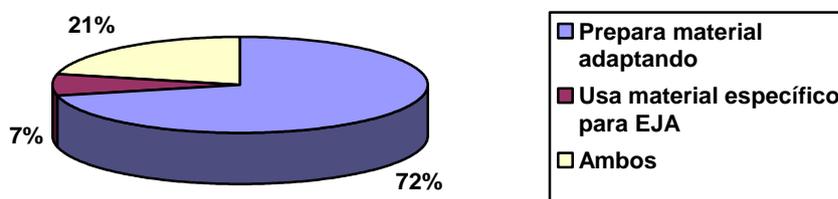
Gráfico 11 - Professores que estudaram sobre EJA na graduação (em %)



A questão sobre se o docente teve algum estudo na graduação sobre EJA trouxe apenas uma resposta positiva: sobre “Literatura Infantil”. Houve certamente outro equívoco nessa resposta, já que se entende por *estudo sobre a EJA* metodologias e práticas de ensino e não *literatura infantil*.

Quanto ao uso de material didático, dez professores (71,4%) assinalaram apenas a opção “preparar o material, adaptando de algum livro didático do Ensino Médio Regular”; um escolheu “utiliza material específico para EJA (7,2%); enquanto três docentes escolheram ambas (21,4%). Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Material didático utilizado na EJA (em %)

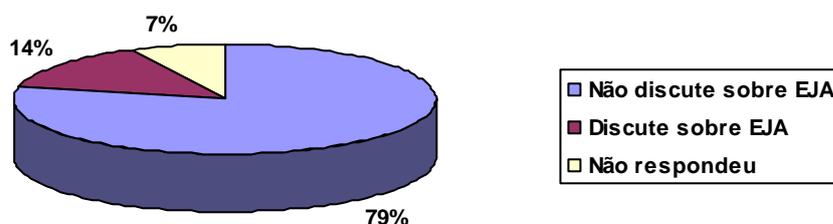


Todos os quatro professores que afirmaram usar material específico (um que usa somente este e três que o combinam com material para o Ensino Regular) indicaram a

Apostila – Língua Portuguesa – Novo Ensino Médio – Volume único – Curso completo. Três deles explicitaram ser a da editora *IBEP*, e um deles indicou, além desta, outros livros de referência. Ela será analisada no próximo item.

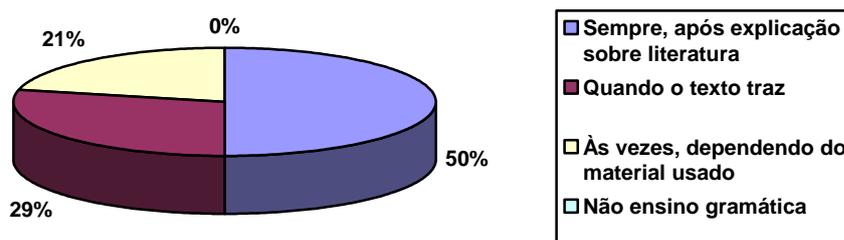
Já com relação a discussões sobre a EJA no Planejamento ou nas HTPC, onze professores disseram não haver espaço nas reuniões (78,6%); dois (14,2%) afirmaram debater sobre a modalidade nas reuniões; um (7,2%) não respondeu, como consta no Gráfico 13. Dos dois docentes que disseram haver discussões sobre EJA nas HTPC, um alegou “estratégias para atingir o público adulto e recursos a serem utilizados”, enquanto outro declarou haver “troca de informações entre os docentes”. O restante não faz reflexões sobre como trabalhar com Jovens e adultos em sala de aula.

Gráfico 13 - Professores que discutem sobre EJA no Planejamento ou nas HTPC (em %)



Referente ao momento em que abordam a gramática, os professores se dividiram: sete (50%) responderam que sempre ensinam, após uma explicação sobre literatura; quatro (28,6%), abordam-na quando o texto traz; e três (21,4%) responderam que ensinam às vezes, dependendo do material usado. Essas informações estão no Gráfico 14.

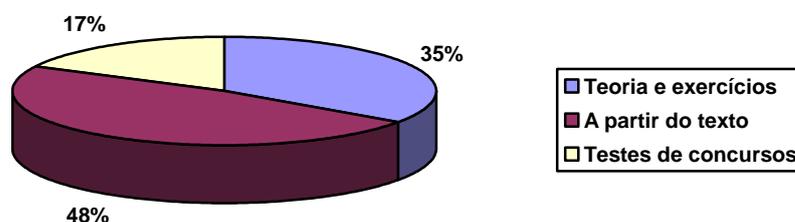
Gráfico 14 - Momento em que ensinam gramática na aula de Língua Portuguesa



É importante citar a não-ocorrência da alternativa “não ensino mais gramática aos meus estudantes”, o que mostra que o professor considera a gramática parte necessária de sua aula. Vinte e nove por cento (29%) abordam-na de maneira não-sistemática, quando aparece no texto.

O “como” a ensinam também foi analisado: oito vezes a resposta “explicando a teoria e depois passando exercícios de aplicação” foi escolhida (34,7%); onze professores assinalaram “a partir do exemplo extraído do texto que está sendo lido” (47,9%); quatro, “usando testes de vestibulares e outros concursos” (17,4%); e nenhum profissional exemplificou outra maneira de ensinar gramática. Esses dados constam no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Maneira de ensinar gramática nas aulas de LP (em %)

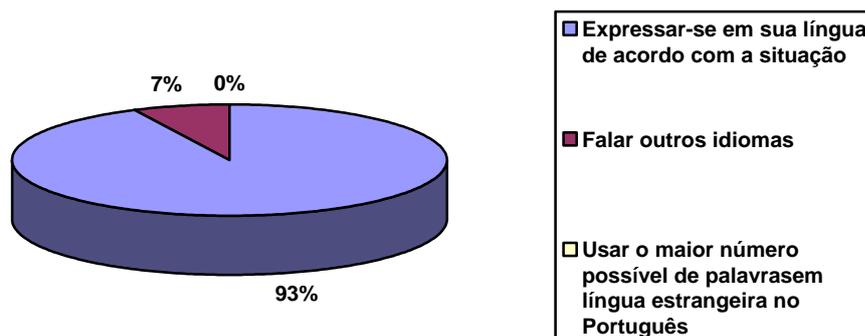


Os resultados apresentados mostram que quase a metade dos docentes ensina a gramática a partir dos textos. Não entraremos aqui em detalhes sobre o que eles consideram *ensinar gramática a partir do texto*. Apesar de haver catorze professores

nessa pesquisa, alguns deles escolheram mais de uma opção de resposta, mas isso não prejudicou a contagem.

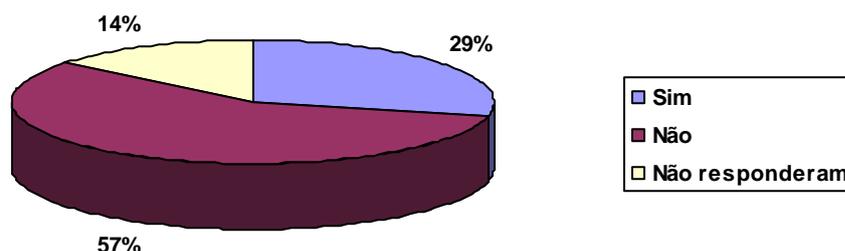
A pergunta 8 foi baseada no conceito de *poliglota na própria língua*, de Bechara (1985). Os professores deveriam responder o que é um *poliglota na própria língua*, segundo sua opinião. Ninguém assinalou a resposta: “é usar o maior número possível de palavras em língua estrangeira no Português”. Treze docentes escolheram a afirmação “é saber se expressar em sua língua de acordo com a situação de comunicação” (92,8%); enquanto apenas um (7,2%) escolheu “é falar outros idiomas”. Isso, felizmente, reflete que grande parte dos profissionais compreende o sentido corretamente, conforme pode ser observado no Gráfico 16.

Gráfico 16 - O que é ser um poliglota na própria língua? (em %)



A Educação Linguística também foi objeto de uma questão. Quando perguntados se já haviam ouvido falar nela, as respostas foram: oito professores (57,2%), não; quatro (28,6%) disseram que sim; e dois (14,2%) não responderam, conforme está no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Professores que já ouviram falar em Educação Linguística (em %)



Era esperado que a maior parte das respostas fosse negativa, por ser a Educação Linguística uma área de estudo relativamente recente dentro das universidades, embora o termo tenha sido empregado pela primeira vez em 1985. Dos docentes que responderam “sim”, um (25,0%) citou o autor Sírío Possenti, um (25,0%) afirmou ser a EL o “estudo científico da língua para obter melhor estratégia de estudo”, um (25,0%) afirmou haver estudado “a disciplina na faculdade” e um (25,0%) não citou o que sabia sobre o assunto.

3.4.1. Análise das respostas dos professores

As respostas, acima descritas, embora constituam uma amostra, indicam algumas características dos professores de EJA/EM da cidade do Guarujá. A maioria é paulista, enquanto vinte e um por cento revelaram ser oriundos da região Nordeste, o que se explica, visto que a cidade do Guarujá passou por um período de migração intensa de pessoas dessa região nas décadas de sessenta/setenta. Outros vinte e um por cento se identificaram como “brasileiros”, o que mostra um não-conhecimento do que seja “naturalidade” ou “natural de”. Isso é grave, pois é lamentável imaginar um professor de Língua Portuguesa, cuja resposta tenha sido essa, dentro de uma sala de aula, com quarenta estudantes sob seu comando.

Metade deles se formou na década de oitenta e possui entre 41 e 50 anos. Isso é relevante, pois mostra provavelmente uma formação ultrapassada, que requer atualização urgente, já que apenas 29% souberam responder o que é Educação Linguística. Mesmo que a EL venha sendo estudada desde a década de oitenta.

Noventa e três por cento estudaram em faculdades particulares, um número até esperado, já que elas superam muito, em número de vagas para o ensino superior, as universidades públicas, no Brasil. Isso indica que essas instituições devem receber mais atenção de órgãos governamentais no que concerne à formação continuada dos profissionais que nela se formam. Infelizmente apenas vinte e oito por cento fizeram Pós-Graduação, um índice baixo ainda, que precisa urgentemente ser aumentado. Desses, a metade fez em Literatura e 25% fez em Psicopedagogia. Não houve resposta para Pós-Graduação em Linguística, o que é outra falha, pois essa área precisa ser estudada mais profundamente por esses profissionais que trabalham diretamente com a língua. Noventa e três por cento não estudaram nada sobre EJA na graduação, o que é esperado, já que, de acordo com essa pesquisa, os cursos de Letras não oferecem nenhuma disciplina sobre EJA. Apenas algumas foram encontradas nos cursos de Pedagogia e em cursos de Pós-Graduação. Isso também deve ser mudado, para que haja um melhor preparo dos profissionais que atuarão com esse público diferenciado.

A maioria (72%) não exerce outra profissão remunerada, o que indica que tem apenas o magistério como fonte de renda. Sessenta e quatro por cento ministram de 20 a 33 aulas, o que é uma carga considerável de trabalho, e não trabalham em outra escola ou em outro município. Isso traz uma responsabilidade maior sobre o que fazem, já que vivem do ensino, e trabalham em um lugar só, mais uma razão para investirem em cursos de aperfeiçoamento na área.

Cinquenta e oito por cento têm apenas até 10 horas-aula com EJA, o que se mostra o principal fator para que esse grupo seja negligenciado, no que diz respeito a um maior cuidado na escolha do material didático e nas políticas voltadas para essa modalidade de ensino, também bastante escassas ainda. Além disso, discute-se pouco sobre EJA no Planejamento ou nas HTPC – apenas 14% dos professores revelaram fazê-lo. Esses momentos devem ser utilizados para por em pauta assuntos relativos a EJA também, já que está aumentando cada vez mais sua oferta.

Um fato curioso observado acerca disso, é que, embora a oferta de EJA tenha se expandido nos últimos anos, tem havido uma “pulverização” nas escolas, pois mais unidades escolares têm aberto vagas, porém, aquelas que já as tinham, têm perdido alunos, por conta dessa maior oferta em bairros mais próximos a suas moradias. Isso pode estar contribuindo para que não se fale ou se fale pouco sobre EJA nas HTPC. Se muitas escolas possuem EJA, mas cada uma delas com poucas salas, é provável que muitas delas achem pouco relevante discutir sobre EJA em suas reuniões pedagógicas.

Setenta e dois por cento preparam o material para a EJA fazendo adaptações de materiais existentes para o Ensino Regular, isso está relacionado a pouca oferta de material pronto para a EJA. Apenas 28% indicaram fazer uso desse tipo de material, o qual será analisado no item seguinte. É necessário que haja mais material voltado para esse grupo, já que, de acordo com dados oficiais descritos no capítulo anterior, a EJA tem aumentado sua procura nos últimos anos em grandes proporções. Por isso, é um mercado em expansão, o que requer maior oferta de material didático de qualidade.

Cinquenta por cento dos professores ainda ensinam gramática após explicação sobre Literatura, ou seja, de forma tradicional, sem se preocupar com as propostas novas de ensino de língua materna que têm surgido nos últimos anos, como constam nos documentos oficiais aqui estudados. Isso só confirma que a formação deles está ultrapassada realmente. Quarenta e oito por cento ensinam-na por meio de textos, mas não se sabe como seria “ensinar gramática por meio de textos”. Ainda que esses professores não o façam realmente, eles, ao menos, sabem que essa é uma forma mais contextualizada de abordar aspectos gramaticais numa aula.

3.5. Análise do material utilizado

A *Apostila – Língua Portuguesa – Novo Ensino Médio – Volume único – Curso completo*, da editora IBEP é dividida em três partes: *Livro 1: Das origens ao Arcadismo; Livro 2: Do Romantismo ao Simbolismo; Livro 3: Do Pré-Modernismo aos dias atuais*. Essa divisão é proposital, pois, assim, cada um dos três “livros” é abordado em cada semestre constituinte do EM da EJA. Cada “livro” se compõe de capítulos que se dividem em dois momentos: *texto* ou *explicação* e *exercícios*. O conteúdo é mesclado em tópicos de gramática e fases da Literatura Brasileira e Portuguesa, organizadas em ordem cronológica. Está no Anexo VI.

O uso dos verbos nos exercícios revela que se realizem comandos simples, não levando à reflexão, pois sempre se pede que o aluno *complete, numere, copie, assinale, cite, separe, escreva, explique, aponte, releia, cite, consulte, esclareça, classifique, pronuncie, diga, acentue, justifique, transforme, torne, encontre, forme, dê, faça, invente, monte, coloque*. As interrogações diretas são sempre iniciadas por *quem, em que, de que, qual/que, de quantos, como, onde*, mas não há nenhum caso de perguntas com *por que*. Isso mostra claramente que o estudante não é levado a pensar sobre os

fenômenos linguísticos, regras ou momentos histórico-literários com os quais se depara no material.

Nos capítulos reservados a estudos gramaticais, denominados *Gramática – análise e reflexão linguística*, o conteúdo se apresenta de forma expositiva, dentro de uma abordagem tradicional, em que uma série de listas serve de material de apoio aos exercícios, ou seja, não há *reflexão* de fato. Há listas de radicais gregos, de prefixos latinos, de sufixos, de superlativos absolutos, de substantivos numerais, de conjugação de verbos regulares e irregulares, de verbos abundantes, de contrações de preposições, de autores contemporâneos e suas obras. E elas não estão nos capítulos como um apêndice, mas sim como o foco principal. Para todas elas, com exceção da última, há atividades propostas, sempre solicitando tarefas simples por parte do estudante. A última é a única com função meramente expositiva, em que não há proposição de atividade, a qual, aliás, encontra-se na última página do livro. Os exercícios acerca do léxico abarcam as palavras por si mesmas, sem que sejam discutidos aspectos do uso em textos. No capítulo sobre artigos, por exemplo, há enumeração de casos em que se empregam e não se empregam, não havendo qualquer referência sobre outros usos, como descreveu Travaglia (2005, p. 199).

As atividades sobre aspectos orais são escassas, tendo sido encontradas apenas duas: uma solicita ao estudante que leia seu texto – proposto na atividade anterior –, enquanto os demais colegas devem observar e comentar “a fala ou estilo, isto é, a maneira própria de cada um se expressar.” (SILVA & BERTOLIN, s/d, p. 6). O outro exercício relacionado à oralidade requer do estudante a sua opinião a respeito de um tema dado, qual seja, o intercâmbio de influências entre o escritor e sua época. (Op. cit., p. 34). Não há em momento algum qualquer reflexão sobre aspectos de variação linguística envolvendo diferenças entre variedades escritas e orais ou qualquer outro aspecto referente à língua oral.

Os textos utilizados são de muito boa qualidade, pois são bastante conhecidos de nossa literatura e da literatura portuguesa. Só que os exercícios sobre sua compreensão são de certa forma “facilitados”, pois, na parte de literatura, há sempre uma explicação rápida sobre o estilo do autor, seus principais temas e obras. Dessa forma, o estudante, muitas vezes, só tem o trabalho de “recortar” e “colar” a resposta desse trecho explicativo, sem pensar muito sobre outras questões literárias. Há vários gêneros textuais presentes no material, como *conto* e *romance* (trechos), *crítica*, *reportagem*, *imagens*, *bilhete*, *carta/crônica*, *texto histórico*, *quadros*, *listas*, *pequenas biografias*,

mas constam como *produção de texto* apenas *anúncio publicitário, peça de teatro, narrativas* em geral, textos *dissertativos, informativos/científicos*. Há um texto do gênero *classificados*, mas vê-se que é irreal, pois, além de não constar a fonte, é possível perceber que seu formato não corresponde exatamente ao de *classificados* encontrados em jornais e revistas.

Por fim, as tarefas propostas de *produção de texto*, em sua maioria, são inspiradas no tema do capítulo. Por exemplo, no capítulo reservado para o autor Casimiro de Abreu, em que foi trazida a poesia “Meus oito anos”, a proposta de produção de texto era para que o estudante elaborasse um texto romântico sobre sua própria infância ou a de outra pessoa, de um ponto de vista adulto. Outras propostas são totalmente acontextualizadas, como “invente algumas frases em que haja hipérbole” (Op. cit., p. 14), embora haja tentativas de contextualização, como os exercícios transcritos abaixo:

1. Construa frases irônicas: a. dando a entender que uma garota é feia ; dando a entender que uma piada é sem graça; c. dando a entender que um jogador de futebol é muito ruim. (Op. cit., p. 14)
2. Recorte de jornais ou revistas textos que utilizam a **função apelativa** da linguagem. Analise-os e procure perceber as intenções dos autores das mensagens. A seguir, crie você mesmo um texto publicitário, como se fosse para um jornal, revista ou cartaz. (Op. cit., p. 8, negrito do autor)

Outra proposta descontextualizada de produção de texto é a descrita no capítulo intitulado *Tipos de textos e suas linguagens*. Após explicação teórica sobre os três tipos mais comuns de textos – descrição, narração e dissertação –, é sugerido ao estudante que escreva um texto dissertativo sobre “as drogas”. Nada havia sido trabalhado sobre o assunto antes. O único apoio dado ao aluno seria o início de um parágrafo: a tarefa era continuar o texto a partir dele. Por fim, a explicação que, muitas vezes, antecede a produção de texto é sempre reduzida, apenas com o comando “Faça/Monte um texto sobre...”.

Após capítulo sobre a metodologia empregada na pesquisa, o perfil traçado das escolas e dos professores, vieram os dados colhidos, por meio do questionário e a análise do material apontado pelos professores. A última parte da pesquisa são as Considerações Finais, no próximo item.

Considerações finais

Primeiramente, um embasamento teórico foi organizado acerca da Educação Linguística. Observou-se que a base pedagógica, amparada pela Educação Matemática, apresenta falhas de aplicação, visto que a Transposição Didática fica prejudicada, pelo fato de que a maior parte dos professores (93%)³ não estudou nada sobre EJA na graduação, de acordo com o Gráfico 11 (página 92). Fica impossível transpor um conhecimento que não foi construído. Dessa forma, resta ao educador transpor o saber adquirido na universidade acerca do ensino em geral, entretanto nada específico sobre Educação de Jovens e Adultos.

Os documentos oficiais aqui tratados mostraram que existe uma proposta para a EJA, e que ela está ganhando amplitude a cada dia, no Brasil, haja vista a expansão de sua oferta, ocorrida nos últimos anos. Justamente por isso, faz-se necessária a criação de novas políticas para essa modalidade de ensino, que culminarão na VI CONFINTEA, a ocorrer em 2009. Em vídeo recente sobre a EJA, veiculado no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a coordenadora do projeto *São Paulo faz escola*, Maria Inês Fini, falou sobre a política de EJA prevista para 2009. A fala dela encontra-se transcrita abaixo:

Vocês têm até mesmo o direito de me cobrar sobre o projeto para a Educação de Jovens e Adultos, não é? Saibam que nós temos nos dedicado bastante à reestruturação dessa oferta e nós teremos, sim, grandes novidades esse ano para vocês, não é? Estamos pensando em material, uma nova modalidade, mas, acima de tudo, uma política especial para a oferta de EJA na rede

³ Esse valor se altera para 100% (cem por cento), pois, quando questionado sobre o que estudou sobre EJA, o docente afirmou “Literatura infantil”.

pública. Nós teremos uma formação específica de professores, antes da atribuição do segundo semestre e, logo, logo, vocês vão ser informados das novidades. (Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=853, acesso em 15 fev. 2009).

Essa preocupação com o professor que atua na EJA é fundamental, principalmente num país onde faltam propostas de formação continuada para os docentes dessa modalidade. Embora não tenha sido feita uma busca exaustiva, foi visto que há pouquíssimas disciplinas voltadas para a EJA na graduação de cursos brasileiros, e que as encontradas fazem parte da grade curricular de cursos de Pedagogia somente. Na verdade, deveria ser oferecida em todas as licenciaturas, uma vez que o professor de qualquer disciplina deve estar preparado para atuar sobre grupos específicos de estudantes.

A idade da metade dos professores respondentes se concentra na faixa dos 41 a 50 anos, e sua formação ocorreu na década de 80. Isso, se cruzado com a informação de que, dos 14 (catorze) respondentes, apenas 4 (quatro) fizeram cursos de Pós-Graduação, ou seja, 28% (vinte e oito), pode ser considerado um valor baixo, mesmo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo dando oportunidade de os professores efetivos concursados aderirem a projetos como o *Bolsa Mestrado/Doutorado*. De acordo com a pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros (O PERFIL, 2004, p. 87), 64,6% (sessenta e quatro vírgula seis por cento) dos docentes das escolas públicas da região Sudeste são efetivos concursados. Então, teoricamente, teriam acesso a esse tipo de incentivo. Entretanto, nem todos eles podem pleitear a *Bolsa*, pois há alguns critérios, definidos no Decreto nº 53.277, de 25 de julho de 2008.

Noventa e três por cento (93%) dos professores pesquisados formaram-se em instituições particulares, isso reforça a ideia de que nelas deve se concentrar a oferta de cursos de licenciatura de qualidade, cujo currículo apresente ao menos uma disciplina acerca da EJA. As universidades públicas, sem dúvida, também devem aderir a essa proposta.

Setenta e dois por cento (72%) deles não exercem outra profissão remunerada, isso indica que a maioria desses profissionais dedica-se ao magistério em período integral. O que talvez falte a esse profissional seja tempo disponível para estudar e se atualizar, justamente pela quantidade de horas-aula de sua jornada semanal: a maioria trabalha de 20 a 33 horas-aula por semana (64%), enquanto vinte e nove por cento (29%) trabalham mais de 33 horas-aula semanais. É um profissional que, embora muitas

vezes tenha oportunidade, não tem tempo de se atualizar, sendo que ultimamente não tem sido nem dispensado do trabalho para fazer cursos na Diretoria de Ensino. Os cursos que têm sido oferecidos são sob a forma de Videoconferências, transmitidas via internet. Vê-se que a Educação a Distância já chegou na Rede Estadual de Educação de São Paulo, mas até que ponto ela deve ser a única forma de contato entre professores e órgãos superiores é discutível.

Cinquenta e oito por cento (58%) dos professores respondentes afirmaram trabalhar até dez horas-aula semanais com EJA. Essa pouca quantidade de horas dedicadas a essa modalidade de ensino refletem a prática pouco reflexiva e quase não planejada nas escolas públicas estaduais, já que 79% (setenta e nove por cento) responderam que não discutem sobre como atuar na EJA nos Planejamentos ou nas HTPC. Estes momentos são, ou deveriam ser dedicados exclusivamente a reflexões pedagógicas, mas o que se vê é que a EJA quase nunca é tema dessas reuniões. Aliás, a EJA foi negligenciada por um bom tempo, já que há poucos documentos oficiais. Parece que, conforme descrito acima, ela está voltando a ser tema de discussões, mas ainda é preciso refletir muito sobre a EJA e criar novas políticas a seu favor.

Infelizmente 21% (vinte e um) dos professores alegaram ser *brasileiros* quando a pergunta foi sobre *naturalidade*. O que se pode questionar é se esse profissional está realmente preparado para atuar na educação, pois essa é uma pergunta simples e não se pode tolerar resposta errada, por se tratar de um educador que está diante de muitos alunos. Lidar com educação exige cuidado, é tarefa de grande responsabilidade.

Quanto ao material, não foi encontrado quase nada próprio para a EJA/EM, apenas a Apostila IBEP e o material preparatório para o ENCCEJA, elaborado pelo Governo Federal. Apesar de esse exame receber críticas por ser pontual e, por isso, impossibilitar de que seja feita uma avaliação contínua do estudante, seu material é de boa qualidade. Isso se comprova aqui com a avaliação feita, de acordo com a teoria das *Pedagogias*. A única que ficou prejudicada foi a Pedagogia do Oral, a qual, aliás, tem sido negligenciada nos livros didáticos em geral. A apostila usada por 28% (vinte e oito por cento) dos professores participantes desta pesquisa mostrou-se fora da proposta de quaisquer documentos oficiais analisados aqui. Os conteúdos da *Apostila* não alcançam toda a variedade de gêneros contemplada na *Proposta Curricular*.

Quanto à frequência do ensino de gramática, viu-se que a metade dos professores *sempre a explicam após Literatura*, exatamente da forma como se organiza a *Apostila*. Ainda que eles procurem outro material didático para utilizar em sala, 50%

não deixam de seguir essa ordem. Vinte e nove por cento (29%) alegaram ensiná-la *quando o texto traz*. A informação contida no Gráfico 15, entretanto, de certa forma, contraria isso, pois quarenta e oito por cento (48%) revelaram ensiná-la *a partir do texto*, o que é um índice bem maior do que os 29% anteriores. Trinta e cinco por cento (35%) trazem teoria e exercícios e 17% abordam-na por meio de testes de concursos. Essa inconstância nas respostas revela certo grau de incerteza ou de irreflexão sobre como abordar a gramática em sala de aula.

De acordo com a LDB 9394/96, o Governo Federal tem obrigação de oferecer um exame nacional, como o faz com o ENCCEJA; os municípios e os governos estaduais têm cumprido seu dever de oferecer EJA, visto que aumentou a oferta nas escolas estaduais em 471,8% e nas municipais, o crescimento foi de 250,7%, conforme Tabela 8 (p. 78). A Lei maior da educação ainda estabelece que o aluno deve receber “preparação básica para o trabalho”, mas não há indícios desse tema no material analisado, o que indica que o professor não o está priorizando, como deveria, principalmente pelo fato de que o aluno da EJA já está inserido no mercado de trabalho.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)* afirmam serem importantes dois pilares no Ensino Médio: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*. A *Apostila* não prioriza nem um nem outro, pois a Literatura foi organizada em ordem cronológica e a gramática segue a ordem tradicional de ensino, ou seja, primeiro aspectos da morfologia, depois de sintaxe. Não há tópicos sobre semântica. Não há indícios de interação com outras disciplinas para a construção do conhecimento, e a contextualização, necessária para a aprendizagem significativa e para tirar o estudante da condição de expectador passivo, aparece em poucos momentos. Na maior parte do material, o estudante continua sendo visto como um ser retirado de sua realidade e inserido num mundo de sufixos, adjetivos e regências, e não como um leitor e produtor de textos.

Felizmente a maioria (93%) sabe o que é ser um *poliglota na própria língua*, mas ainda é espantoso 7% dos professores de LP não o saberem e terem escolhido a opção “falar outros idiomas”. Preocupante, mas não surpreendente, é a maior parte deles responderem que nunca ouviram falar em Educação Linguística (57%) e catorze por cento (14%) não ter respondido essa questão. Talvez por receio de assumir que não sabiam o que é EL e colocar o *não* como resposta. É importante lembrar que o termo EL

foi empregado pela primeira vez em 1985, por Evanildo Bechara, ou seja, há vinte e quatro anos.

Os PCN/EM ainda postulam que devem ser deixados para segundo plano a “nomenclatura gramatical e história da literatura” (ver Capítulo 2, p. 66), justamente o conteúdo principal da *Apostila*. A gramática deveria ser abordada como uma “estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos” (p. 66), o que contraria qualquer propósito do material, cujo caráter é somente normativo. A importância dada ao diálogo na sala de aula pelos PCN/EM também não é levada em consideração na *Apostila*, pois não há muitas atividades com o objetivo de livre expressão oral. Isso deve ser seguido de uma organização do texto produzido, quer seja oral, como escrito, para que o estudante vá adquirindo desenvoltura com as palavras.

As *Orientações Complementares aos PCN* trazem o *protagonismo* e os *níveis interativo, gramatical e textual* como competências a serem trabalhadas no EM. Isso implica que o estudante deve ser o protagonista na recepção e produção de textos, deve ser o foco, levado em consideração diante da atividade proposta. E os três níveis devem ser estudados; a competência gramatical, como já dito anteriormente, considera a gramática o conjunto de regras que são, que podem e que devem ser seguidas, diferentemente do material analisado, que considera apenas a última opção, com postura normativa diante dos fenômenos linguísticos.

A recente *Proposta Curricular* prima por contemplar as quatro áreas de estudo de qualquer língua materna: oralidade, leitura, escrita e gramática/léxico. Encontra-se dentro da proposta da Educação Linguística e suas Pedagogias (Antunes, 2003), mas a *Apostila* não enquadra todas elas, como já foi visto. É pesaroso concluir que a Educação Linguística não chegou ainda às salas de aula do EM da EJA e que, sem programas de formação continuada para os professores dessa modalidade de ensino, isso não acontecerá a curto-prazo.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, M. L. C. V. O. (2006) *Resenha*. São Paulo: Editora Paulistana.
- ANTUNES, I. (2003) *Aula de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola.
- AZEVEDO, B. A. (2007) *Materiais didáticos para as classes de Educação de Jovens e Adultos na visão de professoras*. 120 p., 29 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: [s.n.], cap. 3. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3714 >. Acesso em: 14 abr. 2008.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (2005) *Língua Materna - letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 3ª reimpressão.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. (1987) *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Ribeirão Preto, SP: s/e.
- BECHARA, E. (2005) *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática.
- BEISIEGEL, C. de R. (1974) *Estado e educação popular (um estudo sobre a educação de adultos)* São Paulo: Pioneira.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2006) *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2000) Resolução n. 01/ Parecer n. 11. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE/CEB. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

Acesso em: 15 maio 2008.

_____. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigo 208. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

Acesso em 6 fev. 2009.

_____. (1996). Ministério da Educação. *Lei Federal nº 9.394/96*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília, 1999, p. 39-57.

_____. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE/CEB. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília, 1999, p. 59-118.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 9/1/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/110172_01.htm>. Acesso em 4 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05/07/2000*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf>. Acesso em 17 maio 2008.

_____. Ministério da Educação. *Resolução SE Nº 1, de 12/01/2001*. Brasília, DF. Disponível em: <http://dersv.sites.uol.com.br/res1_eja.htm>. Acesso em 22 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Resolução SE Nº 7, de 19/01/1998*. Brasília, DF. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/7_1998.htm?Time=7/12/2008%2011:41:15%20AM>. Acesso em 22 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Resolução SE N° 98, de 23/12/2008*. Brasília, DF. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/98_08.HTM?Time=2/5/20097:49:45 PM>. Acesso em 5 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2008) *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>>. Acesso em 29 out. 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. (2006) *Orientações curriculares para o ensino médio, vol.1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.

_____/SEMTEC (2002) *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/pcn/linguagenscodigosesuastecnologiaspcn-ensinomedio.arquivo.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2009.

BRITTO; L. P. L. (2004). *A sombra do caos. Ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 3ª reimpressão.

BUNZEN, C. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (2006) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. *Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática*. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (2006) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. (2003) *Português: linguagens. Volume único. Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 1ª ed., 4ª reimpressão.

- DECLARAÇÃO de Hamburgo. (1997). Hamburgo. Documento elaborado na V CONFINTEA. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2008.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.(2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- FILHO, D. P.; SANTOS, J. A. (2000) *Metodologia científica*. São Paulo: Futura, 3ª ed.
- FIGUEIREDO, O. (2004) *Didática do português Língua Materna - dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- FINI, M. I. (Coord.) (2008) *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SEE.
- FREIRE, P. (1979) *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Educação e Comunicação, volume 1.
- _____ (2002) *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 23ª ed.
- GENTIL, P. *Educação de Jovens e Adultos*. (2003) In: Revista Nova Escola, edição 168, de dez/2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0168/aberto/mt_176159.shtml>. Acesso em 8 fev. 2009.
- GUEDES, P. C. (2006). *A formação do professor de português – Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola.
- GIL, A. C.(1996) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 3ª ed.
- _____ (2007) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
(http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1006&id_pagina=1), acesso em 15 jul. 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

<<http://mediasenem.inep.gov.br/resultado.php>>. Acesso em 6 jan. 2009(a).

<http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=125#25>. Acesso em 5 jan. 2009(b)

<http://mediasenem.inep.gov.br/PDF/Nota_Tecnica2007.pdf>. Acesso em 5 jan. 2009(c).

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T.A. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press. P. 352-357.

KLEIMAN, A. (1993) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

_____ (1997) *Texto & leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

KOCH, I. V. G. (2004) *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. (2005) *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 10ª ed.

KURI, A. (1991) *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 5ª ed.

ILARI, R.; BASSO, R. (2006) *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

LUNA, S. (2007) *Planejamento de pesquisa – uma introdução*. São Paulo: Editora PUC-SP, 10ª reimpressão.

MACHADO, S. D. A. et alii (1999) *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ.

MATTOS E SILVA, R. V. (2004). *O Português são dois. Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.

- MURRIE, Z. de F. (Coord.) (2002) *Encceja – Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília, MEC/INEP. Disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/images/pdfs/introdutorio_completo.pdf>. Acesso em 6 fev. 2009.
- _____ (Coord.) (2006) *Encceja – Linguagens, códigos e suas tecnologias: livro do estudante: ensino médio*. Brasília: MEC/INEP, 2ª ed.
- NEVES, M. H. M. (2000) *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 5ª reimpressão.
- _____ (2004a) *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2004b) *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- _____ (2005) *A vertente grega da Gramática Tradicional. Uma visão do pensamento grego sobre a língua*. (2ª ed.) São Paulo: Editora Unesp.
- NOGUEIRA, O. (1968) *Pesquisa social – introdução as suas técnicas*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP.
- NOGUEIRA, R. M. (2004) *Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos: com a palavra, os professores de EJA*. São Paulo: PUC-SP (DM)
- O PERFIL dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. (2004) Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo, Moderna.
- ORLANDI, E. P. (1994) *A Língua Brasileira*. Trabalhos em Linguística Aplicada (23) Campinas, janeiro/junho.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. (2007) *Educação Linguística e desafios na formação de professores*.
- PERINI, M. (2005) *Sofrendo a gramática. Ensaio sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 3ª ed., 10ª impressão.
- PHILLIPS, B.S. (1974) *Pesquisa social - estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Agir.

- POSSENTI, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- PRETI, D. (1977) *Sociolinguística – os níveis de fala. Um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. São Paulo: Editora Nacional, 3ª ed., capítulo 1.
- PROPOSTA Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (2008). Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*. 2. ed. Lisboa: Gradiva.
- RIGHETTO, M. (2007) *Educação de Jovens e Adultos: uma discussão sobre a formação docente*. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: [s.n.]. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=489>. Acesso em 8 fev. 2009.
- SÃO PAULO (ESTADO), SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (2008). *Relatório pedagógico SARESP 2007*. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE.
- SAUSSURE, F. de (2004). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 26ª ed..
- SILVA, A. de S. e; BERTOLIN, R. (s/d) *Apostila Língua Portuguesa – Novo Ensino Médio- Volume Único - Curso completo*. São Paulo: IBEP.
- SUPERSIZE me – A dieta do palhaço*. Direção e Produção: Morgan Spurlock. Estados Unidos, 2004, 1 disco (100 min).
- TRAVAGLIA, L. C. (2003) *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2005) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- VAN DIJK, T. A. (2000) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 3. ed, cap. 1, 3 e 6.

ANEXO 1 – CARTA QUE ACOMPANHOU O QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado, intitulada: *A Educação Linguística, a formação de professores de Língua Materna e a Educação de Jovens e Adultos*. É direcionado aos professores, da Educação de Jovens e Adultos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como eu, que trabalho na E.E. Presidente Tancredo Neves, a qual também participou desta pesquisa.

Ele tem como objetivo auxiliar na minha Dissertação, a qual poderá ajudar a melhorar primeiramente a minha própria prática de ensino, e, quem sabe, posteriormente, a dos demais colegas de trabalho.

INSTRUÇÕES:

- Preencha-o colocando um X na alternativa com a qual você mais se identifica.
- Nas perguntas em branco, passe um traço em toda a linha.
- Procure ser o mais honesto possível, para que este trabalho seja válido como pesquisa sobre a nossa realidade.

O anonimato é garantido, você não precisa colocar seu nome.

OBRIGADA POR COLABORAR!

Professora Ana Gabriela Périco

maya_agp@hotmail.com

ANEXO 2 – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR QUE ATUA NA EJA DO ENSINO MÉDIO, LÍNGUA PORTUGUESA

Questionário para o Professor de Língua Portuguesa que atua na E.J.A. do Ensino Médio

Informações gerais

1. Idade: **A.** _____ 2. Naturalidade: **B.** _____
3. Você fez o curso de Letras em instituição: 1. () privada 2. () pública
4. Ano em que se formou: **C.** _____
5. Fez alguma Pós-Graduação? 3. () não 4. () sim. (Se sua resposta foi **não**, pule para a questão 7)
6. Se sim, qual? 5. () Especialização 6. () Mestrado 7. () Doutorado. Qual o tema da Monografia/ Dissertação/ Tese?
D. _____

7. Trabalha em outra escola ou em outro município? 8. () não 9. () sim
8. Exerce outra profissão remunerada? 10. () não 11. () sim
9. Qual a sua carga horária de trabalho semanal, em horas-aula?
12. () Menos de 20; 13. () De 20 a 33; 14. () Mais de 33.
10. Qual é o número de horas-aula semanais destinadas à E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos)? **E.** _____

Informações específicas

1. Houve na sua graduação algum estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos?
15. () não 16. () sim. Qual? **F.** _____
2. Você já ouviu falar sobre Educação Linguística? Se sim, o quê?
G. _____
3. Você: 17. () prepara o material a ser usado na E.J.A./E.M., adaptando algum livro didático de Ensino Médio Regular

8.() utiliza material pronto específico para E.J.A. Qual?

H. _____

4. Há no Planejamento ou nas Horas de Trabalho Pedagógico Coordenado (HTPC) discussões sobre como trabalhar com a E.J.A. em sua escola?

19.() não 20.() sim. Que tipo de discussão?

I. _____

5. Qual a ordem de importância dos seguintes tópicos de Língua Portuguesa em sua aula? Numere de 1 a 5:

J.() gramática () leitura de obras diversas

() interpretação de textos () produção de textos

() oralidade

6. Com que frequência você ensina gramática em suas aulas?

21.() sempre, após uma explicação sobre literatura

22.() às vezes, depende do material usado

23.() quando aparece no texto algum aspecto gramatical importante

24.() não ensino mais gramática aos meus alunos

7. Como você ensina gramática?

25.() explicando a teoria e depois passando exercícios de aplicação;

26.() a partir de exemplo extraído do texto que está sendo lido;

27.() usando testes de vestibulares e outros concursos.

28.() de outra maneira. Qual? K. _____

8. Para você, o que é ser um “poliglota na própria língua”?

29.() é usar o maior número possível de palavras em língua estrangeira no Português

30.() é saber se expressar em sua língua de acordo com a situação de comunicação

31.() é falar outros idiomas

32.() outra resposta. Qual? L. _____

ANEXO 3 – TABULAÇÃO MANUAL - QUANTIDADES DE RESPOSTAS

POR ITEM

1. treze
2. uma
3. dez
4. quatro
5. três
6. uma
7. nenhuma
8. nove
9. cinco
10. Não – dez
11. Sim – quatro
12. Menos de 20 – uma
13. De 20 a 33 – nove
14. Mais de 33 – quatro
15. Não – treze
16. Sim – um
17. Preparam adaptando – treze
18. Material pronto – quatro
19. Não – onze
20. Sim – duas
21. sete
22. três
23. quatro
24. nenhuma
25. oito
26. onze
27. quatro
28. nenhuma
29. nenhuma
30. treze
31. uma

32. nenhuma

Resposta subjetivas (categorias)

A – idade

Até 30 anos: três

De 31 a 40 anos: quatro

De 41 a 50 anos: sete

B – naturalidade

Estado de SP – oito

Região Nordeste – três

“Brasileiro” – três

C – ano em que se formou

Década de 80 – sete

Década de 90 - quatro

Anos 2000 – três

D – tema da PG

Psicopedagogia – uma

Literatura – duas

Não-revelada – uma

E – horas-aula de EJA

Até dez - oito

De 11 a 20 – três

De 21 a 30 – três

F – Na graduação, que estudo sobre EJA?

Literatura infantil – uma

G – Já ouviu falar sobre EL?

Não - oito

Não respondeu - duas

Sim – quatro.

O quê?

Autor Sírio Possenti - uma

Estudo científico da língua para obter melhor estratégia de estudo - uma

Teve a disciplina na faculdade – uma

Não respondeu – uma

H – Usa qual material pronto para EJA?

Apostila de LP da IBEP – três

Outros livros – duas

I – discussões sobre EJA na escola

Estratégias para atingir o público adulto e recursos a serem utilizados – uma

Troca de informações entre os docentes – uma

J - Prioridade no conteúdo

Gramática – quatro

Texto - doze

Oralidade – uma

J – nenhuma

L – nenhuma

Cruzamento de dados

Idade e década de formação

Até 30 formando-se nos anos 2000 - 2

31 a 40 formando-se na década de 90 -3

41 a 50 formando-se na década de 80 –7

Até 30 formando-se na década de 90 –1

De 31 a 40, formando-se nos anos 2000-1

**ANEXO 4 – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA – ENSINO
MÉDIO – PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

1ª série	2ª série	3ª série
<i>1º bimestre</i>	<i>1º bimestre</i>	<i>1º bimestre</i>
<p>Linguagem e sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A Língua e a constituição psicossocial do indivíduo ● Lusofonia e História da Língua Portuguesa ● Comunicação: a linguagem, o eu e o outro ● As diferentes mídias ● O mural escolar como espaço de expressão e informação ● A Literatura na sociedade atual 	<p>Linguagem e sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os sistemas de arte e de distração ● O estatuto do escritor na sociedade ● Como fazer para gostar de ler literatura? ● O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais ● A crítica de valores sociais ● A palavra e o tempo: texto e contexto social 	<p>Linguagem e sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho, linguagem e realidade brasileira ● Adequação linguística e ambiente de trabalho ● A literatura e a construção da Modernidade e do moderno ● Linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico ● Humor e linguagem
<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura</p> <p>Relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planejamento ● Construção do texto ● Revisão <p>Textos de planificação (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Projeto de reportagem fotográfica <p>Texto enumerativos (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomada de notas <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Poema: diferenças entre verso e prosa ● Conto tradicional <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Opiniões pessoais 	<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura</p> <p>Relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planejamento ● Construção do texto ● Revisão <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Textos em prosa: conto e romance ● Poema: estudo por temas ● Comédia de costumes <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Artigo de opinião ● Anúncio publicitário ● <i>slogan</i> <p>Antologia (foco: leitura e escrita)</p> <p>Argumentação, expressão de opiniões e mídia</p>	<p>Gêneros textuais</p> <p>Estratégias de pré-leitura</p> <p>Relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planejamento ● Construção do texto ● Revisão <p>Textos de planificação (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Projeto de tira em quadrinhos <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <p>A prosa e a poesia modernas</p> <p>Texto lúdico não literário (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Narrativa escolar ● Tira em quadrinhos <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Resenha crítica <p>Texto informativo (foco:</p>

**Texto informativo (foco: imprensa
leitura e escrita)**

- Comunicado escolar
- Notícia informativa

**Texto expositivo (foco:
leitura e escrita)**

- Resumo de novela ou filme

**Informação, exposição de
ideias e mídia impressa**

Estratégias de pós-leitura
organização da informação
e utilização das habilidades
desenvolvidas em novos
contextos de leitura

Funcionamento da língua

- Interação discursiva
- Identificação das palavras e ideias chave em um texto
- Análise estilística: adjetivo e substantivo
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
- Construção da textualidade

**Compreensão e discussão
oral**

- A oralidade nos textos escritos
- Expressão oral e tomada de turno
- Discussão de pontos de vista em textos literários

2º bimestre

Linguagem e sociedade

- A literatura como

imprensa

Estratégias de pós-leitura
organização da informação
e utilização das habilidades
desenvolvidas em novos
contextos de leitura

Funcionamento da língua

- Construção linguística da superfície textual: uso de conectores
 - Relações entre linguagem verbal e não verbal
- Língua portuguesa: o correto e o adequado
- Valor expressivo de antíteses e ambiguidades
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Análise estilística: conectivos
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Aspectos formais do uso da língua: Ortografia, regência e concordância
- Construção da textualidade

**Compreensão e discussão
oral**

- Discussão de pontos de vista em textos criativos (publicitário)

2º bimestre

Linguagem e sociedade

- Jornalismo, literatura e

leitura e escrita)

- Bilhete

**Antologia (foco: leitura e
escrita)**

**Argumentação, crítica e
mídia impressa**

Estratégias de pós-leitura
organização da informação
e utilização das habilidades
desenvolvidas em novos
contextos de leitura

Funcionamento da língua

- Recurso a conectores de articulação lógica e cronológica
- Linguagem e adequação
- A língua portuguesa e o vestibular
- Valor expressivo de ecos e ambiguidades
- Categorias da narrativa: personagem, espaço e enredo
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero: uso do numeral
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
- Construção da textualidade

**Compreensão e discussão
oral**

- A oralidade nos textos escritos
- Expressão oral e tomada de turno
- Discussão de pontos de vista em textos literários

2º bimestre

Linguagem e sociedade

- Trabalho, linguagem e

instituição social

- Variação linguística: preconceito linguístico
- Comunicação e relações sociais
- A exposição artística e o uso da palavra
- Discurso e valores pessoais e sociais

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura
relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Textos de planificação (foco: escrita)

- Projeto de exposição

Texto literário (foco: leitura)

- Poema: conceitos básicos
- Crônica

Texto teatral (foco: leitura)

- diferenças entre texto teatral e texto espetacular

Texto informativo (foco: leitura e escrita)

- Folheto

Texto expositivo (foco: leitura e escrita)

- Resumo

O texto literário e a mídia impressa

Estratégias de pós-leitura
organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa

Elaboração de projeto de texto

Funcionamento da língua

mídia

- Mercado, consumo e comunicação
- O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais
- Valores e atitudes culturais no texto literário
- Literatura e intenção pedagógica

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura
relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto literário (foco: leitura e escrita)

- Romance
- Poema: a quebra da tradição
- O conto fantástico

Texto lúdico (foco: leitura)

- Letra de música

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Artigo de opinião

Argumentação, expressão de opiniões e mídia impressa
Estratégias de pós-leitura

organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa

Elaboração de projeto de texto

Funcionamento da língua

realidade brasileira

- Adequação linguística e ambiente de trabalho
- A literatura e a construção da Modernidade e do moderno
- A crítica de valores sociais no texto literário

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura
relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto literário (foco: leitura)

- Romance de tese
- Poema e denúncia social
- O teatro contemporâneo

Texto argumentativo (foco: escrita)

- Dissertação escolar

Texto informativo (foco: escrita)

- Apontamento de entrevista de emprego

Mundo do trabalho e mídia impressa

Estratégias de pós-leitura
organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa

Elaboração de projeto de texto

Funcionamento da língua

- O conceito de gênero textual
 - Construção linguística da superfície textual: coesão e coerência
 - Identificação das palavras e ideias chave em um texto
 - Análise estilística: verbo
 - Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
 - Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
 - Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
 - Construção da textualidade
- Construção linguística da superfície textual: uso de conectores
 - Referência dêitica
 - A sequencialização dos parágrafos
 - Identificação das palavras e ideias chave em um texto
 - Processos interpretativos inferenciais: metáfora e metonímia
 - Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
 - Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
 - Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
 - Análise estilística: advérbio
 - Construção da textualidade
- Construção linguística da superfície textual: paralelismos, coordenação e subordinação
 - Análise estilística nível sintático
 - Recapitulação de conhecimentos de linguagem
 - Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
 - Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
 - Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
 - Construção da textualidade

Compreensão e discussão oral

- Expressão de opiniões pessoais
- Situação comunicativa: contexto e interlocutores
- Discussão de pontos de vista em textos literários

3º bimestre

Linguagem e sociedade

- A literatura como sistema intersemiótico
- O mundo do trabalho e a argumentação
- O eu e o outro: a construção do diálogo e do conhecimento

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da

Compreensão e discussão oral

- Concatenação de ideias
- Intencionalidade comunicativa
- Discussão de pontos de vista em textos opinativos

3º bimestre

Linguagem e sociedade

- A literatura como caminho para a iluminação pessoal e social
- Ética, linguagem e sociedade
- Sexualidade e linguagem

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da

Compreensão e discussão oral

- Expressão de opiniões pessoais
- Intencionalidade comunicativa
- Identificação de estruturas e funções

3º bimestre

Linguagem e sociedade

- Trabalho, linguagem e realidade brasileira
- Diversidade e linguagem
- África e Brasil: relações hipersistêmicas

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da

atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Resenha

Texto informativo argumentativo (foco: leitura e escrita)

- *Folder*
- Entrevista pingue-pongue

Texto literário (foco: leitura)

- O poema e o contexto histórico

Texto teatral: Comédia (foco: leitura)

- Crônica

As entrevistas e a mídia impressa

Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa**Elaboração de projeto de texto****Funcionamento da língua**

- Adequação enunciativa ao gênero textual
- Construção linguística da superfície textual: coesão e coerência
- Identificação das palavras e ideias chave em um texto
- Análise estilística: verbo
- Relações entre os estudos de Literatura e Linguagem
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto argumentativo (foco: escrita)

- Carta do leitor

Texto expositivo (foco: leitura e escrita)

- Reportagem

Texto informativo (foco: leitura e escrita)

- Carta pessoal

Texto literário (foco: leitura)

- O apólogo, a fábula e a alegoria: o símbolo e a moral

- Poema: a ruptura e o diálogo com a tradição

A expressão de ideias e conhecimentos e a mídia impressa

Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa**Elaboração de projeto de texto****Funcionamento da língua**

- Adequação enunciativa ao gênero textual
- Construção linguística da superfície textual: uso de conectores
- Referência dêitica
- A sequencialização dos parágrafos
- Análise estilística: preposição
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Aspectos formais do uso

atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto argumentativo (foco: escrita)

- Dissertação escolar

Texto literário (foco: leitura e escrita)

- Análise crítica de texto literário

- O romance: as relações entre o eu e o outro

- A prosa, a poesia, o teatro e o mundo atual

Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)

- Prova Vestibular

Mundo do trabalho e mídia impressa

Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa**Elaboração de projeto de texto****Funcionamento da língua**

- Construção linguística da superfície textual: paráfrase e reformulação
- Análise estilística nível sintático
- Recapitulação de conhecimentos de linguagem
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância

- Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
- Construção da textualidade

Compreensão e discussão oral

- Expressão de opiniões pessoais
- Hetero e autoavaliação
- Discussão de pontos de vista em textos literários

4º bimestre

Linguagem e sociedade

- A palavra: profissões e campo de trabalho
- O texto literário e o tempo

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto literário (foco: leitura)

- A prosa literária: semelhanças e diferenças entre conto e crônica

Texto teatral: Tragédia (foco: leitura)

- Cordel

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Resenha
- A opinião crítica e a mídia impressa

Estratégias de pós-leitura

organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos

da língua: ortografia, regência e concordância

- Construção da textualidade

Compreensão e discussão oral

- Concatenação de ideias
- Intencionalidade comunicativa
- Hetero e autoavaliação
- Discussão de pontos de vista em textos opinativos

4º bimestre

Linguagem e sociedade

- A literatura engajada
- Comunicação, sociedade e poder

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto literário (foco: leitura)

- O conto: a ruptura com a tradição
- Poema: subjetividade e objetividade
- Teatro: a ruptura e o diálogo com a tradição

Texto expositivo (foco: leitura e escrita)

- Reportagem

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Editorial

Texto informativo (foco: leitura e escrita)

- Folder de campanhas

- Construção da textualidade

Compreensão e discussão oral

- Expressão de opiniões pessoais
- Intencionalidade comunicativa
- Identificação de estruturas e funções da entrevista de emprego
- Hetero e autoavaliação

4º bimestre

Linguagem e sociedade

- Linguagem e projeto de vida

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto literário (foco: leitura e escrita)

- Análise crítica

Texto argumentativo (foco: escrita)

- Dissertação escolar

Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)

- Prova Vestibular

Mundo do trabalho e mídia impressa

Estratégias de pós-leitura

organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade

contextos de leitura

Intencionalidade

comunicativa

Elaboração de projeto de texto

sociais

A expressão de opiniões pela instituição

jornalística

Estratégias de pós-leitura

organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade

comunicativa

Elaboração de projeto de texto

comunicativa

Elaboração de projeto de texto

Funcionamento da língua

- Adequação enunciativa ao gênero textual
- Construção linguística da superfície textual: coesão e coerência
- Identificação das palavras e ideias chave em um texto
- Análise estilística: pronomes e artigos
- Relações entre os estudos de Literatura e Linguagem
- Processos interpretativos inferenciais: ironia
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
- Construção da textualidade

Funcionamento da língua

- Adequação enunciativa ao gênero textual
- Construção linguística da superfície textual: uso de conectores
- Referência dêitica
- A sequencialização dos parágrafos
- Análise estilística: orações coordenadas e subordinadas
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
- Processos interpretativos inferenciais: pleonasmo e construção do ethos
- Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância
- Construção da textualidade

Funcionamento da língua

- Revisão dos principais conteúdos

Compreensão e discussão oral

- Expressão de opiniões pessoais
- Estratégias de escuta
- Discussão de pontos de vista em textos literários

Compreensão e discussão oral

- Concatenação de ideias
- Intencionalidade comunicativa
- Estratégias de escuta
- Discussão de pontos de vista em textos opinativos

Compreensão e discussão oral

- Expressão de opiniões pessoais
- Intencionalidade comunicativa
- Estratégias de escuta

Fonte: Fini, 2008, p. 60-72

ANEXO 5 – DISCIPLINAS SOBRE *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS* EM CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

1. USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, CAMPUS DE RIBEIRÃO PRETO, SP (GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA)

Psicologia e Educação

Disciplina: 5941034 - Educação de Jovens e Adultos

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	30 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2008

Objetivos

Geral:

Refletir criticamente sobre a política da Educação Escolar de Jovens e Adultos e contextualizá-la no âmbito das políticas de educação no Brasil.

Específicos:

1. Analisar as questões do analfabetismo no Brasil e conhecer as propostas de educação de adultos.
2. Compreender a prática dialética de consideração dos saberes dos alunos articuladas aos saberes técnico-científicos, em sala de aula, como maneira de desenvolver habilidades de participação mais ampliada de cidadania, ética e convívio social.

Docente(s) Responsável(eis)

2106360 - Elmir de Almeida

Programa Resumido

Programa

1. Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos.
2. O legado e a contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos.
3. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: a visão social da educação.
4. A natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar.
5. Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos e possibilidades de reconstrução de conhecimento.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, discussões de textos, seminários, filmes, análise de relatórios dos temas investigados.

Critério

- a) Provas escritas - valor 40%
- b) Relatórios individuais sobre os temas dos seminários, trabalhos de classe e exercícios - 40%
- c) Relatório em grupo sobre trabalho prático desenvolvido nas escolas - valor 20%.

Norma de Recuperação

Os alunos que não conseguirem aprovação, deverão fazer uma nova avaliação escrita, sobre todo o conteúdo visto no curso, e obter nesta, nota igual ou superior a 5 (cinco).

Bibliografia

- BEISIEGEL, Celso de Ruy. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 1997, n.4, p.26-34.
- _____. Questões da atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. São Paulo: FEUSP (Texto apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set/1999).
- FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. *A educação dialética*. São Paulo: Cortez, 1983.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964/1985)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.
- _____. e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. ANPED, *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago. N.14. Ano 2000. Número Especial.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria da Ação Comunicativa*. Madri: Taurus, 1987.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- _____. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos Trabalhadores. Olinda, 1993. Anais. Brasília: INEP, p. 21-40.
- PICONEZ, Stela. *Pedagogia de Projetos como alternativa para ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*. Reflexões 16, jan/98, NEA-FEUSP.
- _____. *Educação Escolar de Jovens e Adultos: a reconstrução dos conhecimentos na organização do trabalho pedagógico*. Série Relatos de Pesquisa, n. 29, INEP. Brasília: MEC/INEP, 1994.

Extraído

de

<<https://sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=5941034&codcur=59051&codhab=4>>. Acesso em 8 fev. 2009.

2. FISA – FACULDADE IGUAPENSE SANTO AUGUSTO, SP (GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Plano de Ensino

Curso: PEDAGOGIA

Disciplina: Educação de Jovens e Adultos

Carga horária semanal: 4

Ano: 2008

Turma: PD05

Carga horária total: 80

Corpo docente: CYBELI MARIA LEITE DE MELLO VIANNA

Coordenador (a): PATRÍCIA SALVADOR SEGURA

Título: Educação de Jovens e Adultos

Descrição: Educação de Jovens e Adultos

Ementa

Reflexão sobre as questões do analfabetismo e educação supletiva no contexto histórico brasileiro em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e metodológicas. O processo histórico da alfabetização de jovens e adultos. As relações entre analfabetismo, cidadania e sufrágio nas constituições brasileiras. Características da educação de jovens e adultos. A realidade social do adulto.

Objetivos específicos

Refletir as experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo do processo de formação.

Investigar e discutir questões relativas ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna oral e principalmente escrita, enfocando a alfabetização de jovens e adultos, como problema de especial importância para sociedade brasileira.

Estudar a evolução conceitual da alfabetização de adultos, considerando os aspectos históricos, políticos, psicológicos e metodológicos ressaltando suas implicações na prática docente.

Compreender as significações e as representações sociais do analfabetismo dos adultos

Conhecer propostas de programa de alfabetização de adultos, considerando os aspectos de interação e de divergências ideológicas, metodológicas etc.

Analisar a formação do alfabetizador de adultos ressaltando a sua relevância para a educação em geral.

Conteúdos de plano de ensino

Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Legislação do EJA

As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos

Método Paulo Freire

Uma reflexão para a prática educativa em Paulo Freire

Alfabetização de Jovens e Adultos: questões fundamentais da prática pedagógica
 Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento
 Por uma nova Educação de jovens e adultos
 Alfabetização e cultura escrita
 Proposta curricular

Metodologia

Aula expositiva dialogada, pequenos grupos, debate, seminário, vídeos, apresentações de pesquisas em grupos, elaboração de planos de aulas, simulação de aulas, dinâmicas.

Recursos didáticos

Quadro negro
 DVDs
 Datashow
 TV
 Artigos

Avaliação

Avaliação escrita, trabalhos, seminários solicitados pelo professor,
 Avaliação Integradora (institucional)

Referência bibliográfica básica

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais. SEF, Brasília: MEC/SEF, 1997, v.1, 8 e 10. BRASIL. MEC- Proposta Curricular – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, Brasília: SEF, 2001. FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2003.

Referência bibliográfica complementar

BARBOSA, Jose J. Alfabetização e leitura. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1990. FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Secretaria de Estado da Educação, 1999.

Extraído de: <<http://blogdafisa.juliosilva.net/2008/02/educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em 8 fev. 2009.

3. UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DE IJUÍ, RS, (GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA)

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA I: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROFESSORA: Julieta Ida Dallepiane

CRÉDITOS: 06

SEMESTRE: 7º

ANO: 2009

EMENTA:

Trata da reflexão sobre as políticas públicas de EJA, privilegiando aquelas que têm os sujeitos jovens e adultos como centralidade. Olha estes sujeitos a partir de seus conhecimentos, suas lógicas para, a partir daí, construir alternativas de práticas educativas.

Reflete sobre as políticas públicas inclusivas no campo da Educação de Jovens e Adultos, resgata a história da EJA no Brasil, suas práticas e fundamentos teóricos. Enfatiza o conhecimento dos sujeitos jovens e adultos, a diversidade, a pluralidade cultural e as possibilidades atuais de inclusão educacional enquanto política pública nacional, estadual e municipal.

OBJETIVOS:

Geral:

- Refletir sobre o histórico e as políticas de EJA no Brasil, relações entre Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos a partir das concepções e métodos historicamente legitimados e de práticas culturalmente situadas;

Específicos:

- Compreender fundamentos, concepções e métodos presentes em prática e processos de ensino-aprendizagem de EJA (históricos e atuais).

- Reconhecer os sujeitos que constituem a EJA, suas histórias e lógicas culturais;

- Analisar políticas atuais de EJA nacional, estadual e municipal;

- Realizar observações, interações e práticas educativas na EJA.

- Contribuir para a formação de professores-pesquisadores na área da educação, especialmente a Educação de Jovens e Adultos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

História da EJA no Brasil

A Formação de Educadores de EJA: o legado da educação popular (Maria Amélia Giovanetti)

Marcos legais e conceituais: (LDB 9394/96; Parecer CEB 11/2000, Diretrizes Nacionais e Estaduais; Resoluções, Políticas Atuais)

Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública (Miguel Arroyo)

Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática (UNESCO – coletivo de autores)

As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e Adultos (Leôncio José Gomes Soares;

Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem (Marta Kohl de Oliveira)

A Educação de Jovens e Adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula (Charles Moreira Cunha e Maria Clemência de Fátima Silva)

Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores (Margareth Diniz e Renata Nunes Vasconcelos)

Educação Escolar entre as grades (Elenice Maria Cammarosano Onofre)

Sistematização de Experiências na Educação de Jovens e Adultos: sujeitos em processo de formação (Revista Espaços da Escola) coletivo de autores;

ESTUDOS INDEPENDENTES ESTÁGIO:

30 HORAS DE ESTÁGIO Práticas e Políticas de Inclusão atuais (foco sujeitos jovens, adultos, idosos) nos âmbitos nacional, estadual e municipal - análise de seus fundamentos

PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM

Alfabetização de Jovens e Adultos não escolar

Programas: Brasil Alfabetizado

MOVA

Alfabetização de jovens e Adultos nas redes escolares: municipal e/ou estadual

Escolarização na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental

Escolarização na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio

Análise das Políticas de EJA no estado do RS

Análise das Políticas de EJA no âmbito federal

PROJOVEM

PROEJA

Educação Profissionalizante

Escola de Fábrica

EJA nas prisões

EJA no campo

EJA na Educação Especial

EJA e a Educação Indígena

Escola Aberta

Educação Quilombola

NEEJA – núcleo de EJA

ENCCEJA – exames supletivos

Fóruns de EJA – ENEJAS

CONFINTEA – 1997 (Hamburgo – Alemanha) – 2009(Brasil – Pará)

www.mec.gov.br

www.mec.gov.br/secad

www.forumeja.org.br

Site da Secretaria de Educação do Estado do RS e outros

PRÁTICAS DE ESTÁGIO:

PROJETO, ORIENTAÇÃO, CARTA DE APRESENTAÇÃO, PRODUÇÃO

4. UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, DF – PÓS-GRADUAÇÃO

Disciplina: 392545 - Educação de Jovens e Adultos

Órgão: FE - Faculdade de Educação

Código: 392545

Denominação: Educação de Jovens e Adultos

Nível: Mestrado

- Vigência:** 2006/1
- Pré-req:** Disciplina sem pré-requisitos
- Ementa:** Abordar a alfabetização (educação) de jovens e adultos, como constituição de um sujeito político, epistemológicos e amoroso tendo por orientação metodológica a relação dialética teoria-prática e a pesquisa-ação.
- Bibliografia:** Autor: Ferreira, N. T. Local: Rio de Janeiro No Edição
Obra: Cidadania: uma questão para a educação. Editora: Nova Fronteira Ano: 1993
- Autor: Frago, A. V. Local: Porto Alegre No Edição
Obra: Alfabetização na sociedade e na história. Editora: Artes Médicas Ano: 1993
- Autor: Freire, P. Local: Rio de Janeiro No Edição
Obra: A educação como prática da liberdade. Editora: Paz e Terra Ano: 1974
- Autor: Freire, P. Local: Buenos Aires No Edição
Obra: Pedagogia do oprimido. Editora: Siglo XXI Ano: 1974
- Autor: Freire, P. Local: Rio de Janeiro No Edição
Obra: Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo. Editora: Paz e Terra Ano: 1980
- Autor: Freire, P. Local: Rio de Janeiro No Edição
Obra: Pedagogia da esperança: um reencontro com a Editora: Paz e Terra Ano: 1992
- Pedagogia do oprimido.
Autor: Freire, P. Local: São Paulo No Edição
Obra: Pedagogia da indignação. Editora: UNESP Ano: 2000
- Autor: Gadotti, M. Romão, J. E. (orgs.) Local: São Paulo No Edição
Obra: Educação de jovens e adultos: teoria, pratica e propostas. Editora: Cortez e Ano: 2000 Instituto Paulo Freire
- Autor: Kosik, K. Local: São Paulo No Edição
Obra: Dialética do concreto. Editora: Paz e Terra Ano: 1995
- Autor: Magalhães, M. I de S. Local: Brasília No Edição
Obra: As múltiplas faces de linguagem. Editora: UnB Ano: 1996
- Autor: Morato. E. M. Local: São Paulo No Edição
Obra: Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. Editora: Plexus Ano: 1996

Autor: Paiva, V. Local: São Paulo No Edição
Obra: Educação popular e educação de adultos. Editora:
Loyola Ano: 1973

Programa:

Unidade 1 - Historicidade de vida de cada sujeito.
Apresentação do esboço de pesquisa-ação.

Unidade 2 - Apresentação do esboço de pesquisa-ação,
incluindo as inserções teórico-práticas previstas.

Unidade 3 - Apresentação de relato com discussão das
inserções teórico-prático realizadas.

Unidade 4 - Debate-discussão do Parecer CEB 11/2000 de
10/05/2000, de Carlos Roberto Jamil Cury.

Unidade 5 - Debate-discussão dos textos (PINO, 2000: p. 7-
12, 21-44 e 45-78) in revista Educação e Sociedade nº 71.

Unidade 6 - Discussão de Engels: O papel do trabalho na
transformação do macaco em homem e do discurso diante da
sepultura de Marx.

Unidade 7 - Autoavaliação e avaliação do grupo.

Extraído

de:

<<http://www.matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/disciplina.aspx?cod=392545>>. Acesso em 8 fev. 2009.

ANEXO 6 – CONTEÚDO DA APOSTILA

ÍNDICE	
LIVRO 1	
Das Origens ao Arcadismo	
1	Linguagem, língua e fala 4
2	Funções da linguagem 6
3	Denotação e conotação na linguagem literária 9
4	Literatura 15
5	Poesia e versificação 17
6	Tipos de textos e suas linguagens 23
7	Gêneros literários 25
8	Origem da Língua Portuguesa 28
	Gramática: Radicais gregos 30
9	Escolas literárias ou estilos de época 33
	Gramática: Prefixos gregos e latinos 35
10	Trovadorismo 38
	Gramática: Suffixos 39
11	Humanismo 42
	Gramática: Estrutura das palavras (elementos mórficos) 43
12	Classicismo 46
	Gramática: Formação de palavras 48
13	Luís Vaz de Camões 50
	Gramática: Fonética 51
14	Camões – Lírica 54
	Gramática: Ortoépia e Prosódia 56
15	Literatura informativa sobre o Brasil (1500-1601) 57
	Gramática: Sílabas – Tonicidade – Divisão 58
16	O Barroco em Portugal (1580-1756) 62
	Gramática: Acentuação gráfica 64
17	O Barroco no Brasil (1601-1768) 67
18	Arcadismo (1768-1836) 69
	Gramática: Sinais de pontuação 72
	Classes de palavras 75
LIVRO 2	
Do Romantismo ao Simbolismo	
1	Romantismo 78
	Gramática: Gênero dos substantivos 79
2	O Romantismo em Portugal (1825-1865) 81
	Gramática: Plural dos substantivos 84
3	O Romantismo no Brasil (1836-1881) 87
	Gramática: Grau do substantivo 89
4	Antônio Gonçalves Dias 90
	Gramática: Artigo 92
	Gramática: Crase 94
5	Álvares de Azevedo 96
	Gramática: Adjetivo 97
6	Casimiro de Abreu 100
	Gramática: Grau do Adjetivo 102
7	Junqueira Freire 104
	Gramática: Pronome 105
8	Fagundes Varela 108
	Gramática: Pronome (cont.) 109
9	Castro Alves 113
	Gramática: Numerais 115
10	Joaquim Manuel de Macedo 118
	Gramática: Verbo 118
11	José de Alencar 124
	Gramática: Verbo (cont.) 126
12	Bernardo Guimarães 130
	Gramática: Verbo (cont.) 131
13	Manuel Antônio de Almeida 135
	Gramática: Verbo (cont.) 136
14	Martins Pena 141
	Gramática: Advérbio 142
15	O Realismo no Brasil (1881-1893) 145
	Gramática: Preposição 147
16	Aluísio Azevedo 149
	Gramática: Conjunção 150
17	Raul Pompéia 153
	Gramática: Interjeição 154
18	Machado de Assis 155
	Gramática: Concordância nominal 157
19	Os nossos parnasianos 159
	Gramática: Concordância verbal 161
20	O Realismo em Portugal (1865-1890) 164
	Gramática: Funções das palavras – Sujeito 165
21	Simbolismo (1893-1902) 167
	Gramática: Predicado 169
22	Cruz e Sousa 171
	Gramática: Predicação verbal 172
LIVRO 3	
Do Pré-Modernismo aos dias atuais	
1	Pré-Modernismo (1902-1920) 177
	Gramática: Complemento nominal 178
2	Euclides da Cunha 180
	Gramática: Vozes dos verbos – Agente da passiva 181
3	Monteiro Lobato (1882-1948) 183
	Gramática: Adjuntos adnominais 185
4	O Modernismo em Portugal 187
	Gramática: Aposto e vocativo 189
5	O Modernismo no Brasil – 1922 190
	Gramática: Advérbio e adjunto adverbial 192
6	Mário de Andrade 193
	Gramática: Regência nominal e verbal 196
7	Cassiano Ricardo 198
	Gramática: Oração e período 199
8	Manuel Bandeira 200
	Gramática: Período composto por coordenação e subordinação 201
9	José Lins do Rego 203
	Gramática: Orações subordinadas substantivas 204
10	Rachel de Queiroz 206
	Gramática: Orações subordinadas substantivas (cont.) 206
11	Graciliano Ramos 208
	Gramática: Orações subordinadas adjetivas 209
12	Jorge Amado 211
	Gramática: Orações subordinadas adverbiais 213
13	Érico Veríssimo 214
	Gramática: Orações subordinadas adverbiais (cont.) 215
14	João Guimarães Rosa 216
	Gramática: Orações subordinadas reduzidas 217
15	Carlos Drummond de Andrade 218
	Gramática: Qualidades da boa linguagem 220
16	Cecília Meireles 221
17	João Cabral de Melo Neto 222
	Conheça mais alguns autores contemporâneos 223

Fonte: Silva & Bertolin

ANEXO 7 – MATERIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A crítica



TRABALHANDO O GÊNERO

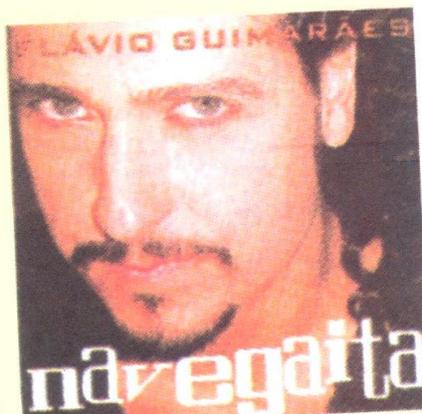
Os bons jornais e revistas do país costumam veicular em sua seção cultural textos de avaliação crítica, chamados *resenha crítica* ou simplesmente *crítica*. O objetivo desse gênero textual é apresentar aos leitores um conjunto de informações a respeito de um objeto cultural — livro, disco, filme, peça de teatro, exposição de arte, *show*, etc. — e fazer uma avaliação de sua qualidade. Leia a crítica a seguir, sobre o CD *Navegaita*, de Flávio Guimarães:

Blues revisionista

Disco de Flávio Guimarães traz diversidade musical sem render-se a fusões

Virtuoso e pioneiro do blues no Brasil, Flávio Guimarães depurou este seu terceiro CD solo em quase dois anos de trabalho. Tomou parte das doze faixas do disco uma plêiade de instrumentistas formada por Chocolate (berimbau), Paulo Moura (clarineta) e a banda de Flávio, composta por Danny Vincent (guitarra), Mario Fabre (bateria) e Silvio Alemão (baixo). As músicas se sucedem em suaves variações, descortinando-se um horizonte sonoro novo: a quase mescla do blues com a música popular brasileira, em que entram desde maracatu até repente. Tais encontros não representam uma fusão exata. São uniões de elementos diversos uns dos outros. Ouça-se *Balada de Robert Johnson*, parceria de Bráulio Tavares e do cantador Sebastião da Silva. A melodia modal é nordestina; o tema, a vida do bluesman andarilho. Flávio improvisa com sua gaita em cima do ostinato da viola de Sebastião, encarregado de cantar os versos. Aqui se entrecruzam o modalismo do blues e o do repente com o tema diabólico que freqüenta tanto a cultura do Sul americano como a do semi-árido nordestino. Mais que identidade de pontos comuns, Flávio sugere zonas de diálogo. O charme de *Navegaita* está em manter as digitais de cada gênero, sem deixar de fazê-los discutir amigavelmente. Exemplo raro de respeito às diferenças no ambiente da pura navegação sonora. — LUÍS ANTÔNIO GIRON. *Navegaita*, Flávio Guimarães (Eldorado)

(Bravo, nº 63.)



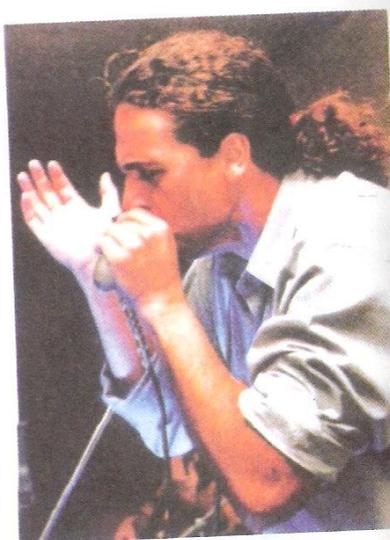
O gaitista e seu CD: virtuosismo calcado na tradição do blues.

A linguagem do crítico varia de acordo com o público, porém nos jornais e revistas de circulação nacional emprega-se a variedade padrão da língua, quase sempre formal e impessoal.

Características da crítica:

- texto de natureza argumentativa, que tem por objetivo informar o leitor sobre um objeto cultural — livro, disco, filme, peça teatral, exposição, *show*, etc. — e avaliar seus aspectos positivos e negativos;
- estrutura livre; normalmente faz um *resumo* a respeito do objeto, apresentando um breve histórico de seu(s) autor(es) e a descrição de suas partes, seguida de uma *avaliação*, que aponta os aspectos mais importantes, ressalta suas qualidades técnicas, estabelece relações com outros autores e obras da tradição cultural ou da atualidade, comenta sua importância no contexto atual, etc.;
- linguagem clara e objetiva; nível de linguagem e grau de pessoalidade/impessoalidade que variam de acordo com o veículo e com o público a que se destina;
- linguagem dinâmica, que procura prender a atenção do leitor até o fim;
- verbos predominantemente no presente do indicativo.

1 A crítica é um gênero textual de estrutura livre, que varia de acordo com o estilo de seu autor e com o objeto de que trata. Apesar disso, geralmente apresenta alguns procedimentos de praxe, como dar um rápido histórico do objeto — no caso de uma peça teatral, por exemplo, quem é o autor do texto, quem é o diretor, que outras obras se destacam em seu currículo, quando e onde a peça foi representada pela primeira vez, etc. — e fazer uma descrição dele. O que o texto lido informa quanto à produção do CD?



2 Para fundamentar seu ponto de vista, positivo ou negativo, em relação ao objeto, o crítico costuma lançar mão de recursos como destacar um trecho da obra — por exemplo, uma canção, *no caso de disco* ou *show*; uma cena, no caso de filme ou peça teatral —, detectar possíveis influências de outras obras e autores, estabelecer comparações com outras obras e autores do passado ou do presente. Na crítica ao disco de Flávio Guimarães:

- O parecer do crítico é positivo ou negativo?
- Que faixa do disco parece ter impressionado mais o crítico?
- O crítico procura identificar eventuais influências sobre o trabalho musical de Flávio Guimarães?

3 Outro procedimento adotado com frequência pelo crítico para justificar seu ponto de vista é destacar a qualidade técnica ou os recursos empregados na obra em exame. No caso de um filme ou de uma peça teatral, por exemplo, comenta o desempenho dos atores, o trabalho da direção, a qualidade dos figurinos, a trilha sonora, etc. Na crítica ao disco de Flávio, que aspectos técnicos do disco o crítico destacou?

4 Observe a linguagem do texto.

- Em que tempo e modo verbal estão predominantemente os verbos? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
- O que justifica essa escolha de tempo e modo verbal?
- Que variedade lingüística é utilizada: a variedade padrão formal ou uma variedade não padrão? Justifique.
- Considerando que a crítica foi publicada numa revista cultural que tem como leitores um público predominantemente universitário, a variedade lingüística empregada no texto é adequada? Por quê?

5 A crítica é um gênero da família dos gêneros argumentativos, pois sua finalidade principal, além de informar, é convencer o leitor.

- Na sua opinião, o texto de Luís Antônio Giron foi persuasivo? Por quê?
- Em seu posicionamento crítico, o autor conseguiu se manter impessoal (isto é, argumentou apenas com base em dados objetivos) ou deixou transparecer traços de seu gosto pessoal?

6 Observe o título e o subtítulo do texto.

- Eles se referem a características do disco enfatizadas no texto?
- Como resultado final, você considera o título e o subtítulo atraentes? Por quê?

Como você observou, a crítica é um gênero textual que informa sobre um objeto cultural e, ao mesmo tempo, avalia sua qualidade. Procurando convencer o leitor sobre seu ponto de vista, o crítico normalmente apresenta considerações gerais sobre o autor ou os criadores do objeto, um breve histórico de sua criação e a descrição de trechos, ressaltando pontos positivos e negativos.

Além disso, é comum encontrarem-se na crítica comparações da obra e do autor com outras obras e autores do passado ou de hoje. Por meio dessas comparações, evidenciam-se influências recebidas pelo autor, ligações do objeto com a tradição cultural e seu grau de originalidade no contexto atual.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)