37.0(817.2)
S586a
c92459017

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

RAQUEL PAIXAO DA SILVA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG N.º 00 11 3588
Data 10 / 01 / 2013
( ) Compra (x) Doação ( ) Permuta

PONTES E LACERDA-MT

2011/2

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

RAQUEL PAIXAO DA SILVA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Letras. Sob orientação da Professora Mestre Mariana Ribeiro

PONTES E LACERDA-MT

2011/2

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S586a Silva, Raquel Paixão da.
A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Língua Portuguesa. – Pontes e Lacerda – MT / Raquel Paixão da Silva. – 2011.
67 f.

Orientador (a): Mariana Ribeiro.
Universidade do Estado de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Departamento de Letras, 2011.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDU 37.0(817.2)

Bibliotecária: Suzette Matos Bólito – CRB1/1945.

ESTA MONOGRAFIA FOI APRESENTADA E DEFENDIDA PERANTE A SEGUINTE BANCA

ORIENTADORA : Profa. Ms. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Profa. Ms. Marlene Flores

Profa. Dra. Teresa Pazos

PONTES E LACERDA –MT

2011/2

Dedicatória

A Deus,
Á Família,
Ao Amor,
Á Amizade:
Á Vida.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me concedido Discernimento.

EPÍGRAFE

"Verdades da Profissão de Professor,

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.
A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem "águias" e não apenas "galinhas". Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda."

Paulo Freire

Sumário

Resumo.....08

Introdução.....10

1. EJA – Um Pouco de História para Contextualização do Projeto.....12

1.1. A Contribuição do Pensamento de Paulo Freire.....19

1.2. Uma Educação Diferenciada: O Conceito de Andragogia.....23

2. O CEJA e o Livro Didático utilizado em Pontes e Lacerda.....28

2.1. CEJA: Estrutura, Profissionais e Alunos Envolvidos.....28

2.1.1. Os Recursos Disponíveis.....29

2.1.2. Formulação do CEJA e Quadro Docente.....31

2.1.3. Os Cadernos EJA e o Perfil do Corpo Discente.....35

2.1.4. Prática Docente em uma Sala do CEJA.....37

2.2. Tempo de Aprender: o Livro Didático em Questão.....39

Considerações Finais.....49

Referências Bibliográficas.....51

Resumo

O presente trabalho procura apresentar um percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Neste estudo, através de uma abordagem que contempla a evolução das políticas públicas no país e a contribuição de pesquisadores e conferencistas de países diversos do mundo, nossa reflexão se concentrará na configuração que o ensino de Língua Portuguesa recebe na educação de adultos. Assim, amparados por textos que nos oferecem a perspectiva do contexto histórico e social do surgimento e da delimitação da EJA, percebemos que a questão do ensino de português, especialmente à luz dos posicionamentos teóricos da Linguística, passa pelo ambiente da sala de aula dos educandos que se encontram fora da relação regular idade/série. O trabalho com língua portuguesa nessas turmas leva em consideração os apontamentos dos teóricos da educação de adultos e não deixam de utilizar os princípios referentes a uma visão sócio-interacionista da língua. Desse modo, nosso trabalho chega à percepção de como os alunos e professores da EJA se relacionam com o tema da linguagem. Portanto, é possível salientar a contribuição que o ensino de português pode conferir a formação dos adultos no contexto do que preconiza os estudiosos do programa.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos, ensino, língua portuguesa

Abstract

This paper seeks to present a historical background of Youth and Adults (EJA) in Brazil. In this study, using an approach that considers the evolution of public policies in the country and the contribution of researchers and lecturers from different countries of the world, our discussion will focus on setting the teaching of Portuguese language gets in adult education. So, through texts that give us the perspective of historical and social context of the emergence and definition of adult education, we realize that the issue of teaching Portuguese, especially in light of the theoretical positions of linguistics, is the environment of the classroom of students that are outside the regular relationship age / grade. Working with the Portuguese language in these classes takes into consideration the notes of the theorists of adult education and non-stop using the principles relating to a social-interactionist view of language. Thus, our work led to an understanding of how students and teachers of adult education relate to the issue of language. Therefore, it is possible to highlight the contribution that the teaching of Portuguese can check the training of adults in the context of what the program calls for scholars.

Key Words: Youth and Adult Education, teaching, English language

Introdução

O objetivo para a escrita do presente trabalho começou a se formar de inquietações e motivações oriundas da experiência do estágio por ocasião da disciplina do Estágio Curricular Supervisionado I. Sob orientação da professora Elizângela Patrícia fomos ao CEJA no intuito de observar o espaço escolar, sua estrutura e organização administrativa e pedagógica, e realizar monitorias em aulas de Língua Portuguesa. Na oportunidade, tivemos contato com uma modalidade de ensino que era para nós até então desconhecida quanto aos objetivos, público-alvo e métodos que apresenta. A elaboração de um relatório de estágio contemplava já algumas reflexões sobre o projeto da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) que pretendemos trazer para este trabalho. Entre elas, o questionamento que nos orientou em nossa pesquisa e coleta de materiais para leitura: de que modo se configuram a Língua Portuguesa e seu ensino nas aulas da EJA, e como são configurados aí os sujeitos da aprendizagem?

Trata-se, portanto, de uma reflexão que partirá de um projeto de cidadão – o que a EJA quer construir em seus alunos – para um processo de subjetivação que se pauta nos próprios modelos de aula que são trabalhados. Como veremos, a proposta de ensino para adultos resulta de um processo histórico que procura oferecer educação a pessoas de todas as idades. Nos documentos oficiais, especialmente no texto *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*, lemos sempre a educação no sentido de continuação, progressão ao longo de toda a vida do ser humano. Nesses termos, as pesquisas e apontamentos de teóricos e educadores sempre levaram em questão a contribuição que a oferta de educação continuada pode conferir aos educandos. Os pesquisadores sinalizaram essa contribuição, conforme exploraremos em nosso trabalho, na formação cidadã com a construção de atributos reflexivos, críticos e conscientes, fundamentais na efetivação de uma sociedade democrática.

Assim, após um percurso histórico e reflexivo das principais correntes do pensamento sobre a EJA, queremos investigar como os princípios levantados são trabalhados no Livro Didático e no cotidiano da sala de aula. Nesse intuito, apontaremos as observações da monitoria que realizamos nas salas do CEJA em Pontes e Lacerda. Também produziremos uma leitura do Livro do 6º Ano (antiga quinta série): Coleção *Tempo de Aprender, Volume 1, Multidisciplinar*. A obra, publicada em 2009, reúne conteúdos das disciplinas básicas do

Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Artes) e integra a grade oferecida aos alunos do CEJA em Pontes e Lacerda. Acreditamos que nos oferecerá os subsídios para a reflexão sobre como se materializa no texto do Livro Didático e na prática docente os ideais da EJA nas pesquisas e nos documentos do Ministério da Educação.

Dialogar com a teoria sobre a EJA e com sua realização prática significará para nós a compreensão de como se efetivam políticas públicas de educação e que perfil de professor e aluno são construídos nas salas de aula. Com o olhar voltado para o trabalho com a Língua Portuguesa poderemos verificar qual o papel que a linguagem desempenha no tipo de formação almejado pelos idealizadores da EJA. Nesse ponto, especificamente, será possível discutir sobre qual a visão ou corrente lingüística que norteia o ensino de Língua Portuguesa, conforme verificado no volume 1 da Coleção *Tempo de Aprender* e na própria prática da sala de aula. Que tipo de reflexão sobre a língua circula nesse espaço e como as contribuições da Linguística para o ensino de língua materna são utilizadas? Poderíamos acrescer a essas indagações: de que modo as visões teóricas sobre a língua e as metodologias desenvolvidas apontam um posicionamento político em relação ao sujeito adulto educando e à necessidade de sua formação no contexto da sociedade da informação em que vivemos?

1. EJA – Um pouco de história para contextualização do projeto

Acreditamos que a EJA no Brasil se apresenta como um dos desafios do sistema e das políticas públicas de educação na contemporaneidade. Ao lado das reivindicações que mobilizaram a sociedade civil no entremeio à Constituição Federal de 1988 e a formação de um novo pensamento sobre o exercício da democracia, a EJA se colocou como um dos pontos de destaque na discussão sobre a inclusão social, o direito às liberdades fundamentais e a uma vida digna. Durante a *V Conferência Internacional de Educação de Adultos*, ocorrida na cidade de Hamburgo na Alemanha em 1997, e um marco para a consolidação da EJA em diversos países do mundo, os delegados assinalaram que

> Desde o início do atual decênio, uma série de conferências chamou a atenção do mundo sobre problemas internacionais cruciais. Após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993), a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995), a Conferência das Nações Unidas sobre a Habitação Humana (Habitat II, Istambul, 1996), e, para terminar, a Cúpula Mundial da Alimentação (Roma, 1996). Em todas aquelas ocasiões, os dirigentes mundiais manifestaram a expectativa de que a educação ofereça às competências e à criatividade dos cidadãos o meio de exprimir-se. A educação tem sido considerada como um elemento indispensável de uma estratégia para apoiar os mecanismos do desenvolvimento sustentável." (BRASIL, 2007, p. 46)

Os defensores da EJA a colocaram como uma das questões de reflexão vital para o progresso da humanidade. Os líderes de diversas nações compreenderam a importância do acesso à educação nas diferentes etapas da vida e se comprometeram, através de acordos internacionais, no investimento na EJA. Pela visibilidade que essas conferências ganharam na opinião pública internacional, e pela firme decisão dos países signatários da Conferência de Hamburgo, a partir de 1997, a EJA se tornou mais sistemática e apreensível do ponto de vista das estáticas, pesquisas e reflexões sobre o projeto. Ela se alinhou no Brasil à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e passou a integrar um grupo de temas de preocupação sobre a inclusão social e o acesso ou a defesa aos direitos fundamentais, entre eles o direito ao trabalho e a renda. Assim, a EJA se torna ao longo da década de 1990, um dos meios para se efetivar a igualdade material entre os cidadãos e o preparo de todas as pessoas para a participação na vida de seu país. (BRASIL, 2007)

Embora a sistematização das reflexões e dos projetos apenas se dê após a Conferência de Hamburgo em 1997, a preocupação com a educação de adultos remonta, no Brasil, ao tempo da colonização. Nesse período, conforme nos aponta a professora Rosa Cristina Porcaro (2011), o interesse educacional sobre o adulto brasileiro recaía sobre o ideal catequista dos jesuítas que procuravam "civilizar" os índios. A doutrinação religiosa, pela própria assistematicidade das ações e objetivos frouxos que atenderam apenas no começo aos interesses de Portugal, decaiu e acabou por deixar no ostracismo a EJA durante os séculos seguintes. Foi durante o Brasil Império que a questão voltou à tona e a preocupação com a alfabetização de adultos retoma espaço de discussão política. Criaram-se salas de aula noturnas para atender a adultos analfabetos, sobretudo, os moradores da corte, a fim de atender aos interesses de Dom João que queria adaptar sua realidade nas terras brasileiras ao que dispunha na Europa – cortesãos com o mínimo de formação para entretê-lo e servi-lo. (PORCARO, 2011).

Para Lopes e Souza (2011), apesar da existência de ações esporádicas em prol a educação de adultos, por razões, como vimos, sempre alheias ao interesse do próprio educando, é apenas durante as revoluções sociais ocorridas no país na década de 1930 que a EJA começa a se sistematizar enquanto política pública de educação. É a Constituição Federal de 1934 que trata pela primeira vez em lei federal sobre a EJA, quando institui a criação de um Plano Nacional de Educação e cita como dever do Estado também a educação de adultos. O principal avanço desse período foi na realidade a entrada da sociedade civil nas discussões sobre as políticas nacionais, o que resultou em influência nas ações governamentais decorridas desde então. Na leitura feita sobre o texto de Lopes e Souza (2011), depreendemos que os ideais da revolução industrial, ao lado de correntes filosóficas européias, sobretudo do marxismo, que moldaram o pensamento mundial sobre a estrutura da sociedade a partir do fim do século XIX, tiveram papel decisivo na tomada de posição da sociedade brasileira e no impulso que a EJA recebeu no decorrer de meio século – por volta de 1940 até 1997, quando da Conferência de Hamburgo.

Nesse entremeio, tivemos o surgimento de profundas reflexões sobre as práticas pedagógicas, a postura do professor e do Estado frente à educação e às políticas públicas e a contribuição de Paulo Freire que motivou a pesquisa e o exercício da educação como princípio de democratização e construção de cidadãos autônomos, como veremos mais adiante. Foi um período produtivo, marcado por drásticas transformações no quadro político e

ideológico do Brasil que não deixou de refletir sobre a atual configuração da EJA. Contudo, até 1997, as pesquisas eram raras e incompletas, no sentido de que não ofereciam dados suficientes para uma análise do quadro da EJA no país nem para que fosse traçado um perfil das ações ou de seu público alvo. Nesse sentido, é que o texto *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea* (BRASIL, 2007), co-produzido pelo Ministério da Educação do Brasil e UNESCO, afirma que

> O 'fio' que começa a tecer essa teia [da sistematização das ações da EJA] é o Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, no ano de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha. (BRASIL, 2007, p. 11)

A realidade da EJA é assinalada nesse Seminário como de difícil apreensão. Os delegados concordaram que

> É unânime, por exemplo, a constatação de que faltam dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA que informem o planejamento das ações e a avaliação dos programas em curso. Não há estudos sobre os componentes do custo-aluno de qualidade que orientem a alocação de recursos e tampouco são divulgados os percentuais orçamentários aplicados na EJA pelas três esferas de governo." (BRASIL, 2007, p. 19)

É a partir desses dois eventos – um nacional e outro internacional – que a EJA se torna objeto de pesquisadores e as ações começam a ser pensadas e elaboradas sistematicamente, no contexto de perspectivas teóricas levantadas internacionalmente. Portanto, compreender as implicações do que foi discutido e proposto pelo Seminário de Natal e pela Conferência de Hamburgo nos ajuda entender as motivações para que a EJA tenha hoje a identidade e o papel que desempenha na sociedade. Em nossa discussão, vamos nos ater aos documentos oriundos desses dois eventos para que possamos perceber principalmente quais os objetivos presentes no projeto e de que modo atualmente as ações vão ao encontro do que foi proposto e firmado internacionalmente. Conforme a exposição dos temas no documento acima citado (Brasil, 2007), o primeiro ponto de relevância discutido em Hamburgo foi a elaboração de uma Agenda para o Futuro com o estabelecimento de metas e a construção de ações inter-setoriais que deveriam ser seguidas pelos países membros nos anos seguintes, tendo em vista um desenvolvimento simultâneo da EJA nos países ao redor do mundo.

Compreendemos que para que uma Agenda comum fosse construída era necessário, obviamente, que se considerassem as especificidades de cada país envolvido, e dentro de cada país as particularidades dos diferentes grupos sociais que o integram. Num país rico em

diversidade como o nosso, essa discussão se mostra extremamente relevante para que as ações atendam ao seu objetivo fundamental – a formação de jovens e adultos, em suas mais diversas condições de vida. Para atender ao chamado para a Conferência de Hamburgo, educadores, pesquisadores e gestores educacionais de todo o país se reuniram em Natal/RN em 1996.

Na parte introdutória do documento que sintetiza os acordos firmados em Natal (BRASIL, 2007), pudemos ver que o intuito do Seminário era o de reunir dados sobre a EJA no Brasil e elaborar propostas que seriam debatidas durante o encontro internacional. A idéia de referenciar uma identidade para a EJA no país – os problemas, as potencialidades, o trabalho já em curso e os desafios para os anos vindouros – culminava na integração com os ideais almejados por gestores e educadores de outras nações. Os princípios que foram construídos refletiriam no projeto espalhado por todo o mundo. Dessa forma, lemos como 17ª proposta do Seminário de Natal:

> Elaborar propostas pedagógicas para a EJA que contribuam para o exercício da cidadania e considerem a realidade sociopolítica e econômica, as condições de vida dos educandos e suas características culturais: [e] flexibilizar a organização curricular, metodologias, duração, calendário e horários dos programas de EJA. (BRASIL, 2007, p. 33)

Para nós, os delegados de Natal entenderam que a formação cidadã dos educandos seria possível se houvesse, primeiramente, o conhecimento sobre a realidade em que vivem e fossem criados mecanismos de valorização do sujeito justamente pelos traços culturais que carrega. Entretanto, ainda havia muito de uma demanda desconhecida, se fazia necessário a busca de dados sobre o perfil do jovem e adulto brasileiro não escolarizado para que a EJA se organizasse e elaborasse seu currículo, suas metodologias. O objetivo traçado em Natal consistia na construção de reflexões que viessem apontar que tipo de público temos no Brasil e como o programa poderia atender-lhes. Nesse sentido, foram criados fóruns estaduais e regionais aonde deveriam ser levados dados, questões para debate, enfim, material para reflexão para que a EJA se materializasse nas práticas adotadas por todo o país. (BRASIL, 2007).

O educando é levado para o centro do processo. Como vimos no trecho acima citado (Brasil, 2007, p. 33), os conteúdos, as metodologias, o currículo, até o calendário escolar e os horários são pensados para atender às necessidades dos alunos. Isso significa compreender a realidade em que se encontra o jovem e o adulto, seus compromissos com emprego, família ou demais atividades que exigem parcelas grandes de tempo, suas aspirações quanto à

formação e suas condições de aprendizagem. Não seria, portanto, elaborar propostas e atender às pessoas que se enquadrassem ou se adaptassem a elas, mas adaptar as propostas à realidade em que o educando se encontra.

Para Pinto (1997), esse princípio se tornou um ponto decisivo na elaboração das políticas públicas e determinou os modelos de aula que hoje são oferecidos aos alunos. O autor salienta que "O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência." (p. 83). O educador há que considerar todas as nuances da realidade social em que se encontra o educando para desenvolver seu trabalho.

Tanto a nível nacional quanto nas discussões internacionais, as demais considerações sobre a elaboração de uma política de EJA emanam dessas duas questões fundamentais: a necessidade de uma Agenda para o Futuro e de um olhar mais próximo para as condições em que se encontra o adulto que se matriculará para as aulas da EJA. Elaborar uma agenda conjuntamente significa primeiramente adotar medidas que se congregam para o progresso de todos, também que as ações poderão ser pensadas, avaliadas e, se necessário, re-feitas. Em *Educação de Jovens e Adultos: uma Memória Contemporânea,* o re-pensar das ações aparece sempre conseqüência de adaptações necessárias para que os objetivos dos educandos sejam atendidos. Os delegados da Conferência de Hamburgo assinalavam já a importância de se re-elaborar as práticas tomando como justificativas as novas compreensões e relações que a EJA estabelece com os demais campos da sociedade. No texto oriundo da Conferência, lemos que:

> O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. (BRASIL, 2007, p. 40)

A nova realidade social coloca a EJA num novo espaço de discussão. O projeto, sua forma de oferta, a demanda que lhe é apresentada, os objetivos traçados, deve ser feito com base nas novas relações sociais. Chegamos a um ponto de extrema importância para o nosso trabalho – a reflexão sobre os objetivos da EJA na sociedade moderna definem o tipo de ensino que será oferecido, aí incluindo a delimitação dos conteúdos, a definição de quais metodologias serão adotadas, o perfil do público alvo, e a relevância sócio-política e econômica das ações que serão desenvolvidas. Conforme lemos em *Educação de Jovens e*

Adultos: uma memória contemporânea (Brasil, 2007) foi entendido pelos delegados da Conferência de Hamburgo que a EJA não pode ser desvinculada dos avanços sociais alcançados em diferentes esferas da vida humana. A educação é um pressuposto de todo progresso possível e a educação como direito de todos e por toda a vida vem atender às premissas de uma sociedade mais justa e igualitária, o fim último dos ideais educacionais.

Nesse sentido, utilizando-se de um conceito ampliado de educação, como veremos adiante no pensamento de Pinto (1997), a Conferência considerou que a EJA não se trata apenas do atendimento a um direito básico do ser humano, mas se configura como "(...) a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade." (p. 37). A EJA se orienta, portanto, por uma coerência aos discursos de efetiva participação de todos na vida social em que estão inseridos e teria como conseqüência última a contribuição para a formação de cidadãos. A Conferência entendeu que a entrada na vida cidadã é mediada pelo acesso à educação em todas as fases da vida. A EJA contempla dessa forma o que é previsto como garantias aos direitos constitucionais e os estabelecidos nas convenções internacionais da ONU. Passa por essas considerações a valorização do ser humano e sua inserção nas interferências coletivas de construção do conhecimento e da realidade social e do mundo.

Numa definição para a EJA construída durante a Conferência de Hamburgo, podemos destacar o que se pretende construir para o século XXI:

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos." (BRASIL, 2007, p. 38)

A citação da educação informal aparece em todo o texto *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea* (BRASIL, 2007) como reforço à valorização das aprendizagens adquiridas fora do ambiente escolar. Os delegados de Hamburgo concordaram que a escola teria a função de sistematizar o conhecimento, não de desvalorizar o conhecimento empírico que os alunos já detém quando chegam para a aula. Como o público-alvo da EJA concentra pessoas que já tiveram acesso a um sem fim de conhecimentos informais, o processo de ensino-aprendizagem deverá partir de conhecimentos já interiorizados pelos alunos, para a sistematização desses saberes já adquiridos e para a

aquisição de novos. De modo que são considerados aspectos subjetivos e sociais dos educandos que deverão ser desenvolvidos.

Segundo o texto já mencionado, a valorização do sujeito passa pela melhora na auto-estima que se pretende refletir em melhores práticas ou relações sociais. Assim, o desenvolvimento no ser individual acaba por ter conseqüências práticas e positivas em toda a comunidade na qual o sujeito está inserido. Então a relevância da educação em todas as fases da vida como processo continuado e constitutivo do cidadão. Educação que se dá tanto na esfera formal, na escola, como informalmente. Para os delegados reunidos em Hamburgo (cf. Brasil, 2007), a identidade cultural e as formas de conhecimento tradicionalmente construídas nos grupos sociais não deve ser menosprezada, mas desenvolvida com as demais habilidades cientificamente reconhecidas para que o desenvolvimento do sujeito seja completo.

Dessa forma, entendemos que os pressupostos da EJA, conforme escritos na Conferência de Hamburgo, levam ao campo da prática da vida as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento nas aulas. Pergunta-se retoricamente quais as contribuições que a explanação de conteúdo pode conferir as situações práticas de vida dos educandos e as respostas são construídas na relação entre o educador e o educando.

Para reforçar essa nossa afirmação, podemos retomar pontos da Conferência de Hamburgo que dissertam acerca da contribuição da educação continuada, onde se insere a EJA, para a manutenção e recuperação da saúde, o desenvolvimento sustentável, o preparo para o mercado de trabalho, a melhora nas relações inter-pessoais e entre diferentes culturas, entre tantas outras que são reiteradas no documento. (cf. BRASIL, 2007). A EJA tem a proposta de possibilitar uma aprendizagem que oferecerá melhoras significativas no campo de interesse do educando. Segundo as discussões realizadas em Hamburgo, os conteúdos utilizados na EJA devem sempre relacionar a teoria e a prática de modo que os educandos percebam a aplicação do conhecimento adquirido na prática cotidiana. A formação se apresenta como utilidade prática para o exercício cidadão e profissional, assim se configura como ligada intimamente ao pensamento capitalista que recorta a realidade e o conhecimento humanos por pragmatismos. A valorização do ser humano se insere na construção de melhores relações sociais.

O que destacamos da Conferência de Hamburgo e do Seminário de Natal, e o que continuaremos a discutir nas etapas seguintes desse trabalho, são, sobretudo, o que podemos

aferir dali como influência para a seleção dos conteúdos e metodologias adotadas na EJA. Acreditamos que a coleta de dados, a elaboração da Agenda para o Futuro, as discussões sobre a educação continuada como direito e como coerência aos discursos das conquistas alcançadas no fim do século XX, e as reflexões sobre os objetivos para o ensino colaboram para a definição do que e como ensinar a jovens e adultos na contemporaneidade. Admitir que ainda há um número grande de analfabetos e semi-analfabetos determina as políticas que devem ser adotadas e a configuração dos currículos que serão ofertados. Assim, mais do que ser motivação para alocação de recursos, estabelecimento de leis ou posicionamento do Estado em sua responsabilidade, esses eventos que marcaram o início de uma sistematização para a EJA se refletem na ideologia que perpassa toda a elaboração e funcionamento do projeto.

Queremos ver como essa ideologia, esse intento de construção vai se refletir lá no Livro Didático e nas práticas docentes cotidianas da EJA. Trata-se, portanto, de estudar se os modelos atuais da EJA atendem ao que foi proposto originalmente em Hamburgo e como o atender a essas propostas, ou não, produz efeitos para o ensino de Língua Portuguesa.

1.1. A contribuição do pensamento de Paulo Freire

A produção intelectual de Paulo Freire esteve sempre associada à militância do pensador. O escritor norte-americano Thomas R. Sanders comentou em 1968, por ocasião do exílio de Freire na Bolívia:

> Não somente por causa das suas idéias, mas, sobretudo, porque quis fazer da libertação do homem o sentido exato de sua ação, Paulo Freire está hoje no exílio. Existe uma coerência fundamental entre os princípios e a ação do educador. Sua concepção da educação pode ser uma abertura para a história concreta e não uma simples idealização da liberdade. (FREIRE, 1980, p. 20).

Esta citação é extraída do texto original *The Paulo Freire Method – Literacy Training and Conscientization* que fora traduzido para integrar a coletânea de artigos e ensaios *Conscientização, Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, que contêm textos do autor e de outros educadores e pesquisadores sobre sua obra. Neste artigo, assim como em toda a coletânea, percebemos que em Freire não é possível desvincularmos a teoria da prática de alfabetização. Seu método, sua filosofia, suas aspirações

e ideais quanto à educação de adultos esteve sempre emaranhada em realizações concretas, no cotidiano do educador. Portanto, verificar como as reflexões trazidas por Paulo Freire, sua aguçada visão sobre a realidade social do Brasil e a elaboração de propostas de intervenção, contribuíram para a constituição e fortalecimento de Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – significa também um passeio pelas ações desenvolvidas por ele em prol a educação de adultos.

Freire (1980), dissertando acerca da natureza humana, o que de peculiar o homem tem em relação aos demais seres, define a práxis humana como "(...) a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo." (p. 26). Para ele, as ações humanas são precedidas pelo pensamento, a teoria e a prática dialogam mesmo nas ações mais cotidianas. A docência como ação institucionalizada, além de configurar uma prática que define uma identidade profissional, é também uma prática antecedida sempre por um pensamento. A reflexão sobre o mundo, sobre a realidade social e a condição humana é ampla na obra de Freire (1980) e sempre relacionada ao que o professor deve desenvolver em seus alunos. A conscientização é segundo esse pensamento a tomada de consciência da realidade que se torna observável, analisável, criticável. (cf. FREIRE, 1980). O professor procura criar em seus alunos o nível de conscientização que constitui uma mentalidade crítica diante dos fatos sociais que o cercam.

Embora a argumentação de Freire (1980) caminhe no sentido de oferecer uma reflexão sobre o papel do professor, e da educação como um todo, na formação crítica dos alunos, queremos propor, por ora, um deslocamento de sentidos para ver como o professor deve trabalhar para si essa conscientização. Tomamos Freire como o mestre e os professores como seus alunos para demonstrar que a idéia de consciência aqui exposta se refere inicialmente à compreensão por parte deste da dinâmica social em que está inserido. A conjugação da teoria com a prática se relaciona intimamente a configuração das metodologias para a sala de aula. A EJA, enquanto um programa com certos objetivos, o que infere claramente que as metodologias aí trabalhadas devem contemplar os objetivos propostos, deve conter uma reflexão que conjugue com a prática da sala de aula a constituição de pesquisas. Acreditamos dessa forma que o método de trabalho de Freire nos impulsiona a uma primeira consideração importante sobre a EJA, que já era prevista, como vimos, nas conferências de Natal e Hamburgo no fim do século passado: se faz necessário uma reflexão

que sistematize as ações e signifique primeiramente a configuração de uma identidade para o programa.

Em suas diversas obras, Freire nos convida a conscientização, tomando-a sempre como a capacidade inerentemente humana de apreender o mundo e de agir sobre ele. Ou seja, a concepção de Freire para o homem (1980; 2005) é a do ser capaz de conhecer e que faz do conhecimento um pressuposto para a ação. É nesse sentido que, ao definir o oprimido, parcela da população que vive às margens dos direitos e benefícios dos opressores, conforme suas observações em terras brasileiras e chilenas, ele analisa especificamente o momento de libertação nas revoluções populares do século XX e afirma:

> Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2005, p. 59)

O reconhecimento de si como homem é a percepção das habilidades que podem ser desenvolvidas intelectual e fisicamente, também, a percepção dos direitos e deveres, a capacidade de sonhar com um mundo melhor e de contribuir para a construção desse mundo. Não percebemos qualquer diferenciação no pensamento freiriano que separaria professor e aluno em relação à conscientização. Ambos como homens devem produzir o tipo de reflexão que alia o conhecimento à prática da vida cotidiana. Na leitura das obras de Freire, especialmente em sua *Pedagogia do Oprimido,* depreendemos que a educação libertadora dialoga sempre a reflexão como um exercício constante para professores e alunos. Cada qual na exploração do conhecimento segundo suas necessidades de ação, mas pressentindo sempre que os saberes adquiridos devem se converter em ações concretas de libertação.

Nesse sentido, Freire escreve para os excluídos, para o povo que historicamente sempre viveu fora dos benefícios de uma elite econômica e política. Ele quer oferecer a essa parcela da população as bases para encontrar seu espaço na sociedade, seus dispositivos que garantem os direitos de homem e de cidadão.

Temos então um posicionamento político para a sala de aula. O professor se inscreve em práticas que podem reorganizar as relações sociais, deslocar as relações de poder. Emanam da docência as possibilidades de uma revolução popular que Freire sempre viu associada à educação. Segundo seu pensamento (FREIRE, 2005), a educação é o meio para

que os benefícios oriundos do progresso econômico, tecnológico ou científico se convertam em benefícios sociais e políticos democraticamente, ou seja, atinjam a todas as classes. Assim, a afirmação de Moacir Gadotti (1980): "(...) precisamos, antes de mais nada, situar o educador dentro de um contexto social. As situações são múltiplas e variadas, dependendo de tempo e lugar." (p. 65) pode ser lida nas evocações do que Freire propõe como o princípio da educação – transformação do contexto social em que o aluno se encontra.

O método Paulo Freire, com seus pressupostos da alfabetização e do ensino de língua portuguesa como instrumentos de libertação, afrontava diretamente as ideologias da ditadura que se instalou no Brasil a partir de 1964. "O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias." (FREIRE, 1980, p. 15 e 16). A reflexão-ação levada para a sala de aula questionava os pressupostos dos ditadores e oferecia um perigo para os que desejavam continuar na posição de opressores. Segundo seus textos auto-biográficos (cf. FREIRE, 1980), quando Paulo Freire convocava os oprimidos para o exercício da reflexão, de certo modo, retirava parte do poder exclusivo da elite e compartilhava com o povo a prerrogativa de pensar e de agir sobre a realidade social. Seu engajamento político, sua visão crítica sobre o papel da educação como motivadora de libertações contradizia a educação propiciada pelo que Gadotti (1980) denominou de *Pedagogia do Colonizador*.

Para Gadotti (1980), o Mobral, método de alfabetização utilizado durante o Governo Militar em substituição ao método Paulo Freire, não condizia com o espírito de liberdade ou da conjugação reflexão-ação tão caro ao pensamento de Freire. Em sua análise dos dados estatísticos coletados na década de 1970 sobre o quadro de analfabetismo no Brasil, ele destaca que embora a porcentagem de analfabetos tenha decaído no período, o Mobral não significou grandes melhorias na educação brasileira. Isso porque houve a permuta de uma grande massa de analfabetos absolutos por uma massa, tão numerosa quanto a anterior, de analfabetos funcionais. O autor salienta que "Saber assinar o próprio nome na Carteira Profissional e ler meia dúzia de letreiro não pode constituir-se em glória de nenhum sistema de alfabetização." (p. 101). O Mobral se converte em uma pedagogia de colonização, onde o interesse da elite política é o de preservar a dominação cultural e econômica sobre a classe oprimida. Segundo a visão de Gadotti (1980), que tece um quadro representativo do espírito da alfabetização ofertada na década de 1970, temos que:

> Foi no momento em que esse sistema econômico necessitava de mão-de-obra semi-analfabeta, submissa e obediente aos seus ditames que o analfabeto constituiu-se em problema. Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente econômico. O insucesso ou sucesso do Mobral só pode ser medido pela qualidade de vida dos alfabetizados e não pela sua 'integração' ao sistema econômico. Ora, o analfabeto de 1930 tinha melhores condições de sobrevivência, melhor qualidade de vida do que os 5 milhões de analfabetos que receberam do Mobral, até 1975, seus diplomas. Hoje, esses diplomados contribuem para o desenvolvimento econômico brasileiro se sem dele se beneficiar. (p. 102)

Vale relembrar que Gadotti escreve em 1980, referenciando a década de 1970 para suas considerações. O contexto no qual se encontra é imediatamente posterior à prisão de Freire, sua fuga e exílio na Bolívia. A análise exposta nessa citação, para nós, demonstra a oposição entre o que Freire pensava e realizava na educação de adultos e o que o Governo Militar passou a adotar para o problema do analfabetismo. Dessa forma, a escolha de um ou outro método não se refere apenas a uma questão de escolha, mas a um posicionamento político frente ao que se pretende construir na sociedade brasileira. A educação continuada, como possibilidade do acesso aos bens sociais em todos os períodos da vida (cf. BRASIL, 2007), adentra na discussão sobre as relações de poder e sobre qual o papel do professor para as reflexões necessárias sobre o cenário político nacional.

Percebemos, então, que a contribuição de Paulo Freire, enquanto pensador e autor de teorias e metodologias para a educação de adultos e enquanto agente de formação, integra o contexto histórico do qual emergiu a moderna definição da EJA e dos seus objetivos para a vida dos educandos, seu público-alvo. Adiante, pretendemos percorrer as considerações de Freire (1980, 2005 e 2008) enquanto analisamos nosso material de pesquisa. Por ora, nosso interesse foi o de demonstrar que os pressupostos de reflexão-ação, ou seja, de uma conduta entre os idealizadores da EJA de sistematizá-la e efetivá-la enquanto ação ou política pública, se ancora naquilo que Freire escreveu e viveu como militante. Percebemos que a EJA nasceu dentro de uma revolução popular, com o próprio povo se engajando na luta por seus direitos. Agora, interessa-nos pesquisar como as conceituações se concretizam nas práticas desenvolvidas no CEJA. Antes, porém, vamos discorrer sobre as definições teóricas acerca da definição do que seja a educação de adultos, especialidade do campo da didática.

1.2. Uma educação diferenciada: o conceito de andragogia

Segundo Tamarazzi e Costa (2007), as particularidades metodológicas da EJA mobilizaram pesquisas com o objetivo de teorizar e definir a andragogia como campo de saber específico sobre a educação de adultos. Os autores observam que o teórico norte-americano Malcolm Knowles desde a década de 1950 vem estudando a andragogia em contraposição à pedagogia. No intuito de definir a andragogia, nas leituras realizadas sobre Knowles pelos pesquisadores brasileiros, Tamarazzi e Costa (2007) afirmam que

> Esse termo vem da mesma fonte de pedagogia e diferencia-se apenas porque é inicialmente formada pela palavra andrós, que significa homem. Sendo assim, a palavra andragogia é utilizada para designar a educação dos homens (e, é claro, também das mulheres). Sua formulação tem o objetivo de marcar a diferença dos processos educativos de crianças e adultos, já que historicamente as pesquisas sobre aprendizagem estiveram muito mais direcionadas ao público infanto-juvenil. (p. 47)

Conforme os autores, pontuar as diferenças entre a educação de adultos e a educação de crianças é o objetivo dos estudiosos da andragogia. Para eles, uma abordagem de pesquisa que pretende refletir sobre a andragogia surge no contexto da necessidade de suprir a deficiência de pesquisas sobre o tema. Percebemos nas leituras realizadas que apenas no início do século XX, a EJA se tornou um tema específico de pesquisas e, como vimos na primeira parte de nosso trabalho, foi apenas na década de 1990 que as pesquisas começaram a se refletir em sistematicidade das ações e políticas públicas.

Tamarazzi e Costa (2007) comentam que apenas em 1926 um primeiro pesquisador, o norte-americano Lindeman, elaborou pressupostos-chave sobre a EJA que a identificavam pelas especificidades metodológicas que exige. Eles trazem uma síntese dessas cinco conclusões a que chegou Lindeman no intuito de demonstrar a influência que este pensador teve sobre os estudos posteriores, que sistematizaram os saberes em torno da andragogia. Os citamos aqui, conforme versão de Tamarazzi e Costa (2007), para que possamos perceber de que modo essas primeiras considerações dialogam com o percurso de formação da EJA que descrevemos anteriormente:

> - Jovens e adultos são motivados a aprender; (...). Por isso, esses são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
> - A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso, as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida, e não as disciplinas.
> - A experiência é a mais rica fonte para jovens e adultos aprenderem; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
> - Jovens e adultos têm uma profunda necessidade de ser auto-dirigidos; por isso, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos, e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.

- As diferenças individuais crescem com a idade; por isso a educação de jovens e adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem de cada aluno. (p. 48)

Percebemos que os pressupostos-chave de Lindeman para a EJA foram elaborados tomando como ponto de partida as especificidades do adulto. Seus estudos não partiram da realidade da sala de aula para a vida dos alunos, mas da vida deles para verificar que tipo de aula deveria ser realizada a fim de atender as necessidades dos aprendizes. Conforme Nogueira (2004), as particularidades do público-alvo constituíram o diferencial na teorização da andragogia. Para o autor, "(...) o modelo andragógico se caracteriza pela sua flexibilidade, pela procura de adaptação aos indivíduos, pela ênfase que atribui aos processos em detrimento dos conteúdos e pela responsabilidade que atribui quer ao aprendente, quer ao facilitador." (p. 07). A metodologia apropriada é a que se adapta melhor às necessidades do educando e que permite uma investigação mútua ou uma construção conjunta das habilidades, envolvendo o professor e os alunos.

Conforme podemos destacar dos pressupostos de Lindeman, a educação alcança uma finalidade prática na vida do adulto. O interesse deste consiste em apropriar-se de determinados saberes ou habilidades que lhe poderão ser úteis na vida. A aprendizagem do adulto, segundo essa concepção, está ligada a motivações subjetivas que orientam o interesse ou o desejo de aprender. Portanto, compreendemos que caberia à esfera de planejamento para as atividades, com a seleção de conteúdos, elaboração das metodologias e constituição dos objetivos, um saber prévio sobre as necessidades e o interesse dos educandos. Verificamos anteriormente, segundo exposição das opiniões dos delegados reunidos em Hamburgo para a V Conferência de Educação de Jovens e Adultos, que as informações pertinentes para a elaboração do currículo podem ser encontradas no conhecimento sobre o contexto social, econômico e cultural em que o aluno se encontra.

Já que o adulto se motiva por conhecimentos que pode adquirir por experiência e que trariam resultados práticos as suas vidas, a formulação das estratégias educacionais apropriadas levam em consideração as especificidades de cada grupo social e, no quanto for possível, da individualidade de cada aluno envolvido no processo. Vimos que é a opinião de Lindeman, conforme Tamarazzi e Costa lêem sua obra, que as diferenças se acentuam com o passar dos anos, portanto, o professor em sua elaboração dos planos de aula, precisa se atentar a diversidade de contextos pela qual os alunos se particularizam. Acreditamos que, embora haja um traço em comum – não possibilidade de ter cursado o Ensino Fundamental ou Médio

no tempo considerado adequado, os educandos adultos adquirem no decorrer da vida experiências que os diferenciam. As necessidades, o ritmo de aprendizagem, o arquivo lingüístico ou cultural, como nos ensinou Lindeman, são particulares a cada aluno e o professor precisa ter isso em vista.

É de fato um grande desafio para os educadores conhecer o máximo possível a realidade individual de cada aluno a que leciona. Pontuamos que para que isso ocorra de modo satisfatório seriam necessárias turmas menores, professores com maior disponibilidade de tempo para cada turma e cada aluno. Na verdade, compreendemos que toda a fundamentação da andragogia, conforme inicialmente teorizada por Lindeman e Knowles, e na tradição seguida por Tamarazzi e Costa (2007) e Nogueira (2004) e demais pesquisadores no Brasil, passa por essa consideração que julgamos primordial para o alcance do espírito proposto para a EJA – a proximidade entre o educador e o educando.

Através dessa proximidade, as ações serão desenvolvidas tomando por base o atendimento aos anseios que o adulto possui em relação a sua formação. Para Nogueira (2004) ocorre nas salas da EJA a partilha das responsabilidades pelos resultados alcançados: "(...) o andragogo procura que os aprendentes se responsabilizem, progressivamente, pelas suas próprias aprendizagens." (p. 05). Professor e alunos somam esforços no sentido que a aula se torna uma troca de experiências, não um exercício de transmissão de conteúdos. É nesse sentido que o pensamento de Freire (1980, 2005), especialmente no que tange a sua pedagogia da libertação e da autonomia e aos princípios do método Paulo Freire, se torna extremamente relevante para a fundamentação teórica da EJA, conforme verificamos anteriormente.

Nogueira (2004) salienta que durante muito tempo a andragogia e a pedagogia se contrapuseram como métodos totalmente distintos. As premissas de liberdade, de construção da autonomia, de atendimento à necessidades práticas, ou seja, do tratamento de conteúdos pelo que se relacionavam com a vida empírica dos estudantes, caros ao pensamento de Freire (1980), pareciam pertencer apenas ao campo da andragogia e não oferecer contribuições aos trabalhos pedagógicos. Por sua vez, a questão do lúdico, do desejo, das necessidades afetivas da pessoa pareciam fatores importantes apenas no contexto da pedagogia. Em outras palavras, Nogueira (2004) argumenta que os estudos assinalavam profundas diferenças de método entre a andragogia e a pedagogia e não elencava nenhum ponto de aproximação entre elas. Todavia, atualmente os pesquisadores encontraram relações ou contribuições entre os dois campos de saber. Segundo a pesquisadora,

> (...) a aproximação das duas perspectivas (...) não se baseia na aceitação da pedagogia como um modelo adequado em determinadas circunstâncias, mas na suposição de que o modelo andragógico engloba o modelo pedagógico e que, por isso, os adultos podem encetar aprendizagens tendo por base este modelo, mas com o propósito de evoluir para a utilização do modelo andragógico. (p. 03 e 04)

As concepções de andragogia e pedagogia, conforme apreendemos da afirmação de Nogueira (2004), não seguem restritamente as faixas etárias a que se destinam, mas se concentram em como são desenvolvidas as atividades e em quais resultados se espera alcançar. Percebemos que elas se complementam para a formação dos alunos. Há que se considerar o lúdico e, num primeiro momento, a metodologia utilizada pela pedagogia, poderá ser amplamente útil para a EJA. Entretanto, se faz necessário que, no curso da formação, os procedimentos se aproximam dos pressupostos da andragogia, conforme Lindeman os formulou.

Conforme exploramos nessa primeira parte de nosso trabalho, a EJA, sua definição e as ações que são desenvolvidas, abarcam, em sua origem, um conjunto de debates que incluiu pesquisadores, educadores e gestores de diferentes países. A contextualização histórica que intentamos construir pretendeu demonstrar como os debates que envolveram pesquisas, conferências e fóruns nacionais e internacionais, um trabalho conjunto procurou definir e efetivar a educação como um direito de todos. Entendemos que esse percurso poderá nos orientar nas discussões que seguem, nas quais pretendemos refletir especificamente sobre a configuração da EJA em Pontes e Lacerda, sua estrutura e o ensino de Língua Portuguesa.

Podemos afirmar, com base nos autores mencionados, que a EJA se iniciou como ações assistematizadas e começou a ser definida enquanto saber científico na andragogia. Recentemente, saberes da pedagogia e da andragogia foram reunidos no objetivo de fomentar as aulas e propiciar uma formação integral aos educandos. Com essas colocações, nossa reflexão buscará compreender em que medida o ensino de Língua Portuguesa vem atender às demandas pressupostas pelos autores que visitamos. Entendendo com Freire (2008) a seleção dos conteúdos e dos métodos adotados como posicionamento político ideológico, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa se configura como prática de reflexão sobre a realidade social, permitindo a educadores e educandos constantes possibilidades de intervenção.

2. O CEJA e o Livro Didático utilizado em Pontes e Lacerda.

O objetivo deste capítulo é o de trazer as reflexões que foram possíveis com base nas observações da realização concreta da EJA em Pontes e Lacerda e nos apontamentos teóricos que acima iniciamos. Desta forma, vamos apresentar um relatório das observações realizadas no CEJA 06 de Agosto e uma exposição do Livro Didático em uso na instituição. Com o intuito de dialogar a estrutura constituída para atender aos alunos e as práticas de ensino com o que preconizou os estudiosos que mencionamos no primeiro capítulo, vamos refletir sobre as observações e as leituras que realizamos nos documentos oficiais da escola.

2.1. CEJA: Estrutura, Profissionais e Alunos Envolvidos.

No intuito de observar o funcionamento da EJA em Pontes e Lacerda, coletamos dados do Centro de Educação de Jovens e Adultos 06 de Agosto (CEJA 06 de Agosto). A metodologia empregada para a coleta compreendeu a observação do espaço físico e do cotidiano escolar, monitoria em dois turnos de aulas de Língua Portuguesa, leitura do Plano Político Pedagógico e demais documentos a disposição na escola e entrevistas com os profissionais que formam a equipe de trabalho. Durante a pesquisa de campo, que aconteceu no semestre 2010/02, durante o mês de outubro, pudemos compreender como as discussões que anteriormente apresentamos nesse trabalho são levadas à prática no cotidiano escolar.

Uma das coordenadoras da escola nos recebeu, acompanhou durante as observações e cuidou de passar as informações necessárias para os dados que intentamos coletar. Para sistematizar nossa discussão, reunimos os dados coletados em quatro campos que nos oferece uma visão panorâmica da realidade do CEJA: Os recursos disponíveis; Formulação do CEJA e quadro docente; Os cadernos EJA e o perfil do corpo discente; e Prática docente em uma aula de Língua Portuguesa. Abaixo apresentamos as informações referentes a cada um desses itens.

2.1.1. Os recursos disponíveis

Um dos pontos debatidos na Conferência de Educação de Adultos de Natal em 1996 (BRASIL, 2007) se referia a alocação de recursos para manutenção do EJA. No documento sobre a conferência que acima citamos, lemos que um dos objetivos para as políticas públicas é propiciar "(...) o acesso aos recursos financeiros e físicos adequados, aos programas complementares de merenda, livros didáticos, saúde e transporte escolar, esportes, lazer etc;". (p. 21). Esse tema se refletiu na Conferência Internacional de Hamburgo. No evento, após definir objetivos para os anos vindouros, os delegados finalizaram declarando: "Para tanto, construiremos 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." (p. 43). A sistematização das políticas teria como um dos objetivos o alcance dos recursos para a implantação da estrutura necessária para o funcionamento dos CEJA's. (BRASIL, 2007).

Em nossa observação da estrutura física, destacamos que O CEJA 6 de Agosto possui 14 salas, sendo 9 de aulas, o laboratório, a biblioteca, o refeitório, a sala de professores, coordenadores e direção, e a sala para os assistentes administrativos. Na área de lazer uma quadra coberta. Segundo a coordenadora, "... a escola precisaria ainda de no mínimo mais 30 salas para atender a demanda." Devido ao número de matriculas o centro teve que buscar salas anexas em mais duas escolas da zona urbana, ainda mantém duas salas em uma escola da zona rural. Tem sido um grande desafio para os dirigentes, professores, e toda equipe de trabalhadores do centro conciliar e administrar esses espaços físicos dispersos.

O objetivo hoje do Centro é que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) possa viabilizar alternativas para adequar esse espaço físico. E a coordenadora ainda conta com a implantação da sala de Recursos, segundo ela nos mencionou, "(...) para atender os educandos portadores de necessidades especiais, uma modalidade já trabalhada na escola e que também faz parte da EJA. É muito difícil conseguir fazer um bom trabalho quando a principal preocupação está nas questões administrativas (...)" O anseio da coordenadora é que SEDUC ofereça subsídios que auxiliem neste sentido que significaria grande impulso para o programa. Quando localizamos questões semelhantes sendo debatidas por uma coordenadora do CEJA, percebemos que ainda há um grande percurso para que os

objetivos dos acordos internacionais sejam plenamente alcançados, já que os delegados pontuaram, como citamos, a necessidade de uma responsabilidade partilhada entre o poder público e a sociedade para a EJA seja uma realidade.

Vale ressaltar que o documento *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea* (BRASIL, 2007) entende o termo recurso não apenas como o capital necessário ao funcionamento do CEJA. No texto, observamos a referência a recursos materiais e humanos. Entre os recursos materiais se encontram os recursos tecnológicos, a quem cabe a inclusão digital, um dos papéis da EJA. Em nossa pesquisa, visitamos o laboratório de informática do CEJA 06 de Agosto a fim de verificar seu funcionamento. Na ocasião, a coordenadora nos apresentou ao responsável pelo laboratório que nos ofereceu as informações sobre o uso dos computadores nos projetos da escola. Em resposta à primeira de nossas perguntas (referente a projetos escolares vinculados ao laboratório), ele nos respondeu que a escola não mantém projeto específico para o trabalho, mas que ele é usado como apoio às pesquisas solicitadas na sala de aula. Assim, o atendente prosseguiu:

> O laboratório tem cerca de um ano de funcionamento. Para usá-lo, os professores devem agendar horário, que em média dura de duas a três aulas. Aproximadamente 50% dos professores fazem uso do laboratório. Há controle total do conteúdo acessado e todos os micros têm acesso à internet.

Uma observação considerada relevante pelo responsável, diz respeito ao sistema operacional adotado pela instituição - o Linux [Versão Educacional] - sob indicação do MEC. Nesse sistema, os alunos podem acessar mesmo *offline*, os recursos, no próprio software, tais como Geografia, Português, História, Arte etc. o que possibilita agilidade em dadas pesquisas. Acerca disso, o atendente disse o seguinte: "O uso adequado do laboratório é fundamental na aprendizagem, até mesmo no comportamento do aluno." Sua percepção sobre os resultados alcançados pelo laboratório se liga ao que antes enunciamos sobre a utilização dos recursos para a formação integral dos educandos.

Entretanto, muitas das turmas não utilizam o laboratório. Interrogado quanto à percentagem de professores que não usam o laboratório, nosso entrevistado considerou que a maior causa dessa resistência é a questão das salas anexas estarem em outras escolas, o que dificulta o acesso das classes. Também, muitos dos alunos estão tendo acesso à escrita pela primeira vez e só agora têm a oportunidade de contato com o computador por isso possuem pouco domínio com a máquina. O responsável pelo laboratório argumentou que para os educandos que estão sendo alfabetizados agora os computadores se tornam essenciais para o

desenvolvimento da coordenação motora, cálculos, construção e formação de palavras através de textos ditados pelo professor. Além disso, os alunos que já possuem domínio do computador, sob orientação do professor, pesquisam e buscam informações para o objetivo da aula proposta, por si só fazem seus próprios trabalhos.

Em nossa observação sobre os recursos disponíveis no CEJA 06 de Agosto, visitamos também a biblioteca. Ali percebemos que a instituição enfrenta muita dificuldade em relação ao espaço físico, pois este não é adequado para receber os alunos em um momento de leitura. O acervo poderia ser maior e diversificado, a maioria dos livros na biblioteca são os exemplares da Coleção EJA, ou seja, são os livros didáticos utilizados pelo professor. De acordo com a bibliotecária da escola, os projetos de leitura são executados nas oficinas. Portanto, as classes das salas que funcionam em outras escolas precisam se deslocar até a biblioteca do CEJA para os momentos de leitura nas oficinas. Na biblioteca, devido ao tamanho do espaço, só é possível selecionar os livros e os professores conduzem os alunos a alguma sala que possa ser ocupada para o momento de leitura.

O que inferimos de nossa observação da estrutura física do CEJA diz respeito à necessidade de políticas públicas mais consistentes quanto à distribuição de recursos financeiros. Segundo a coordenadora que nos atendeu, a escolha do local para a EJA levou em consideração a adequação do espaço e da estrutura disponíveis à demanda provável que apareceria. Entretanto, como ela ressalta, o número de matrículas foi bem maior do que o esperado e as adaptações tiveram que ser feitas no intuito de atender a todos os que procuravam. Assim, entendemos que o recurso humano – professores, coordenadores e demais profissionais do CEJA – se esforça por manter a oferta das matrículas, mas os recursos materiais não dão conta de manter todos os matriculados com ensino de qualidade. Boa parte dos alunos não tem acesso ao laboratório ou à biblioteca, apresentam dificuldades no agendamento das aulas de atenção individual, enfim, o ensino ofertado poderia ser melhor se os recursos materiais fossem condizentes com a demanda que se apresenta.

2.1.2. Formulação do CEJA e quadro docente

Como já demarcamos, a EJA possui particularidades em relação aos métodos e posicionamentos pedagógicos clássicos para a educação. Em nosso percurso histórico-teórico pela constituição da EJA e das teorias em torno do programa sustentamos que a construção e sistematização das ações pertinentes à oferta de um ensino especializado ocorreram coletivamente envolvendo pensadores de diversos países. Tal princípio também foi executado no momento de implantação do CEJA 06 de Agosto. Uma das coordenadoras da instituição nos informou que

> A princípio a concepção, conteúdos e encaminhamento metodológicos foram organizados de forma coletiva, envolvendo os professores da rede publica estadual das diversas áreas de conhecimento. Os temas selecionados para integrar os currículos foram tratados depois nos cursos de formação continuada promovidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)

De acordo com Gadotti (1991),

> (...) toda relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus valores, seus atos, sua maneira de ser, seu projeto de existência. Por outro lado, esta tensão os ultrapassam enquanto atores particulares e individuais, pois o que importa pedagogicamente é o projeto educativo-histórico de uma sociedade no interior da qual a pedagogia desempenha um papel importante. (p. 18)

Esses princípios são elencados pelo autor quando trata da relação de conflito ou de tensão existente na sala de aula entre os atores aí envolvidos – professores e alunos. Mas acreditamos que sirva para ilustrar as próprias tensões dos educadores quando se engajam em um projeto como o da EJA, pelas suas particularidades, pela sua inserção no momento histórico de valorização da educação e da pessoa humana, valorização esta conseguida através de não poucas manifestações sociais nas décadas passadas. O trabalho de Paulo Freire nos posiciona professores e alunos como oprimidos de um sistema elitista que deixa uma pequena parcela da população como dominantes. (FREIRE, 2005). Nesse sentido, podemos afirmar que o projeto de formulação do CEJA surge na tentativa de romper com a dominação, no desejo de tomar a direção das políticas públicas que serão pensadas para o povo e também, em certa medida, pelos atores envolvidos no processo.

Lemos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA 6 de Agosto que o objetivo da instituição consiste em

> (...) possibilitar que os sujeitos sociais compreendam, analisem e reflitam a respeito de conhecimentos e saberes, tanto cientificamente elaborados quanto cotidianos e próprios da vivência de cada ser, isto posto no intuito de relacionar o conhecimento

> elaborado à luz da ciência, com aqueles que dão sentido e significado para seu próprio universo. (2008, p. 16)

Compreendendo que a elaboração do currículo passou pela formulação dos próprios professores que construíram esse PPP, acreditamos que deverá haver dentro da proposta metodológica a contemplação desses princípios. Dessa forma, pelo que compreendemos das informações coletadas com a coordenadora com o que pudemos ler no PPP, o conceito de educação presente no CEJA se relaciona ao espírito da democratização e da inclusão sociais como prerrogativas para o acesso de todas as pessoas aos benefícios, direitos e deveres da vida em sociedade. Se esse tipo de formação não ocorrer na prática da sala de aula, incorremos em uma contradição.

Na prática acontece da seguinte forma: são divididos por áreas de conhecimento, linguagem, ciências da natureza e matemática e ciências humanas. O CEJA possui normalmente dez coordenadores: três pedagógicos, três na área de linguagem, dois na área de ciências da natureza e matemática e dois de ciências humanas. Esse número pode alternar dependendo do número de alunos matriculados. Em cada área os coordenadores juntamente com os professores das respectivas áreas se reúnem semanalmente por quatro horas, para elaboração da temática e conteúdos a serem trabalhados na semana. A coordenadora nos informou que "Trata-se de um trabalho interdisciplinar, incluindo a preparação das oficinas a serem desenvolvidas e assuntos pertinentes que envolvem os alunos da área trabalhada." O objetivo das reuniões consiste em alcançar alternativas para melhor desenvolvimento na aprendizagem.

Conforme lemos no PPP, cabe aos coordenadores de área:

> (...) auxiliar os professores nas dificuldades encontradas, monitorar o desenvolvimento do trabalho aplicado pelo professor, reunir-se semanalmente com as suas respectivas áreas, para estudo com o grupo, e preparo de forma interdisciplinar do que vai ser aplicado semanalmente aos educandos da EJA.

As reuniões devem acontecer em dois momentos: com todo o corpo docente na sala do professor e com os outros coordenadores. Dessa forma, há um trabalho multidisciplinar e a análise tanto dos problemas quanto os êxitos obtidos. Não esquecendo que cabe ao coordenador de cada área verificar do professor semanalmente o plano diário de cada aula e o portifólio, onde estão registradas todas as observações do professor. (PPP, p. 37 – adaptado).

O construir coletivo das ações, quando adentramos nas propostas didáticas para a ação docente, perpassa a multiciplinariedade como meio para a construção de uma realidade social

dialética na qual pode se inserir o educando. De modo que, segundo o PPP, o CEJA 6 de Agosto "... se pauta em uma educação dialógica, que possa estabelecer a autêntica comunicação de aprendizagem entre gente com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos.". Educação esta, "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando". (2008, p. 20). Localizamos aqui ecos do pensamento de Paulo Freire, para quem,

> "... educar é construir, é liberar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades, é um 'ensinar a pensar certo' como quem 'fala com a força do testemunho', é um 'ato comunicante, co-participado', de modo algum produto de uma mente 'burocratizada'." (Freire, 2005, p. 48).

Segundo o PPP, "... o docente que intenciona trabalhar na educação de adultos tem que, antes de tudo, ser humilde para descer do pedestal de sua cátedra e se estabelecer no mesmo plano de aprendizagem para numa mútua relação de compartilhamentos ao se desenvolver com o aprendiz" (p.19). Observamos que para que o processo de aprendizagem ocorra o docente precisa considerar-se também um educando, uma vez que o conhecimento é mútuo. Conforme nos coloca Paulo Freire (2005), "aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende, e aprendendo se ensina". (p. 26). Percebemos que o autor vê a educação numa relação extremamente dialética, na qual não se pode menosprezar uma das partes e supervalorizar a outra. O conhecimento de mundo que o educando no CEJA traz da sua vivência cotidiana tem que ser valorizado para que o processo de aprendizagem possa fluir.

O docente do CEJA trabalha 30h semanais e precisa ter dedicação exclusiva na escola, pois seu horário de trabalho é alternado. Ele atende dentro da sua divisão de área e disciplina nos três períodos, nos quais as aulas são divididas em:

> (...) 46% aulas ordinárias conforme o planejamento por área de conhecimento; 20% aulas-oficinas, planejadas embasadas nas avaliações das aulas ordinárias; 10% atividades voltadas para manifestações artísticas, sociais; lingüísticas e comportamentais, tais como: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.; 24% atendimento individual mediante agendamento do professor para os alunos com dificuldade de aprendizagem (plantão) (PPP, 2008, p. 25 e 26).

Este tempo é subdividido entre os conteúdos de suas respectivas disciplinas. O trabalho com o aluno envolve semanalmente, além das aulas ordinárias, três horas de atendimento de plantão (reforçar e solucionar dúvidas dos conteúdos ministrados) e três horas de oficinas (aulas práticas). Fora da sala de aula, o professor dedica quatro horas para a sala

do professor, quatro horas para as reuniões de área e, um ou dois sábados por mês aos eventos culturais da escola.

Segundo a coordenadora que nos atendeu, o CEJA tem grande preocupação em formar seus professores, capacitando-os para o trabalho. GUIMARÃES (2004) ao tratar da identidade e da profissionalidade docente, menciona a capacitação continuada como meio para a especialização e melhora das práticas na sala de aula. Para a autora, há a identidade para si e a identidade para os outros. O professor tem que se preocupar em atender as prerrogativas da sociedade, realizando seu trabalho com ética, responsabilidade e dedicação.

O CEJA 6 de Agosto tem o apoio do Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), órgão de formação continuada e de apoio à pesquisa na educação. Uma das coordenadoras da escola nos informou que o CEJA 6 de Agosto recebe semanalmente a visita dos profissionais do CEFAPRO, não só na sala do professor, mas também nas reuniões de áreas dos professores que vem contribuir para a nova modalidade de ensino do CEJA 6 de Agosto. As professoras destacaram a relevância do apoio dado pelo CEFAPRO. Observamos que o incentivo à pesquisa e ao debate é fundamental na construção de um método de ensino como a EJA. São caminhos exigem dos professores envolvidos o máximo de dedicação ao trabalho e ao estudo constante.

2.1.3. Os cadernos EJA e o perfil do corpo discente

Por ser um projeto recente em Pontes e Lacerda, não se pode precisar quais serão os resultados alcançados. Apesar disso, muitas pessoas têm procurado o CEJA 6 de Agosto e o que vimos na escola foi um público heterogêneo (quanto à idade, história de vida e conhecimentos empíricos).

Para a SEDUC,

> O aluno da EJA tem uma característica de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. Eles, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são 'saberes nascidos dos seus fazeres'. (SEDUC, 2008)

Essa é a realidade vivenciada pelo CEJA 6 de Agosto, pois na escola encontramos alunos na faixa etária de 14 a 70 anos e muitos tendo a oportunidade de pela primeira vez ter acesso ao conhecimento sistematizado da língua. Cito aqui a fala do educando Moisés Ferreira Tavares, guarda noturno, freqüentador da sala multifaseada (da 1ª à 4ª série) e que só agora depois dos cinqüenta anos de idade é alfabetizado: "antes eu chamava o guri da vizinha para ler os bilhetes que minha mulher deixava, agora já consigo juntar as letrinhas e saber o que está escrito". A professora disse que se emocionou muito quando o educando lhe contou que ao chegar em casa tinha um bilhete em cima da mesa e ele resolveu dessa vez não chamar o vizinho. A princípio teve dificuldades com algumas silabas, mas que ao juntá-las conseguiu ler o que estava escrito: "coloque o leite na geladeira"

É nesse sentido que a proposta do CEJA vem ampliar o campo de conhecimento dos educandos, fornecendo elementos necessários a uma educação que possibilite a inclusão social, a valorização do ser humano e o aumento da auto-estima. Proporciona ao aluno momentos de reflexão e de diálogo para que assim questione a ordem pré-estabelecida, rompendo com a forma tradicional de ensino. A proposta é um agir pedagógico de qualidade "(...) que considere o educando como o centro das atenções e do ensino-aprendizagem, com respeito ao ritmo de cada um, através de uma metodologia inovadora, significativa, dialógica, contextualizada e transversal." (PPP, 2008, p.15). O que nos demonstra a interlocução entre as idéias trabalhadas pelos professores em Pontes e Lacerda com os pressupostos elencados historicamente nas pesquisas e conferências.

Na seleção dos temas para os conteúdos, os projetos possuem um material didático específico ofertado pelo Ministério da Educação (MEC): os Cadernos da EJA. O tema escolhido para abordagem central nesses cadernos é o "Trabalho", pela importância que tem no cotidiano dos alunos. Pinto (1997) observa que "Os adultos, a quem cabe a direção da sociedade, exercem esta função como trabalho." O autor compreende o trabalho por seu caráter social de co-participação nas produções da comunidade em que o adulto está inserido. Para o adulto, o emprego e a renda se tornam imperativos para a vida e, como Lindeman e Knowles pontuavam o atendimento às necessidades da vida como motivação para a aprendizagem, esses temas podem agir como incentivadores para a permanência do educando na escola.

O cuidado de atender aos interesses do corpo discente consiste em manter o adulto na escola. No Centro de Educação de Jovens e Adulto 6 de Agosto a evasão escolar é uma

situação preocupante. Do início do trimestre do ano letivo de 2009 até setembro de 2009 a escola apresentou uma queda significativa no número de alunos matriculados: uma perda de aproximadamente 20%.

Segundo Gadotti (1993), "... a realidade dos que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente, e que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula, e ultrapassam os muros da escola." O que o autor nos explica é que as razões para a evasão escolar dos adultos estão muitas vezes associadas a fatores sócio-econômicos que dizem respeito a vida extra escolar do educando. O horário apertado do serviço, o cuidado dos filhos ou a distância entre a residência do aluno e a escola são alguns dos fatores que podemos citar que influenciam no abandono da escola.

Acreditamos que essa a proposta de ensino implantada pelo CEJA precisa contribuir na motivação para que os educandos permaneçam no ambiente escolar. Atualmente, o aluno inicia suas aulas às 19h e as encerra às 22h, permanecendo por 3 horas em sala de aula. Dessa forma, a direção da escola pretende diminuir o tempo ocupado pelo aluno em um horário fixo, subdivindo-o em oficinas que ocorrem em diferentes momentos no decorrer do dia. As oficinas contribuem para a formação dos alunos e têm sido um fator relevante, não só para a permanência desse educando, mas para auxílios terapêutico e econômico, podendo ainda participar de projetos ofertados pela escola. Outro fator relevante é que esse aluno, se não quiser ser matriculado por área de conhecimento da fase, tem a opção de se matricular por disciplinas, ajustando seu horário de acordo com seu tempo disponível, e ainda as matrículas são ininterruptas durante o ano, propiciando a este aluno concluir seus estudos.

2.1.4. Prática docente em uma sala do CEJA

Observamos as aulas de Língua Portuguesa em dois turnos matutinos, nos dias 23 e 24 de setembro de 2009, nos quais observamos uma sala da 7ª série no período matutino. Em um dos dias, a professora usou de um texto para demonstrar o uso correto de concordância verbal, segundo prescreve a gramática. Inicialmente ela explanou a definição de concordância verbal, conforme estava constando no Livro Didático em uso. Abriu espaço para perguntas e como não as havia, solicitou que os alunos respondem a um conjunto de exercícios. Na atividade

deveriam demarcar com um círculo a parte das orações que correspondiam ao complemento do verbo e assinalar possíveis erros de concordância e corrigi-los.

Como o exercício ocupou a maior parte da aula, devido a demora de alguns alunos que apresentaram maior dificuldade, houve espaço para a indisciplina na sala. A professora enquanto procurava atender aos alunos que a chamavam para sanar dúvidas se esforçava para manter a ordem. Seus esforços foram sem eficácia, pois a atenção dos alunos se dispersara totalmente do conteúdo. Aqueles que conseguiram resolver em menor tempo os exercícios do Livro Didático se sentiam a vontade para conversar sobre assuntos pessoais com os colegas ou para saírem da sala. Embora a professora dominasse razoavelmente o conteúdo não alcançou seus objetivos, visto que ao final da aula, na hora da correção, muitos alunos demonstraram pouco rendimento.

Ficou evidente para nós que nessa aula não fora contemplado nenhum dos pressupostos-chave de Lindeman sobre a educação de adultos. A professora não se atentou aos interesses dos alunos ou escolheu o tema da aula com base no contexto do que sua turma poderia esperar como necessidade para a experiência de vida. A exposição do conteúdo foi mecânica, concentrou-se apenas em aspectos gramaticais com frases descontextualizadas da interação social. Portanto, as discussões das conferências mencionadas propulsoras da EJA, dos teóricos que desenvolveram métodos para o trabalho com a educação de adultos e as próprias afirmações do PPP do CEJA em estudo se contradizem na prática docente na aula observada.

No dia seguinte, houve de modo mais significativo as considerações dos pressupostos da andragogia. A professora levou páginas de uma história em quadrinhos com os desenhos para que os alunos escrevessem possíveis falas sobre o que estava acontecendo. Percebemos que nesta atividade, a professora obteve melhores resultados. Os alunos se motivaram na atividade e apresentaram histórias criativas com bom raciocínio na relação entre os desenhos e a história elaborada. É interessante que nessa atividade, os alunos puderam relacionar elementos de suas histórias de vida com a narrativa em quadrinhos que tinham às mãos. Dessa forma, a aula contemplou a reflexão sobre a própria experiência de vida do educando, bem como propiciou um exercício crítico de construção narrativa, através do qual o uso da língua permeia uma análise da realidade social.

Para a construção da história, os alunos se ativeram a elementos sociais, culturais e ideológicos que perpassam a noção que possuem de narrativa e exibiram seus modos particulares de interpretar signos visuais, atribuindo-lhes valor. A organicidade textual, com seus recursos coesivos e de coerência foram trabalhados sem o amparo em definições gramaticais restritas nem com exercícios distantes da realidade dos alunos. Eles puderam refletir sobre narrativa, experiência de vida, texto escrito e contexto social numa atividade lúdica que propiciou acima de tudo o prazer de realização de um exercício eficientemente. Ou seja, na medida em que os exercícios da aula anterior poderiam agir para baixar a auto-estima dos alunos que não conseguiram completar os exercícios, a atividade de escrita da narrativa os motivou ao evidenciar-lhes a própria capacidade.

Mencionamos um trecho do PPP do CEJA que afirma que os atores participantes da interação na sala de aula são pessoas com sentimentos, emoções, desejos e necessidades particulares. Posicionamo-nos em relação às aulas observadas, afirmando que a primeira não atende aos pressupostos do que as pesquisas vêm elencando a respeito da dinâmica da sala de aula. Não vimos nessa primeira aula os procedimentos da pedagogia nem da andragogia, conforme expostos em nosso trabalho. Na segunda aula é possível localizar a motivação, a atenção ao contexto do educando e o trabalho lúdico que mescla as duas perspectivas em prol à formação do aluno. Portanto, o que dessas aulas inferimos é que as discussões meramente teóricas nada podem produzir se não forem acompanhadas de uma prática condizente ou que dialoga com o pensamento orientador do programa. Lembramo-nos do que anteriormente expomos de Freire para perceber que está na essência da EJA a necessidade de uma teoria e prática em constante diálogo.

2.2. Tempo de Aprender: o Livro Didático em questão

A obra que nos dispomos a ler para coleta de dados na realização de nosso trabalho, como já afirmamos, integra a *Coleção Tempo de Aprender*. Trata-se de um Livro Didático específico para a EJA e reúne num mesmo volume as diferentes disciplinas a que o aluno tem contato durante o ano letivo. O livro em questão é destinado aos estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental e, além da disciplina de Língua Portuguesa (LP), contém conteúdos de

Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Inglesa e Artes, enfim, as disciplinas básicas do currículo do Ensino Fundamental. Tivemos acesso ao livro denominado *Manual do Educador* que traz a exposição dos temas aos alunos e pequenas notas de orientação ao professor durante o trabalho com os textos e as atividades. A obra contém 304 páginas, cabendo Língua Portuguesa entre as páginas 06 e 89.

No livro, a proposta de ensino de LP pertence a três autores: Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti. Fora publicada em 2009 e está em uso em 2011 no CEJA 06 de Agosto. A leitura que pretendemos, portanto, nos permitirá compreender qual visão sobre a língua é corrente e quais metodologias são utilizadas no trabalho dessa visão atualmente nas salas de aula. No início do livro, há uma carta atribuída a todos os autores das diferentes disciplinas que o compõem e destinada ao aluno. Na *Carta ao Aluno* (anexo 01), os autores afirmam que o objetivo do projeto educativo a que o livro se designa é o de construir uma sociedade mais justa, com cidadãos críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos. Há ali a premissa "(...) de que a cidadania é conquistada pelo envolvimento nas questões sociais, na luta pelos direitos assegurados pela Constituição." (p. 03) E os autores pontuam o que é necessário para se engajar no projeto:

> Mas como participar dessa luta sem um bom conhecimento da Língua Portuguesa? Sabendo do seu interesse em aprender a ler e a escrever melhor, organizamos as atividades de modo a ajudá-lo a alcançar esse objetivo. Não se espante se lhe parecer que o educador de História e o de Geografia estão dando aula de Língua Portuguesa, ou se o seu educador de Ciências e o de Matemática desenvolverem alguma atividade de Arte. Todos vão auxiliá-lo a compreender melhor os textos e a se expressar de forma criativa, crítica e enriquecedora. (2009, p. 03)

Desse trecho podemos já mencionar algumas considerações importantes sobre uma visão geral da disciplina de LP tal qual aparece na coleção. O primeiro ponto de relevância se refere à inserção do ensino de LP, apresentado aqui como compreensão melhor dos textos, no ambiente multidisciplinar do currículo do EJA. Para os autores, o conhecimento da língua se faz necessário para a participação na luta porque é através dele que podemos ter contato com os textos e realizar as leituras para nossa formação crítica. No livro, a noção de alfabetização é ampliada. Saber ler e escrever não se relaciona apenas ao deciframento do código ou uma habilidade motora. No início do primeiro capítulo da parte de LP, os autores trazem uma citação do poeta Manoel de Barros para quem a

> Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria. [...] Poesia não é pensamento. É música. Você sabe ler? Claro, eu sei que você sabe ler... Mas não é isso que estou perguntando. Estou perguntando se, ao ler, suas palavras fazem música. E seus poemas? (p. 07)

Há aqui a diferenciação entre o analfabeto absoluto, que nada detém do código lingüístico escrito, e o analfabeto funcional que não é capaz de muito mais do que assinar o próprio nome e escrever pequenos bilhetes. As palavras fazerem música, no contexto do que citamos da *Carta ao Aluno* significa a atribuição de sentidos aos textos, a abertura da mente dos educandos para a compreensão dos diversos textos a que tem contato diariamente. É a possibilidade ampla de leitura que o cotidiano nos oferece. No intuito de aguçar a habilidade de leitura é que o livro se dedica fundamentalmente ao trabalho com textos para que os alunos alcancem o conhecimento de LP bastante para a inserção social na medida em que se tornam melhores leitores.

Nesse sentido, o ensino de LP vem inserido em outras áreas do conhecimento e conteúdos anteriormente alheios à disciplina começam a integrar suas atividades. Além do uso de textos literários, pinturas e cinema, temas que são recorrentes na disciplina, o livro apresenta um conjunto de informações estatísticas e históricas que normalmente são vistas em outras disciplinas. Ao tratar do tema da leitura, os autores trazem o *Mapa do Analfabetismo no Brasil* e uma Tabela que compara o *Índice de Desenvolvimento Humano à Taxa de Analfabetismo na população acima de 15 anos em diferentes países do mundo* (2000). Com essas informações, os autores propõem um debate que promova a reflexão sobre o papel da alfabetização na superação dos problemas humanos e sociais, tais quais: a fome, a falta de segurança e saneamento e de habitação.

É interessante o fato de que o mapa e a tabela aparecem no livro como textos: *Texto 1 – Mapa; Texto 2 – Tabela* (anexos 02 e 03). O que não é apenas uma questão de nomenclatura. Entre as questões referentes ao *Texto 1*, lemos:

> 3. Você observou que compreender o que um mapa diz também é uma forma de leitura? O mapa também é um gênero de texto que pode reunir, ao mesmo tempo, elementos verbais (palavras) e elementos visuais (imagens). Você conhece outra espécie de texto que também seja composto de palavras e imagens?

Entre as questões para o *Texto 2*, queremos destacar:

> d) o que você observou sobre a situação do Brasil em relação aos outros países?

Os autores levam aos alunos a percepção de que a noção de texto não se restringe apenas a mais difundida idéia de escrita formal, mas se relaciona com qualquer enunciado no qual se pode realizar uma leitura, atribuir um sentido, apreender uma parcela da realidade ou propiciar uma reflexão sobre o mundo. Nessa perspectiva, a noção de leitura também se

amplia e os alunos percebem que podem ler todo o contexto em que estão inseridos e refletir sobre suas situações de vida. Os autores tratam aqui do conceito de gêneros textuais para explorar os diferentes modos de se expressar com a linguagem, inclusive relacionando palavras e imagens. É um modo de tocar numa definição gramatical sem ser por fórmulas de difícil apreensão para os alunos.

Nas atividades propostas para o *Texto 2*, os autores se servem da intertextualidade para que os alunos possam dialogar com as informações contidas no *Texto 1*, o que cria a percepção de uma rede de sentidos entre os dois textos. Nas demais questões trazidas para esses textos, vemos o intuito de que o aluno tenha sido capaz de captar as informações do mapa e da tabela e produzir uma leitura sobre elas. Quando se faz um gesto de apreender sentidos presentes em um texto ocorre a entrada no campo da leitura e estamos tratando de elementos de linguagem. Assim, para nós, o mapa e a tabela, bem como os demais textos selecionados para compor o livro possibilitam gestos de leitura que se relacionam aos ideais elencados na *Carta ao Aluno* da abertura.

Freire (2008) retoma seu passado no intuito de demonstrar que as primeiras experiências da criança se constituem em textos porque oferecem a ela os primeiros sentidos sobre o mundo. Poeticamente, o autor nos traz a riqueza de textos do universo infantil: "Os 'textos', as 'palavras', as 'letras' daquele contexto se encarnavam (...) na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos (...)" (p. 13). Os elementos da natureza, a família, a casa, os bichos e tudo o mais se tornam para a criança signos, sinais, sintomas, símbolos, linguagem viva e extremamente significante. Quanto à educação do adulto, a relação do ser com o mundo que o cerca não pode ser perdida. Do mesmo modo que a criança, o adulto pode ler o mundo a sua volta, agora em outra esfera, ele lê o mercado de trabalho, as relações sociais e familiares, as ruas da cidade, a área comercial.

Para Pinto (1997), um passo importante em relação ao trabalho com textos para o adulto

> (...) está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la) (...). A alfabetização decorre como conseqüência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta. (p. 99)

É o que Freire (2008) disse por "A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...)" (p. 11). Aliando esse argumento ao pressuposto-chave de Lindeman sobre a relação inevitável que o adulto faz entre o que aprende e sua própria experiência de vida, podemos considerar que as atividades propostas em *Tempo de Aprender* respondem ao contexto das discussões teóricas e metodológicas que sustentam a EJA. No livro, encontramos diversas proposições que convoca a leitura do aluno sobre sua experiência de vida, dentre as quais gostaríamos de citar:

> E você? Também não quer experimentar viajar na lembrança daquilo que viveu? Procure em seu álbum de memórias as coisas boas que lá ficaram guardadas... Observe o quadro a seguir; veja se conhece estas ou outras brincadeiras de criança. Então, converse com sua turma sobre elas. (p. 07) (anexo 04)
>
> Você acha que, na vida real, existem pessoas com as características da moça retratada no texto? (p. 14)
>
> Os conflitos humanos apresentados nos textos e nas discussões fizeram você refletir sobre as situações-problema e as diferentes possibilidades de agir? (p. 27)

Dessa forma, a construção do conhecimento é conjunta e implica na participação ativa dos educandos que são convocados a analisar suas histórias de vida e a comunidade em que vivem. O que acontece no livro com a utilização ampla dos gêneros textuais que predomina na seleção dos conteúdos e no trabalho desenvolvido. Os autores se utilizam de uma gama de gêneros distintos que são contextualizados por diferentes necessidades de interlocução dos autores: a dança, a poesia, o romance, a carta, o conto são utilizados pelos seus respectivos autores no intuito de comunicar uma idéia ou pensamento e o trabalho investigativo proposto busca perceber de que modo a língua é utilizada para a interação social.

Muito nos agradou a presença de um texto produzido por aluno da EJA no livro (anexo 05). Trata-se de uma escrita autobiográfica na qual o aluno retoma seu passado a partir do espaço que a educação ocupou em sua vida. Os gêneros biografia e autobiografia são trabalhados pelos autores em relação às suas estruturas narrativas em prosa, ao foco narrativo – a biografia fala de um "ele", a autobiografia fala de um "eu" – e aos sentidos sobre a visão que as personagens envolvidas têm da escola e da educação. O texto biográfico (anexo 06) traz um momento da infância de Cazuza onde há o deslumbramento pela chegada na Vila de Coroatá e a descoberta da escola. A autobiografia do aluno da EJA apresenta os motivos pelos quais ele precisou abandonar a escola.

Inserindo a educação no desejo do homem de intervir no mundo, Gadotti (1991) observa que:

> O homem pode intervir em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém sobre a natureza para dominá-la, isto é, para torná-la útil. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural (científico e técnico). Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem. (p. 67 e 68)

Acreditamos que os pressupostos-chave para a EJA se relacionam com o que o autor expõe sobre a educação como meio para intervenção na sociedade. O adulto, na concepção de Pinto (1997) se caracteriza como ser atuante na vida social de dada comunidade. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem se apresenta para ele como possibilidade de deter os saberes necessários à intervenção no contexto em que está inserido. Portanto, localizamos no Livro Didático da Coleção Tempo de Aprender elementos que nos permite perceber o caráter dialógico da construção coletiva do conhecimento. Há a valorização da experiência e do conhecimento de mundo que o educando possui e destes a metodologia proposta no livro constrói a possibilidades de saberes sistematizados acerca da língua.

Para Freire (2005),

> (...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (p. 79)

Quando os autores trazem propostas de leitura, inclusive com perguntas de cunho pessoal exigindo dos alunos interpretação dos textos com base em suas experiências particulares e nos conteúdos trabalhados previamente. O trabalho com texto compreende um constante gesto de análise intertextual, através do qual o aluno é levado a dialogar as informações contidas num texto com de textos trabalhados anteriormente e com outros conhecimentos adquiridos fora do ambiente da sala de aula.

A temática dos textos selecionados para compor a obra obedece a uma subdivisão da disciplina em duas sub-áreas: *Identidade; Cidadania e Leitura.* As demais disciplinas obedecem também a esses eixos centrais sobre os quais os conteúdos se desenvolvem. Trata-se de uma divisão formal do texto em duas partes distintas. A primeira parte, *Identidade,* compreende as páginas 06 a 47 e a segunda, *Cidadania e Leitura,* as páginas 48 a 87.

Na obra, a parte destinada ao tema da identidade traz textos literários que abordam a questão da construção do ser, do auto-conhecimento. Portanto, elenca a textualização do conhecimento ou da percepção de si através da exposição de diversos gêneros textuais: poético, biográfico, autobiográfico, romance, entre outros. Com esses textos, os autores tanto apresentam as características gerais de identificação de cada gênero, como demonstra o modo em que os autores usam suas produções para falarem da importância da reflexão sobre a própria vida.

Isso funciona em *Tempo de Aprender* com a organização dos textos em duas atividades. O primeiro contato dos estudantes com o texto ocorre com a sessão *Antes de Ler.* (anexo 07). Nesta parte é oferecido aos alunos um conjunto de informações, ora sobre os autores, sobre o contexto em que foram produzidos, ora sobre o gênero em que o texto se inscreve ou sobre algum elemento do título ou de elaboração prévia de sua idéia geral pelos alunos. Na parte seguinte, *Por Dentro do Texto* (anexo 08), os autores propõem leituras e discussões entre os alunos.

Dessa forma, acreditamos que as atividades propostas pelo Livro conseguem explorar os gêneros textuais não apenas como conceitos abstratos ou definições áridas e distantes da realidade dos alunos. Ao contrário, há um gesto de leitura que leva aos alunos a percepção de como os textos, em seus diferentes gêneros, são utilizados para que o autor comunique uma idéia. Nesses termos, podemos afirmar que há na obra a consideração da língua em sua realização concreta, ou seja, na exposição de textos que atingem os interesses ou necessidades enunciativas dos alunos.

Pinto (1997) afirma que o objetivo presente na alfabetização de adultos é o de "(...) construir no educando uma consciência crítica de si e de sua realidade (...) e, como parte dessa consciência, surge espontaneamente a compreensão da necessidade de alcançar um plano mais elevado do saber (...)" (p. 98). Entendemos que o modo como os autores trabalham os textos na sessão *Identidade* permite que o aluno perceba como os diferentes gêneros textuais produzem um saber sobre si e como a língua, por suas características sociais e interacionistas, permite que criemos uma identidade pessoal. Percebemos que esta, ao mesmo tempo em que nos individualiza, nos confere um sentimento de pertença ao nos colocar num grupo social. Portanto, conforme pensamos, especialmente no contexto da leitura de Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido,* a língua, em suas modalidades escrita e falada, moldam a identidade do ser.

Gadotti (1991) problematiza os conceitos de pedagogia revolucionária e pedagogia transformadora que durante a segunda metade do século XX estiveram em debate no Brasil. Para este autor, muito de uma ingenuidade teórica e filosófica esteve presente na mentalidade dos educadores que não se davam conta de que, com seus métodos, apenas reproduziam as condições sociais que já estavam em vigor e eram controladas por uma classe dominante. Acreditamos que a proposta de leitura em *Tempo de Aprender* permite que o aluno reflita criticamente sobre sua própria identidade e condição, bem como a realidade social em que está inserido.

Após as atividades introdutórias ao texto e a sua leitura, os autores adentram numa sub-sessão que intitulam *Tramando Textos e Idéias.* (anexo 09). Esta parte leva o aluno à produção textual com base nas leituras e debates realizados previamente. O que vale apena destacar desta sub-sessão é o espaço dedicado a reflexão sobre a própria escrita, que os autores denominam *Avaliando a Produção.* Nesta etapa, os alunos podem se questionar sobre o formato que deram aos seus textos, as palavras que utilizaram. Em cada sessão, os autores oferecem perguntas que direcionam a discussão para alguns aspectos da produção textual.

Na reflexão propiciada pelas produções dos alunos, estes podem pensar em como a língua configura a identidade cultural de um povo e de uma sociedade. Nas sub-sessões *Ampliando o Tema* da parte destinada ao tema da identidade, as questões levam aos alunos a compreensão das variedades que ocorrem dentro da língua. Lemos ali que cada variação, cada modo particular de um grupo ou de um indivíduo caracterizam a identidade de seus falantes. Portanto, a escrita dos alunos também agem para o auto-conhecimento tão necessário para que eles se posicionem frente à realidade social em que vivem.

Percebemos que há em todas as sessões da obra a levada de temas e questões sociais para a discussão na sala de aula. O tema da identidade fora debatido com base em textos que tratavam não apenas da importância da construção da identidade, mas de como essa construção interfere na dinâmica social. Os autores problematizam as questões sem oferecer respostas antecipadas, nem perguntas fechadas, mas fazendo com que o próprio aluno reflita sobre os conteúdos que são apresentados. Relacionando temas do cotidiano dos alunos aos saberes sistematizados sobre a língua, os autores fazem com que eles se sirvam dos conhecimentos lingüísticos para analisarem seus contextos mais imediatos.

Gadotti (1991) observa que a raiz da EJA em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, é a necessidade de controle social sobre a classe trabalhadora. É o operário braçal e sem voz na sociedade que freqüentava as primeiras aulas de alfabetização oferecidas pelo Mobral no período da ditadura. Para Gadotti (1991), tal dado histórico não pode passar despercebido por uma análise que procure ver a relação entre os pressupostos teóricos da EJA, o ensino que é aí estabelecido e o contexto das lutas de classe ou revoluções sociais. Em seu texto, escrito no contexto da homogeneização do capitalismo no Brasil, percebemos a luta do intelectual pelo desmascaramento das instituições e das práticas educacionais.

Segundo Gadotti (1991) afirmou, as práticas pedagógicas das décadas de 1960 a 1980 traziam a "(...) ilusão de que a educação é a alavanca da transformação social." (p. 97). Aqui, Gadotti entende a educação como a pretensa transmissão de saberes instituídos e legitimados por uma esfera dominante da sociedade que quer preservar a ordem estabelecida pelo capitalismo. A educação não poderia oferecer melhoras no âmbito social, já que ela estava totalmente desvinculada de uma revolução social que estava em curso. Ou seja, para Gadotti (1991) não estava no discurso da sala de aula as reivindicações populares que moldaram as políticas públicas no decorrer das décadas de 1980 e 1990.

Seguindo essa discussão, Gadotti (1991) vai argumentar que "A educação transforma-se, assim, num remédio da sociedade opressiva e num sonífero para fazer esquecer a desigualdade (...)" (p. 97). Assim, nos termos deste autor, a educação durante um grande período da história brasileira, manteve-se como um ópio, uma força alienante da classe trabalhadora, a arma nas mãos dos opressores para se manterem no poder ou na dominação. Refletindo sobre essas questões levantadas por Gadotti (1991) somos desafiados a perdermos uma visão ingênua da educação e constituirmos a compreensão de que a identidade do ser se constitui histórica e socialmente dentro de possibilidades que são instituídas por mecanismos de controle.

O que Freire ressaltou, em suas diversas obras (aqui gostaríamos de destacar especialmente a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Autonomia)* e, segundo argumentamos no primeiro capítulo de nosso trabalho, se alia aos pressupostos de demais pesquisadores e gestores da EJA no Brasil e em outros países, é que apenas o exercício da reflexão o mais livre possível se constitui como uma prática de libertação. A educação, nesse sentido, para o propósito de tornar o homem verdadeiramente livre, precisa se preocupar em fazê-lo pensar.

O tema que acima citamos da variação lingüística aparece na obra em diversos momentos para falar tanto da identidade quanto da questão da leitura. Nesses momentos, os autores propõem atividades de debate e de produção intelectual e/ou artística que motiva a discussão (anexo , fazendo com que os alunos reflitam sobre suas condições sócio-históricas de identidade social, de leitura, de posicionamento na dinâmica da sociedade. Dessa forma, entendemos que a obra *Tempo de Aprender* dialoga com os princípios que acima mencionamos e direcionam as políticas que são adotadas para o funcionamento da EJA em diversos países ao redor do mundo.

Podemos sintetizar a exploração de cada tema / texto na obra que se divide em quatro capítulos destacando que cada sessão contém quatro sub-sessões principais: *Para Começo de Conversa, Desvendando o Tema, Aprofundando o Tema* e *Ampliando o Tema.* Dentro dessas divisões é que a exploração dos temas nos leva para a leitura e o debate dos textos e para a produção escrita. Ao final de cada uma dessas sub-sessões principais, há um espaço intitulado *Um Olhar para a Língua.* (anexo 11). É o momento de interação com as regras gramaticais. Na obra elas não apenas aparecem apenas após as discussões com os textos, como também surgem para reforçar o que já se vinha explorando. Como vimos, a língua é trabalhada no Livro Didático da EJA por suas propriedades interacionais da ideologia, do pensamento e da cultura. O funcionamento da língua é percebido pelos autores que se concentram na realização concreta dos gêneros, não em abstrações de regras descontextualizadas da prática social de linguagem.

Considerações finais

Pelo que exploramos no apoio teórico anteriormente discutido e pelas observamos realizadas no CEJA 06 de Agosto, podemos observar qual visão ou perspectiva lingüística apóia as aulas que são ofertadas na EJA em Pontes e Lacerda. Nosso percurso histórico nos permitiu ver como esse posicionamento teórico e metodológico adotado pelos educadores do CEJA dialoga com os pressupostos levantados em encontros de pesquisadores e gestores da educação continuada no Brasil e em organismos internacionais.

Assinalamos que há uma profunda diferença entre os apontamentos teóricos, especialmente no que tange às diretrizes curriculares do ensino de Língua Portuguesa, e as práticas adotadas no CEJA. O ambiente físico da escola, bem como a necessidade de adoção de espaços cedidos por outras instituições no município, atesta de que ainda se faz necessário um grande avanço nas políticas gestoras que coordenam a alocação e aplicação dos recursos. A biblioteca nos pareceu insuficiente para a demanda de alunos e o laboratório de informática, embora seja aparentemente suficiente para as turmas não é usado com regularidade. O que nos permite concluir que os recursos de suporte para as aulas de Língua Portuguesa não atendem adequadamente às demandas do programa.

As professoras de Língua Portuguesa da escola, não obstante tenham contínuo contato com os materiais que utilizamos para nossa pesquisa, e que preconizam um ensino não centrado na gramática tradicional, mas voltado para o interacionismo e para a formação crítica dos alunos, se mantêm na maior parte das aulas voltadas para os métodos mais tradicionais. Dessa forma, não percebemos na prática docente uma grande diferença com a modalidade de aula que tem sido aplicada pelos professores do ensino regular, conforme havíamos observado na experiência do estágio. Se há um ponto que merece destaque por oferecer uma boa distinção entre as duas modalidades de ensino é a ocorrência das oficinas que acontecem em horários alternados e que oferecem reforço aos educandos.

O que gostaríamos de salientar em nossas considerações finais é que situamos a contribuição relevante que a EJA pode conferir ao projeto de educação que almejamos, desde Paulo Freire, para nossa sociedade. Entretanto, é preciso destacar que os ideais e as teorias ainda precisam avançar em direção à prática docente para que os apontamentos teóricos se

convertam em benefícios eficazes para os educandos. O ensino de Língua Portuguesa se configura no PPP da escola, nos apontamentos teóricos que enunciamos e, sobretudo, no livro didático da *Coleção Tempo de Aprender,* pelas lutas históricas de libertação dos oprimidos. O ato de leitura e a alfabetização ganham uma dimensão social fundamental e não constituem apenas habilidades intelectuais e motoras. Significam, conforme percebemos em nossas leituras, a entrada desses adultos na efetividade da vida social.

No contexto do Livro Didático, os alunos são atores importantes do processo educacional para a construção de uma sociedade mais justa. Isso se dá com o princípio da reflexão-ação teorizada e vivida por Paulo Freire. Essa realidade ainda precisa ser a concretização das práticas docentes para que verifiquemos os reais benefícios individuais e sociais que o programa terá em nosso contexto. O fato é que a EJA ainda é jovem em Pontes e Lacerda. Portanto, nossas observações não vão muito além de algumas suposições que tecemos com base no que vimos e lemos.

Para nós, é fundamental que novos trabalhos sejam realizados no intuito de compreender melhor o funcionamento da EJA, bem como avaliar seus métodos e efeitos na sociedade. Esperamos que nosso trabalho seja motivação para que linhas de pesquisa sejam abertas e novos olhares sejam lançados sobre a Educação de Jovens e Adultos. O que nossa produção pretendeu foi a de ser exatamente isso: um olhar de ausculta sobre as teorias e práticas adotadas no ensino de língua portuguesa para adultos.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. PAIVA, et al. (org.). Educação de Jovens e Adultos; uma Memória Contemporânea. Brasília, 2007.

CEJA, 6 de Agosto. PPP – Plano Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos. Pontes e Lacerda, 2008.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler – Em três Artigos que se Completam. Cortez. São Paulo, 2008.

_____. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Centauro. São Paulo, 1980.

_____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. São Paulo, 2005.

_____. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. 30°ed. Editora Paz e Terra – Coleção Leitura. São Paulo.

GADOTTI, M. Educação e Poder. Cortez. São Paulo, 1991.

GUIMARÃES, V. S. Identidade e Profissionalidade Docente, Saberes Profissionais e Práticas Formativas. Ed. Cidade, 2004.

NOGUEIRA, S. M. Andragogia: que Contributos para a Prática Educativa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra/PT, 2004. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1226/1039. Acesso em 08/09/2011.

PINTO, A. V. Sete Lições sobre Educação de Adultos. Cortez. São Paulo 1997.

PORCARO, R. C. **A História da Educação de Jovens E Adultos no Brasil.** s/d. Disponível em: www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc. Acesso em 19/10/2011.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação/ Mato Grosso. Artigo. Disponível em: Data da postagem. Acesso em: Cuiabá.

Tamarozzi, E. e Costa, R. P. Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. Disponível em: http://www2.videolivraria.com.br/pdfs/15660.pdf. Acesso em 10/09/2011.

ANEXOS

Caro aluno,

É com muita satisfação que apresentamos este livro a você, que, certamente, deve estar feliz em retornar à escola (em muitos casos, depois de vários anos afastado).

Criamos esta coleção movidos pelo desejo de promover um aprendizado significativo. Reunimos conteúdos tradicionais de ensino com conteúdos fundamentais que o ajudarão a compreender o mundo em que vive e atuar nele de forma crítica e inovadora.

Colocamos em prática o que acreditamos ser a melhor maneira de ensinar e aprender. Um modo prazeroso de aprender por meio de brincadeiras, de atividades de relaxamento, de situações-problema, de trabalhos em grupo apresentados sob a forma de desafios. Essas propostas certamente vão despertar o seu interesse e a sua vontade de ampliar conhecimentos.

Esperamos que você, com o auxílio de seu educador, desenvolva atitudes e competências fundamentais para o exercício da cidadania. Por isso, nossa coleção se propõe a estimular reflexões e ações que propiciam um conhecimento maior sobre os princípios e as condições para a prática da cidadania.

As conversas, os estudos, a elaboração de textos e as atividades em conjunto com outros colegas buscam despertar o espírito de solidariedade, incentivar a troca de conhecimentos e as experiências. Partimos da ideia de que a cidadania é conquistada pelo envolvimento nas questões sociais, na luta pelos direitos assegurados pela Constituição.

Mas como participar dessa luta sem um bom conhecimento da Língua Portuguesa?

Sabendo de seu interesse em aprender a ler e a escrever melhor, organizamos as atividades de modo a ajudá-lo a alcançar esse objetivo. Não se espante se lhe parecer que o educador de História e o de Geografia estão dando aula de Língua Portuguesa, ou se o seu educador de Ciências e o de Matemática desenvolverem alguma atividade de Arte. Todos vão auxiliá-lo a compreender melhor os textos e a se expressar de forma criativa, crítica e enriquecedora.

Então, sob orientação de seus educadores, com o auxílio desta coleção, prepare-se para esta aventura rumo ao aprendizado. Esperamos que, juntos, possamos construir inúmeros conhecimentos. Torcemos por você!

Sucesso!

Os autores.

Desvendando o tema

Educador, antes de iniciar a próxima sequência didática solicite aos alunos que pesquisem dados sobre o analfabetismo no Brasil atual. Eles serão necessários para estabelecer a comparação sugerida no final da sequência.

Trabalhando com texto

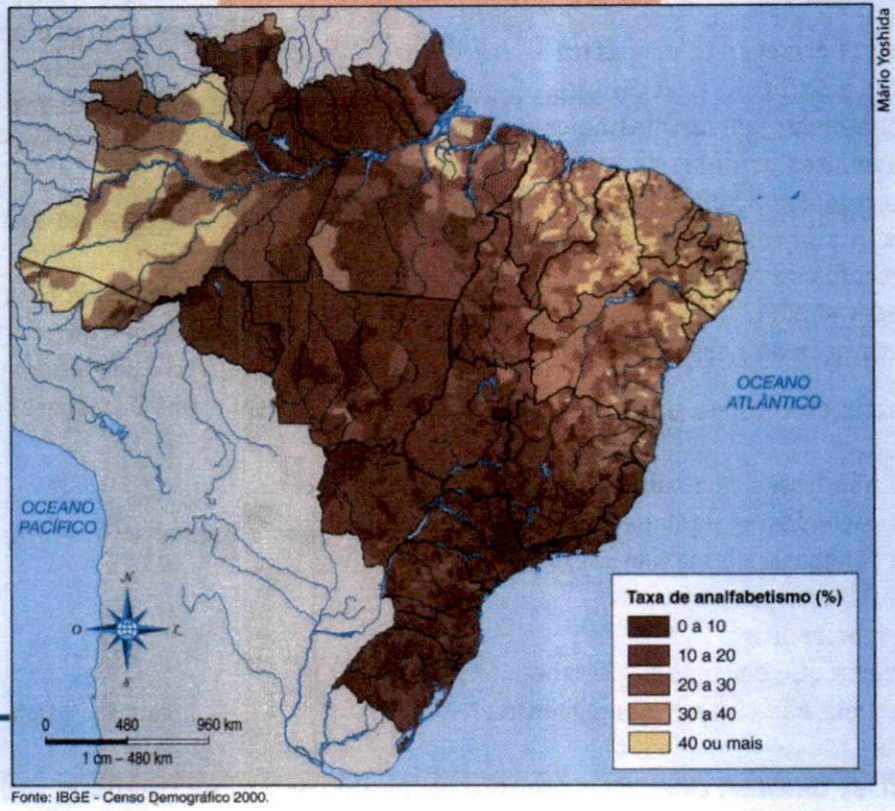
Educador, é interessante fazer a leitura oral e coletiva do mapa.

Se ler e escrever são coisas tão importantes, o que dizer da realidade brasileira a respeito do analfabetismo?

Observe o mapa a seguir e leia a legenda. Então, converse com seus colegas e com seu educador sobre as questões abaixo.

Texto 1 Mapa

Analfabetismo no Brasil



Mário Yoshida

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000.

Por dentro do texto

1. O que representa a cor mais escura no mapa? E a mais clara?

A cor mais escura indica em que lugares do Brasil há um índice baixo de analfabetismo (0% a 10%) e a cor mais clara indica em que lugares o índice é mais alto (40% a 100% de analfabetismo).

2. Em que regiões se concentra o maior número de analfabetos?

Nas Regiões Norte e Nordeste.

3. Você observou que compreender o que um mapa diz também é uma forma de leitura? O mapa também é um gênero de texto que pode reunir, ao mesmo tempo, elementos verbais (palavras) e elementos visuais (imagens). Você conhece outra espécie de texto que também seja composto de palavras e imagens?

Respostas prováveis: História em quadrinhos, propaganda, cartão, jornal, etc.

Veja, agora, se a leitura o ajuda a compreender o próximo texto.

Texto 2 Tabela

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (2000)

País	IDH	Posição	Taxa de analfabetismo (%)
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,8
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trinidad e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	73º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: Pnud e Unesco (Ministério da Educação).

Por dentro do texto

1. Responda às questões a partir das informações apresentadas na tabela:

a) Quais são os três países que apresentam o maior índice de analfabetismo?

Cabo Verde, Brasil e Peru.

b) E os quatro países que apresentam o menor índice?

Noruega, Austrália, Áustria e Espanha.

c) Qual deve ser a razão de haver diferenças entre o índice de analfabetismo dos países?

Uma das razões para um país ter um maior ou menor índice de analfabetismo é o seu grau de desenvolvimento, a qualidade de vida de sua população, etc.

d) O que você observou sobre a situação do Brasil em relação aos outros países?

A taxa de analfabetismo do Brasil é alta. É o 2º maior índice de analfabetismo dos países apresentados na tabela.

e) A tabela que você acabou de observar tem algo a ver com o mapa anterior?

Sim, pois os dois falam sobre os índices do analfabetismo, sendo que o mapa mostra a distribuição do analfabetismo no Brasil, enquanto a tabela apresenta um comparativo entre o Brasil e outros países.

f) Faça uma pesquisa coletando dados sobre o analfabetismo no Brasil atual e compare-os aos dados do mapa e da tabela relativos ao ano 2000. Escreva no caderno um comentário que contenha informações sobre essa comparação.

Acendem-se pontos de luz na escuridão, e acontece uma mágica: palavras, recordações.

É gente contando histórias, fatos que vêm na lembrança e até causos de assombração... É gente falando versos, é primo com cara cansada se animando a contar piadas... É brincadeira com as palavras voltando à memória. Até uma irmã magrela de tudo, de palavra e de emoção, começa a lembrar o nome das bonecas que teve na infância... Mãe que não tinha tempo pra nada conta das promessas que fez pra santo Antão. Alguém lembra do avô que dizia ensinamentos, o outro inventa um jeito de brincar no "quase escuro"... E quanta brincadeira se faz quando a gente não tem o que fazer...

(Texto produzido pelos autores especialmente para esta obra)

E você? Também não quer experimentar viajar na lembrança daquilo que viveu? Procure em seu álbum de memórias as coisas boas que lá ficaram guardadas... Observe o quadro a seguir; veja se conhece estas ou outras brincadeiras de criança. Então, converse com sua turma sobre elas.

Tomar banho de chuva, açude, rio, cachoeira, mar e até de tanque, ou no quintal, de mangueira...



Pega-pega



Esconde-esconde

Pião ou carrapeta...

Bola de gude, bila, ximbra...



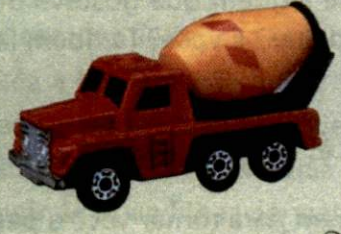


Empinar pipa, quadrado, arraia, papagaio...

Passa-anel, bola, peteca



Cama de gato, trancelim, cabra-cega





Morto-vivo, bambolê...

Pular corda e amarelinha

Fotografias: Corel Photo Galery

Texto 3 Autobiografia

Eu, Severino, nasci numa linda cidade de Minas Gerais, localizada na Zona da Mata, onde vivem mais ou menos 4 a 5 mil habitantes.

Vivi minha infância no sítio dos meus pais, com muito entusiasmo, brincadeiras e fantasias que eram criadas com objetos da natureza. Pisava na lama, na areia, na terra que dava o sustento, com uma liberdade sem igual.

Eu adorava correr, subir nos pés de coqueiros e nas árvores, como as grandes laranjeiras, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver.

Admirava os peixes que havia no lago em frente de casa e no quintal da casa da minha avó. Adorava nadar, tomar banho de cachoeira, observar os peixes e pensar sobre como eles respiram dentro d'água.

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas eu não poderia continuar lá.

Fui para outra escola, onde estudei até a 4ª série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução.

Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria ficar mais trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui. **Algum tempo depois**, resolvi morar sozinho.

Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.

Estamos casados **há quatro anos**, ainda não temos casa, mas **brevemente** terminarei a construção.

Em 1999 resolvi continuar os estudos, consegui uma vaga na Escola Municipal, onde estou até hoje, na 7ª série e pretendo estudar até a 8ª série.

Texto produzido por um aluno de EJA.

Por dentro do texto

1. Você gostou de conhecer a história de um aluno que resolveu voltar a estudar? Por quê?

   Resposta pessoal

2. Com base na leitura do texto, responda:

   a) Por qual motivo você acha que o autor escreveu esse texto?

   Para contar a sua história de vida, para partilhar suas vivências com o próximo e perceber a importância de seu papel, de sua história na sociedade e na vida de outras pessoas.

   b) Você já havia lido outros textos parecidos com esse? Onde?

   Resposta pessoal

3. Quais são as semelhanças e diferenças entre a história de vida de Cazuza e a de Viriato Corrêa?

   O texto 2 esta focado nas experiências que o menino teve em relação à escola, tanto no povoado quanto na Vila Coroatá. Já o texto 3 descreve não apenas o fato de Severino parar de estudar, mas também apresenta dados sobre a sua infância relacionados à experiências agradáveis, além de falar de sua trajetória de vida, relatando outros fatos.

E você, acha possível amar o áspero, um vaso sem flor?

Resposta pessoal. Educador, chame a atenção para o sentido figurado dessas expressões cujos significados foram discutidos anteriormente.

Texto 2 – Trecho de romance autobiográfico

O próximo texto é um trecho do romance *Cazuza*, que relata vivências do próprio autor, Viriato Corrêa, publicado pela primeira vez em 1938. Cazuza é o nome do menino que conta a sua experiência com a escola. Vamos ler?

A escola da Vila

Para quem já tivesse visto o mundo, a Vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões, de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos voejavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A Casa da Câmara, **acaçapada** e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio.

O que mais me encantou foi a escola.

Quando chegamos à vila, já haviam acabado as férias. Durante os quinze dias em que fiquei em casa curando-me das febres, eu via, da janela, as crianças passarem em grandes bandos, à hora em que terminavam as aulas. A vontade de ficar bom para misturar-me com aquela meninada alegre apressou a minha cura.

A escola funcionava num velho casarão de vastas salas, que devia ter mais de meio século.

Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão de meu pai, senti no peito o coração bater **jubilosamente**.

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risonhamente, como se já houvessem brincado comigo.

Eu que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.

A escola da Vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite.

Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças.

Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença.

Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe.

A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura.

5. Vamos pensar e responder?

a) Em que posição está a letra "z" nas palavras que você encontrou?

No final das palavras.

b) Que som tem a letra "z" nessas palavras?

Som de **s**.

6. O que podemos **concluir** a respeito do uso da letra "z" na formação de palavras?

Educador, espera-se que os alunos percebam que a letra **z** tem som de **s** quando aparece no final das palavras.

7. Pesquise em jornais, panfletos, revistas ou livros dez palavras em que o "c" e o "ç" tenham som de **s**. Em seu caderno, copie o quadro a seguir e escreva nele as palavras que encontrou.

c	ç

Educador, ainda que no primeiro segmento do EJA o educador trabalhe questões de alfabetização e convenções ortográficas, é importante dar continuidade a esse trabalho, buscando palavras que correspondam às novas dúvidas de escrita. Por essa razão, sugerimos dois jogos para trabalhar ortografia no Manual específico.

Aprofundando o tema

Trabalhando com texto

Antes de ler

Romance é um gênero de texto que corresponde a uma narrativa um pouco mais longa que o conto ou a crônica.

Preste atenção na leitura de um trecho do romance *A hora da estrela*. Nele, o narrador vai apresentar a você uma moça que saiu da Região Nordeste e foi para a cidade grande. Será que ela percebia o quanto era uma pessoa importante? Ouça e aprecie o trecho desta história...

Educador, antes de trabalhar o texto, veja encaminhamento e comentários no Manual específico. Para a leitura do texto a seguir, veja se há voluntários na classe.

Texto 1 Trecho de romance

"Pois que a vida é assim: aperta-se o botão e a vida se acende. Só ela não sabia qual era o botão de acender."

Clarice Lispector



Ilustração: Jesus Dias

[...] O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. É dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida. [...]

Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiriam como não existiriam. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem. Esse quem será que existe? [...]

Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de perguntar "quem sou eu?", cairia estatelada e em cheio no chão. É que "quem sou eu?" provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto. [...]

Ela nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de não-sei-o-quê com ar de se desculpar por ocupar espaço. No espelho distraidamente examinou de perto as manchas do rosto. Em Alagoas chamavam-se "panos", diziam que vinham do fígado. Disfarçava os panos com grossa camada de pó branco e, se ficava meio **caiada**, era melhor que o **pardacento**. Ela toda era um pouco encardida, pois raramente se lavava. De dia usava saia e blusa, de noite dormia de combinação. Uma colega de quarto não sabia como avisar-lhe que seu cheiro era murrinhento. E, como não sabia, ficou por isso mesmo, pois tinha medo de ofendê-la. Nada nela era **iridescente**, embora a pele do rosto entre as manchas tivesse um leve brilho de opala. Mas não importava. Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio.

E assim se passava o tempo para a moça esta. Assoava o nariz na barra da combinação. Não tinha aquela coisa delicada que se chama encanto. Só eu a vejo encantadora. Só eu, seu autor, a amo. Sofro por ela. E só eu é que posso fazer assim: "que é que você me pede chorando que eu não lhe dê cantando?". **Essa moça não sabia que ela era o que era**, assim como um cachorro não sabe o que é cachorro. Daí não se sentir infeliz. A única coisa que queria era viver. Ela pensava que a pessoa era obrigada a ser feliz. Então era.

Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Educador, depois de ler o texto e trabalhar com as atividades orais e com a seção **Um olhar para a língua**, é interessante que os alunos assistam ao filme *A hora da estrela*. Depois, proponha uma reflexão sobre o tema e aproveite para relacionar a discussão ao **texto 3**, que é um relato de um aluno de EJA.

Por dentro do texto

Agora, discuta com seu educador e seus colegas as questões a seguir.

1. Você acha que, na vida real, existem pessoas com as características da moça retratada no texto? Resposta pessoal.

2. O texto de Clarice Lispector narra a história de uma moça. Em sua opinião, no lugar da moça, a personagem poderia ser um rapaz? Justifique sua resposta. Resposta pessoal.

3. Na opinião do narrador, a moça conhece a si mesma? Que trecho da narrativa confirma a sua conclusão? No caderno, copie do texto o trecho que você escolheu.
Não. O trecho que confirma isso é: "Essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe o que é cachorro".

4. Por que ela não se sentia infeliz? Volte ao texto e **leia** o trecho que comprova a sua conclusão. Porque não conhecia a si própria e achava que era obrigada a ser feliz.

5. Leia a seguir a citação de Clarice Lispector:

> Pois que a vida é assim: aperta-se o botão e a vida se acende. Só ela não sabia qual era o botão de acender.



Divulgação: Raiz Produções Cinematográficas

a) Por que essa citação diz que a vida é um botão de acender? Você concorda com essa ideia? Por quê?
Resposta pessoal. Educador, procure conversar com os alunos e levantar as hipóteses que eles têm para interpretar essa expressão figurada usada no texto de Clarice Lispector.

b) Ao decidir estudar, você acha que está apertando um botão de acender?
Resposta pessoal.

6. Releia os trechos dos textos a seguir e **compare-os**:

Trecho 1

"[...] Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de perguntar 'quem sou eu?', cairia estatelada e em cheio no chão. [...]"

Trecho 2

"Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu caçador de mim"

A partir dos textos responda:

a) É possível afirmar que tanto a personagem do trecho 1 quanto quem fala no trecho 2 estão em busca de sua identidade? Como você chegou a essa conclusão?
Não, pois a personagem do trecho 1 tem uma postura passiva, não se indaga sobre quem é, vai apenas vivendo à toa; já a pessoa que fala no trecho 2 tem uma postura ativa, se lança à procura de si.

b) Além de dar sua explicação em voz alta, em seu caderno **selecione** e **copie** dos trechos 1 e 2 uma expressão que confirme sua conclusão.
Texto 1: "Essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa". Texto 2: "Vou descobrir O que me faz sentir / Eu caçador de mim".

c) E você, na sua história de vida, tem uma postura igual a alguma dessas? Ou tem outra postura? Qual? Resposta pessoal.

7. O narrador do texto *A hora da estrela* fala de seu profundo sentimento pela moça. O poeta Carlos Drummond de Andrade também escreveu sobre esse sentimento. Leia um trecho do poema "Amor" de Drummond:

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer,
amar e malamar,
amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos **vidrados**, amar? [...]
amar solenemente as palmas do deserto,

Cartaz do filme brasileiro A hora da estrela, *de 1985, baseado no romance homônimo de Clarice Lispector.*

Educador, neste momento, optamos por transcrever apenas o fragmento do poema, pois, se o apresentássemos na íntegra, a sequência didática acabaria por demandar outras atividades que provocariam uma quebra no sentido e nos objetivos das atividades propostas. Tendo como critério a completude textual e priorizando o estudo do gênero, evitaremos fragmentar textos, a não ser quando isso for pertinente ao objetivo da atividade.

o que é entrega ou adoração **expectante**,
e amar o **inóspito**, o áspero,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito **inerte**, e uma rua vista em sonho, e
uma ave de rapina [...].

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

Agora, imagine que o autor do poema estivesse falando do amor a uma pessoa. Com base na sua leitura, o que podemos deduzir a respeito do que seja:

a) Amar palmas do deserto?

b) Amar o áspero?

c) Amar um vaso sem flor?

Educador, há inúmeras possibilidades de interpretação dos versos. A seguir, apresentamos algumas respostas possíveis. Note que o item a, por exemplo, permite mais de uma interpretação: a. Possibilidades: 1 O que nasce no meio de uma terra árida, por exemplo, a esperança em meio à desesperança. 2 Referindo-se ao aspecto exterior, à aparência: amar uma beleza diferente, pois uma palma não se parece com a maior parte das flores. / b. Amar aquilo que é rude que não tem delicadeza / c Amar o que não está completo, o que não corresponde aos padrões esperados.

8. Agora, vamos ler algumas palavras do texto e seu significado e, então, vamos fazer novamente a leitura dos versos.

vidrados: apaixonados.
expectante: que espera (em observação).
inóspito: rude, áspero, em que não se pode viver.
inerte: sem movimento, apático.

Depois da leitura, responda:

a) Essas palavras correspondem ao que você imaginou que elas significassem?
Resposta pessoal.

b) Conhecer o significado delas ajudou a entender melhor o texto?
Resposta pessoal.

9. Releia este trecho de *A hora da estrela*, em que o narrador apresenta sua opinião sobre a personagem do livro:

Não tinha aquela coisa delicada que se chama encanto. Só eu a vejo encantadora. Só eu, seu autor, a amo. Sofro por ela. E só eu é que posso fazer assim: 'que é que você me pede chorando que eu não lhe dê cantando?'. Essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe o que é cachorro.

A partir da opinião do narrador a respeito da moça, você acha que ele consegue enxergá-la bonita? Leia uma frase que confirme sua resposta. Resposta possível: O narrador de *A hora da estrela* reconhece-se capaz de amar aquela moça, que é uma mulher simples, rude, uma pessoa que foge aos padrões de beleza estabelecidos socialmente. Uma frase que comprova isso é: "Só eu a vejo encantadora".

Tramando textos e ideias

Educador, veja encaminhamento no Manual específico para trabalhar esta seção

Agora que você já refletiu sobre os textos que leu neste capítulo, chegou a sua vez de tornar-se um autor e escrever a sua história de vida. Você deve ter coisas interessantes para contar, não é mesmo? Mas, antes de escrever o seu texto, preste atenção às orientações a seguir:

- **Selecione** e **anote** em seu caderno os acontecimentos importantes de sua vida que deseja relatar.
- **Mencione** datas significativas, o local onde nasceu e onde viveu coisas importantes.
- Se desejar, você também pode falar das pessoas com as quais conviveu, sobre o que realizou.
- Organize o texto em parágrafos de modo que, em cada um deles, você desenvolva um assunto.
- Não se esqueça: faça a **autobiografia** usando as palavras **eu, meu, minha**, pois é **você** quem conta a **sua** história.
- Caso queira, você pode falar também dos seus sonhos, expectativas e planos.

Avaliando a produção

Releia o seu texto e verifique:

- Você escreveu o texto organizando-o em **parágrafos** e ocupando todo o espaço da folha?
- Usou **letra maiúscula** no início das frases e para escrever nomes de lugares e de pessoas?
- Usou palavras que servem para **indicar o tempo** em que os fatos ocorreram? Verifique se a maneira como elas estão colocadas deixa o texto mais fácil de entender.

Circulação do texto

Após escrever o texto, leia-o para os seus colegas de classe numa roda de leitura, conforme as orientações de seu educador.

Ampliando o tema

Para você, a língua também é uma forma de retratar um povo, uma cultura, uma pessoa? A língua que falamos também constitui nossa identidade? Leia o texto a seguir...

A língua falada representa, igualmente, uma das mais imediatas marcas de identidade social:

"A fala de uma pessoa pode indicar seus sentimentos, o tipo de personalidade que tem, quem é. Alguns modos de falar são indicadores de características demográficas, tais como idade, sexo, ocupação, grau e tipo de educação, nação ou região de origem." (Robinson, 1977:68)

Dino Preti (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

Sua vez...

1. Observe as expressões a seguir, que costumam andar na boca do nosso povo:



Ilustração: Jesus Dias

Agora, responda:

a) Você acha que as pessoas que vivem em sua região se identificariam com alguma dessas expressões ou diriam isso de outra maneira?
Educador, espera-se que os alunos percebam que é possível que algumas expressões sejam desconhecidas porque em cada lugar há uma maneira diferente de dizê-las.

b) Há alguma expressão que você não saiba o que significa? Qual? Resposta pessoal.

c) É possível um brasileiro não compreender alguma expressão usada por outro brasileiro, apesar de falarem a mesma língua? Por quê?
Sim, isso é possível porque há muitos falares, muitas variações da nossa língua. As pessoas usam palavras ou expressões desconhecidas por outras ou com significados diferentes dos que outras conhecem.

d) Se você vivenciou ou soube de alguém que tenha vivido uma situação parecida com a mencionada na questão anterior, conte para a sua turma. Resposta pessoal.

e) Você acha que há preconceito por causa da maneira de falar das pessoas? O que você pensa sobre isso? Resposta pessoal.

E eu com isso?

Agora, que tal montar um varal literário com parlendas, adivinhas, pegadinhas e provérbios?

Para isso, pesquise as brincadeiras mais conhecidas da região em que você viveu sua infância. Será possível obter parlendas, provérbios, pegadinhas e adivinhas se você conversar com parentes, amigos ou outras pessoas que conseguirem se recordar delas.

Em folhas coloridas, tamanho sulfite, escreva os textos e cole as imagens de maneira que possam ser lidos com facilidade.

O varal poderá também conter fotos antigas para ajudar a criar um clima de volta ao passado.

Na hora de copiar os textos, não se esqueça: eles precisam ficar bem visíveis. Prenda todo esse material num varal e coloque-o em exposição.

Boas recordações! Educador, as etapas deste projeto podem resultar num **processofólio**. Veja orientações no Manual específico.

peças de teatro, aprendem a usar o microcomputador e assistem a fitas de vídeo. Eles também conhecem diferentes estilos musicais e, graças à colaboração da banda municipal, podem manusear os instrumentos.

Disponível em: <http://inovando.fgvsp.br/documentos/historias2003/biblioteca/20itinerante.pdf>. Acesso em: 2 set. 2006.

Por dentro do texto

1. Esse texto poderia ter sido retirado de um jornal? Por quê?

   Sim. Pela maneira como foi apresentado: a linguagem formal, o título e um resumo do que vai ser dito e, depois, um texto maior que se assemelha a uma reportagem de jornal.

2. Qual é a **informação principal** que o texto quis comunicar?

   Resposta possível: O texto informa que há um grupo de professoras que leva às escolas um projeto chamado Biblioteca Itinerante

3. O que significa a palavra "itinerante"?

   Itinerante é aquilo que transita, que se desloca, que viaja.

4. **Identifique** o título do texto e procure descobrir o que a palavra "trupe" tem a ver com o restante da notícia.

   Resposta possível. Trupe é um grupo de artistas que atua em conjunto, do mesmo modo a Biblioteca Itinerante propicia a que os alunos das escolas desenvolvam novos conhecimentos por meio de um trabalho em conjunto que reúne várias formas de arte.

5. **Localize** e copie o trecho do texto que resume o assunto de que a notícia vai tratar.

   Equipe de professoras percorre escolas de comunidades pobres levando recursos que encantam os alunos

6. Leia novamente o trecho: "Equipe de professoras percorre escolas de comunidades pobres levando recursos que encantam alunos". Reflita e responda:
   a) Que recursos as professoras levam para as escolas?

      Materiais como fantoches, livros, CDs, computadores, máscaras, instrumentos musicais, etc.

   b) Por que esses recursos encantam os alunos?

      Resposta possível: Provavelmente, porque são materiais diversos, divertidos e que contribuem para desenvolver a imaginação.

Um olhar para a língua

Verbo

1. Leia o trecho a seguir, prestando atenção às palavras destacadas:

   Os alunos **trabalhar**[1] com a literatura de cordel, **ter**[2] acesso a livros emprestados pela Secretaria, **produzir**[3] peças de teatro, **aprender**[4] a usar o microcomputador e **assistir**[5] a fitas de vídeo.

   Copie o mesmo trecho, substituindo as palavras em negrito por uma das que estão no quadro a seguir. Não se esqueça de observar a numeração.

1. trabalha – trabalham – trabalhou;
2. tem – têm – tiveram;
3. produzem – produz;
4. aprende – aprendem – aprendia;
5. assiste – assistiram – assistem.

Os alunos trabalham com a literatura de cordel, têm acesso a livros emprestados pela Secretaria, produzem peças de teatro aprendem a usar o microcomputador e assistem a fitas de vídeo.

2. Agora, experimente ler esse trecho sem as palavras que você substituiu no texto e pense na seguinte questão: é possível entender o que esse trecho quer dizer sem essas palavras? Ele continua fazendo sentido? Anote no caderno o que descobriu.

3. Reflita e responda:

2. Resposta possível. Se as palavras forem retiradas, o trecho perde parte do sentido original, deixando de comunicar que ações foram feitas pelos alunos

a) A que palavra se referem os termos substituídos no texto?

À palavra alunos

b) Por que essas palavras são importantes no texto, ou seja, para que elas servem? Assinale o quadro que contém a resposta adequada. Quadro 2.

Quadro 1	Quadro 2
As palavras indicam as características dos alunos atendidos pelo projeto.	As palavras correspondem às ações dos alunos, àquilo que eles fazem.

Para saber mais

As palavras **trabalhar**, **ter**, **produzir**, **aprender**, **usar** e **assistir** são **verbos**. No texto que você acabou de ler, esses verbos indicam **ações** feitas pelos alunos. Cada verbo indicou, portanto, uma ação diferente. Observe:

Os alunos **trabalham** com a literatura de cordel, **têm** acesso a livros emprestados pela Secretaria, **produzem** peças de teatro, **aprendem** a **usar** o microcomputador e **assistem** a fitas de vídeo.

4. Ainda sobre esse trecho, identifique os verbos dos trechos a seguir.

a) Equipe de professoras percorre escolas de comunidades pobres levando recursos que encantam os alunos. Percorre, levando, encantam.

b) Eles também conhecem diferentes estilos musicais e, graças à colaboração da banda municipal, podem manusear os instrumentos. Conhecem, podem o manusear.

Olhe a língua!

Leia novamente este trecho do texto:

"Os alunos trabalham com a literatura de cordel, têm acesso a livros emprestados pela Secretaria, produzem peças de teatro, aprendem a usar o microcomputador e assistem a fitas de vídeo."

Observe que a vírgula apareceu várias vezes. Para que ela serve? Converse com um colega de classe e tente descobrir. Depois, compare sua resposta com a explicação de seu educador.

Educador, nesse caso, a vírgula serve para separar elementos em uma enumeração, ou seja, no trecho anterior a vírgula separa cada ação que os alunos fizeram.

A vírgula é um sinal de pontuação que serve para separar palavras ou expressões em um texto, dando-lhe maior clareza. Veja alguns exemplos:

1. Vírgula separando palavras: As crianças pediram à mãe que comprasse biscoitos, balas, bolachas e docinhos.
2. Vírgula separando orações: Alguns cantavam, outros dançavam, tudo era motivo de alegria naquele dia de festa!

Observação: Para um trecho de uma frase ser considerado oração, deve existir um verbo. As palavras grifadas no trecho 2 são verbos.

Sua vez...

Coloque as vírgulas que estão faltando nos trechos a seguir.

a) A trupe vai a várias cidades do interior do Piauí, levando livros, fantoches, máscaras, caixas de papelão para a montagem de um palco, instrumentos musicais, TV com vídeo, caixas com CDs, microcomputadores e muita alegria.

b) O poema de António Jacinto fala sobre um homem que gostaria de escrever cartas para a mulher amada revelando sua vontade de vê-la, o receio de perdê-la, o mais que benquerer que sente, o mal indefinido que o persegue e a saudade que o acompanha todo o tempo.

c) Os alunos trouxeram para a cesta de alimentos três quilos de arroz, dois de feijão, cinco de açúcar, quatro latas de óleo e dois pacotes de macarrão.

Educador, veja texto complementar a esta seção no Manual específico.

á vem história

Educador, o texto a ser lido está no Manual específico. Além de contextualizar a obra *Dom Quixote*, o trecho escolhido para esta seção permite uma discussão interessante a respeito dos conceitos de ficção e realidade, histórias reais e inventadas. Além disso, o texto permitirá que os alunos compreendam melhor as imagens que virão a seguir.

Que tal conhecer um trecho da história de uma personagem que era apaixonada pelo mundo os livros?

Preste atenção no trecho que o seu educador vai ler...