



HOLOS

ISSN: 1518-1634

holos@ifrn.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Brasil

Ferreira Cavalcante, Ilane; de Souza Alcântara, Dhierclay
FORMAÇÃO DE LEITORES: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE
EJA
HOLOS, vol. 2, 2009, pp. 132-144
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549226011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO DE LEITORES: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE EJA

Ilane Ferreira Cavalcante

Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e inglesa e respectivas literaturas. Mestra em Estudos da Linguagem com área de concentração em Literatura Comparada Doutora em Educação. Professora do IFRN
E-mail: ilane@cefetrn.br

Dhierclay de Souza Alcântara

Bolsista - Curso de Informática do Campus Natal - Zona Norte / IFRN

RESUMO

Este artigo constitui-se em uma reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentro de uma perspectiva de ensino a partir de gêneros textuais, o material didático de língua portuguesa deveria visar, entre outras coisas, contemplar os diferentes conteúdos, habilidades e competências do ensino de Língua Portuguesa. O projeto de pesquisa de que este artigo é fruto está integrado ao Grupo de Pesquisa em Ensino Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e baseia-se no fato de que há, ainda, pouco material didático disponível para a EJA no Ensino Médio, pois a maioria da literatura existente se restringe ao Ensino Fundamental. Além disso, os professores de todas as disciplinas iniciais da modalidade EJA no campi Natal - Zona Norte do IFRN tem se deparado com uma realidade preocupante: a falta de preparo dos estudantes que entram na Instituição para iniciar o curso nessa modalidade. No caso específico de Língua Portuguesa, esses alunos demonstram muitas dificuldades de leitura e escrita. Neste artigo, apresentamos os primeiros resultados tabulados a partir de questionário aplicado entre alunos das turmas iniciais de 2006 e 2008, observando seus perfis de leitor e identificando suas principais necessidades no âmbito da leitura e da escrita. Esses resultados subsidiam o processo de elaboração do material didático de língua portuguesa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Língua Portuguesa, Material didático, Leitura.

FORMING READEARS: TEACHING PORTUGUESE TO EJA STUDENTS

ABSTRACT

This article considers the aspects related to the production of teaching material for Young and Adult learners in the Campus Natal-North Zone of IFRN. It is based on a research that means, above other things, to produce didactic activities that apprehend the different contents, skills and competences of teaching Portuguese as a mother tongue. This project is part of the group of research on EJA of that institution and bases itself in the fact that it is still difficult to find bibliographical material about EJA for High School teachers. For being something still new to IFRN, teachers are having many difficulties to adapt their material and methodology to these new students as these students present many lacks on their preview reading and writing knowledge. This article presents the first results from data established over a questionnaire applied to classes of 2006, 2007 and 2008, looking for their reading and writing profiles. These results bases the didactic material that will be developed.

KEY-WORDS: Young and Adults Teaching, Didactic Material, Portuguese Language Teaching, Reading.

FORMAÇÃO DE LEITORES: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE EJA

INTRODUÇÃO

A Modalidade EJA é algo novo para os Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia. Integrar o Ensino Médio à Educação Profissional é um desafio proposto pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desde Setembro de 2006 os professores de Língua Portuguesa do Campus Natal - Zona Norte do IFRN tem enfrentado esse desafio pensando em práticas metodológicas que funcionem não só como nivelamento dos alunos da Modalidade EJA, mas que sirvam de estímulo à sua permanência e ao seu desenvolvimento dentro dos cursos oferecidos pela instituição. Diante das dificuldades encontradas, foi criado o Grupo de Pesquisa em Ensino Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, no qual este projeto está inserido, de forma a pensar o ensino de Língua portuguesa sob um ponto de vista interdisciplinar e adequado ao público atendido na modalidade EJA. Este projeto passou, a partir do segundo semestre de 2007, a ser apoiado, através de bolsa de pesquisa de Iniciação Tecnológica, pelo CNPq.

Professora de Língua portuguesa, a pesquisadora responsável por este projeto se deparara com alunos a quem faltavam não só alguns princípios básicos do uso da língua, mas, principalmente, a auto-estima necessária para acreditar na própria capacidade de superar dificuldades. Assim, fez-se necessário elaborar materiais que contemplassem tanto os aspectos de conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, quanto pudessem proporcionar, através do uso da língua, a compreensão e a reflexão sobre a própria identidade e a própria capacidade de construção do conhecimento.

Pesquisas na Internet e na literatura especializada em EJA demonstram, também, haver pouco material didático disponível para as diversas disciplinas do Ensino Médio, pois a maior parte do material disponível, teórico e didático, circunscreve-se ao Ensino Fundamental. A elaboração de material didático adequado a essa modalidade e a esse público constitui-se, então, um desafio pedagógico que as instituições formadoras precisam vencer visando um aprofundamento teórico e metodológico que venha a contribuir para a melhoria do processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem do estudante.

A primeira turma de EJA recebida pela então Uned-ZN do CEFET-RN, hoje Campus Natal – Zona Norte do IFRN, não se configurava ainda como uma turma de EJA propriamente dita, visto que apresentava um contingente de alunos muito jovens com um bom número já advindo do Ensino Médio. Sua prática de leitura e escrita, no entanto, se configurava muito insipiente. A maioria provinha de escolas públicas de áreas periféricas da cidade de Natal e demonstrava grande insegurança no trato com a linguagem. Ao receber a segunda turma, o problema se intensificou. Foram formadas duas turmas advindas do programa PROJOVEM (parceria entre o Governo Federal e a Prefeitura de Natal) e sua entrada no IFRN deu-se de forma diferenciada, o que levou à aprovação de alunos que apresentavam profundas lacunas no seu processo de aprendizagem.

Apesar de suas dificuldades, a primeira turma de alunos demonstrou grande vontade de desenvolver seu potencial. São assíduos, em sua maioria, não só às aulas regulares, mas aos Centros de Atividades (CA). Já a segunda turma demonstrou, a partir das primeiras aulas, uma grande desmotivação. Eram alunos inquietos, com dificuldades

de se adaptar à rotina e às normas da escola, e que se ausentavam da escola constantemente. O desafio, a partir de então, era não só desenvolver sua auto-estima e seu nível de conhecimento, mas fazê-los compreender a importância de manter-se na escola e visualizar um futuro possível.

Nos primeiros momentos de contato entre a professora pesquisadora e as turmas de EJA ficou claro que havia maior diálogo e maior compreensão da matéria quando os conteúdos ficavam vinculados à sua experiência de vida ou à sua realidade. Essa descoberta foi feita quando a professora saiu de um conteúdo mais conceitual e passou a trabalhar atividades de caráter mais pessoal (produção escrita – carta/depoimento). Essa produção foi pensada para servir não só aos conteúdos de língua portuguesa, mas à equipe pedagógica da Instituição, que demandava um perfil mais pessoal desses alunos.

A atividade rendeu frutos, pois os alunos demonstraram imenso prazer em pensar sobre sua própria história e sobre sua identidade e a professora/pesquisadora, então, decidiu fazer dessa reflexão/discussão sobre a identidade um eixo norteador da disciplina de Língua Portuguesa. Surgiu, a partir daí, a elaboração de textos jornalísticos, de listagens de desejos, de depoimentos, entre outros textos.

2 A MODALIDADE EJA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo dados do Ministério da Educação, existem, hoje, mais de 65 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino básico. Desses, 30 milhões não frequentaram nem os quatro primeiros anos escolares — são os chamados analfabetos funcionais. Cerca de 16 milhões não sabem ler nem escrever um bilhete simples. O país tem apenas 19 municípios — dos mais de 5,5 mil — com média de escolarização acima de oito anos. Ao analisar esses dados, é fácil compreender por que acabar com o analfabetismo e melhorar a taxa de escolaridade dos brasileiros são prioridades no cenário da educação nacional.

A situação, no entanto, vem melhorando. O Censo Escolar 2003 aponta o crescimento de 12,2% nas matrículas de jovens e adultos na rede oficial. São mais de 4,2 milhões de pessoas que voltaram a estudar, sem contar outras 730 mil atendidas por movimentos populares, empresas, sindicatos ou organizações não governamentais. "Se a educação é um direito de todos, independentemente da idade, como diz a nossa Constituição, temos de dar à EJA a mesma atenção oferecida a todos os segmentos do ensino básico", afirma Cláudia Veloso, coordenadora-geral de EJA do Ministério da Educação em entrevista à revista *Nova Escola on-line*. (2003).

Há toda uma história da educação no Brasil que vêm à tona ao se falar de Educação para Jovens e Adultos. A batalha para aumentar a escolaridade é antiga. No início do século passado a pressão para acabar com o analfabetismo vinha da indústria, carente de mão-de-obra especializada. A ditadura militar tentou abafar iniciativas como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, entre outros, amparados pelas teorias pedagógicas de Paulo Freire. O governo ditatorial propôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, que resultou em uma instituição incapaz de elaborar uma política adequada para dar conta da demanda por educação de jovens e adultos no Brasil.

Com a abertura política, a sociedade voltou a organizar-se. O Brasil participou de conferências internacionais, reforçando o compromisso com o fim do analfabetismo. A Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, dedicou à EJA toda uma seção. O governo federal lançou, em 1997, o Alfabetização Solidária — hoje uma ONG atuante em 2010 municípios — e em 2001 o projeto Recomeço (depois rebatizado de Fazendo Escola), que distribui recursos para aquisição de material e pagamento de professores de EJA para municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O programa atende o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste, regiões com os maiores índices de analfabetismo e analfabetismo funcional. Foram as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000 que definiram os objetivos da EJA: restaurar o direito à educação, negado aos jovens e adultos; oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente.

Grande parte dos alunos jovens e adultos que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (BRASIL, 2006, p.9).

Ao atrair o adulto para a escola, no entanto, é preciso garantir que ele não a abandone. As altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. Problemas como esses podem ser resolvidos quando o professor conhece as especificidades desse público e usa a realidade do aluno como eixo condutor das aprendizagens.

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais quando o professor atua na EJA, modalidade de ensino que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis dos estudantes.

Para que o professor possa atuar, oferecendo aos jovens e adultos uma educação integral que concilie a formação técnica com a humana, de qualidade, é preciso que ele atue primeiro como pesquisador, construindo os instrumentos didáticos mais adequados às diversas turmas. Assim, ele poderá possibilitar aos estudantes a formação de trabalhadores-cidadãos capazes de interagir com o meio e criar alternativas de inserção e permanência no mundo do trabalho com competência. Esse processo de pesquisa do professor exige tempo para ler, refletir e construir materiais didáticos.

A partir desse processo, pode-se passar a pensar e a definir indicadores teóricos e metodológicos coerentes com a especificidade dos estudantes da Modalidade EJA. Concebendo e materializando instrumentos didáticos que articulem e integrem os conhecimentos da formação geral e da técnica.

3. OS SABERES PRÉVIOS E SUA INSERÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O nosso estar no mundo é repleto de ações que nos levam a aprender. A aprendizagem, por sua vez, acontece num entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber. As informações que recebemos do outro, nos espaços externos,

acionam nossas estruturas mentais movimentando nosso organismo, corpo, esferas dramáticas e cognitivas, transformando-se em conhecimento que se incorpora em nossos saberes (CERQUEIRA, 2007). Dessa maneira, o saber se constitui a partir das experiências e vivências do nosso cotidiano, e nossas aprendizagens primeiras acontecem em nossas relações familiares; somente mais tarde ingressamos na escola ampliando nossas relações sociais. A esses diferentes saberes a filosofia denomina como *saber sensível* e *saber cotidiano*.

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada à prática do cotidiano, ao ver e ao fazer. Ao escolher o caminho da escola, eles são levados a operar uma ruptura nessa sua vivência e passar a refletir sobre suas práticas. Essa ruptura leva a uma interrogação que passa a acompanhar o ver desses alunos, deixando-os preparados para olhar. Uma prática adequada dentro do espaço escolar proporcionará a esses alunos e alunas a possibilidade de ficarem abertos à aprendizagem, receptivos, sensíveis, e também ativos: capazes de explorar, investigar, pensar e interferir no que olham.

O *saber sensível* é um saber sustentado pelos cinco sentidos, um saber que todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna. É aquele saber que é pouco estimulado numa sala de aula e cuja exploração muitos professores e professoras atribuem apenas às aulas de artes. No entanto, qualquer processo educativo, tanto com crianças quanto com jovens e adultos, deve ter suas bases nesse saber sensível, porque é somente através dele que o(a) aluno(a) abre-se a um conhecimento mais formal, mais reflexivo. Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar desse *saber sensível*.

A segunda espécie de saber dos alunos jovens e adultos é o *saber cotidiano*. Por sua própria natureza, ele se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola. O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracteriza-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, até mesmo, pelo próprio aluno.

No entanto, na formação do indivíduo crítico e reflexivo, principalmente na modalidade EJA, a escola tem a necessidade e a obrigação de valorizar o saber sensível e o saber cotidiano do educando, estimulando-o a desenvolver uma prática reflexiva que o leve à elaboração do saber formal. Esse processo só é possível através da utilização de uma metodologia adequada à situação específica desses indivíduos que, não sendo mais crianças, possuem, em geral, falhas no seu desenvolvimento cognitivo advindas de um processo de ensino aprendizagem formal incompleto, fragmentado. Oliveira (2001, p 18), ao elaborar um perfil geral do aluno da modalidade EJA, afirma que esse estudante

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (...) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A escola não pode fingir que essa modalidade de ensino comporta as mesmas práticas, currículos rígidos e metodologias típicas do modelo de ensino regular. Não é inclusão oferecer uma educação a esses indivíduos nos mesmos moldes do ensino regular, pois eles apresentam uma situação de vida extremamente diversa. A escola, para caracterizar-se como inclusiva, deve, antes de tudo, conhecer o estudante da EJA na sua especificidade. Vale a pena a escola se interrogar sobre quem é o indivíduo que a frequenta.

O público da EJA, em sua quase totalidade, vivencia uma realidade social de marginalidade em que os direitos básicos lhe são negados, e a luta pela sobrevivência coloca-se como o mais urgente. Os estudantes da EJA carregam consigo uma história escolar anterior permeada por desistências, fracassos e insucessos. Diante dessa realidade, esses alunos chegam à escola com a auto-estima abalada, desacreditados de que a construção de outra realidade é possível. Aliado a tudo isso, ainda, têm que conviver com um contexto socioeconômico extremamente perverso. Arroyo (2005, p.22-23) destaca que, quanto

mais se avança na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos enviados, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1º a 4º ou da 5º a 8º. Com esse olhar escolar sobre esses jovens – adultos, não avançaremos na configuração.

Esse olhar negativo da escola sobre o estudante da EJA continua presente na maioria das escolas públicas brasileiras e conseqüentemente tem contribuído para o fracasso do estudante da EJA.

Para a escola cumprir de maneira satisfatória sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, necessita de mudanças significativas. Nesse sentido, a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos cumpre um importante papel, mas não é tudo. É preciso formar professores e profissionais aptos a lidar com esse indivíduo dentro da escola, respeitando seus conhecimentos prévios; adaptando sua metodologia para lidar com o aluno; reestruturando seu currículo na busca por uma formação mais adequada a esse perfil; identificando formas de manter esse indivíduo no espaço escolar; utilizando um material didático capaz de estimular sua curiosidade e sua atitude reflexiva.

Nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, há diferentes possibilidades de explorar o saber sensível levando o aluno a refletir sobre suas origens, sua vida, seu futuro. Pensar a própria identidade é uma forma de fazer o aluno assumir a responsabilidade sobre sua própria formação e, dessa forma, envolver-se mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem. A exploração das diferentes linguagens humanas, a

escrita sobre aspectos pontuais de seu passado e de sua formação, a projeção de desejos para o seu futuro são atividades importantes nesse processo. Mas não podem fugir ao fato de que, para atingir realmente o aluno, precisam estar fundamentadas naquilo que eles apresentam de saberes prévios e perspectivas diante da escola. Para conhecer esse universo, cabe ao professor, sempre um pesquisador, utilizar de instrumentos adequados de investigação e basear-se nesses dados para a elaboração de sua prática didática.

4. CONHECENDO O PERFIL DE LEITOR DE ALUNOS INICIAIS DA MODALIDADE EJA NO CAMPUS NATAL – ZONA NORTE

As aulas na Unidade de Ensino Descentralizada do Campus Natal - Zona Norte do IFRN iniciaram-se em meados de 2006 – dentro do processo de expansão das escolas técnicas implementado pelo governo federal – com quatro turmas de ensino técnico de Informática, sendo duas de nível médio na modalidade subsequente e duas de Educação de Jovens e Adultos. A partir dos primeiros contatos entre as professoras e as turmas de EJA, fez-se necessária a aplicação de um questionário que diagnosticasse o perfil de leitura e escrita dos alunos. De posse das respostas ao questionário, as professoras perceberam que a visão que os alunos tinham do ensino-aprendizagem de língua portuguesa estava ligada ao ensino da gramática normativa e que muitos deles não associavam as leituras do cotidiano às suas práticas enquanto leitores e produtores de textos. Duas das respostas a esse primeiro questionário são apresentadas aqui em comparação com as respostas dadas, a questões semelhantes, feitas em turmas posteriores.

Damos prioridade, aqui, à apresentação de apenas duas questões que foram aplicadas às turmas, desde a primeira, em 2006.1, até a que entrou em 2008.1. Tomamos como exemplo, então, as respostas dadas por diferentes turmas a apenas duas questões, que, de certa forma, representam o contingente de alunos dessa modalidade em suas turmas iniciais. Apesar de o questionário ter sofrido algumas alterações, essas questões permanecem idênticas em todos os questionários aplicados e os gráficos de cada turma são apresentados em diferentes formatos para ressaltar a diferença de uma turma para a outra.

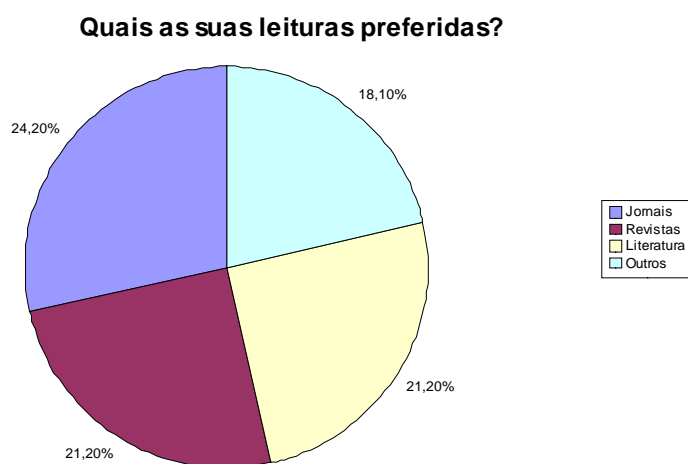


Figura 1 – Turma de 2006.1

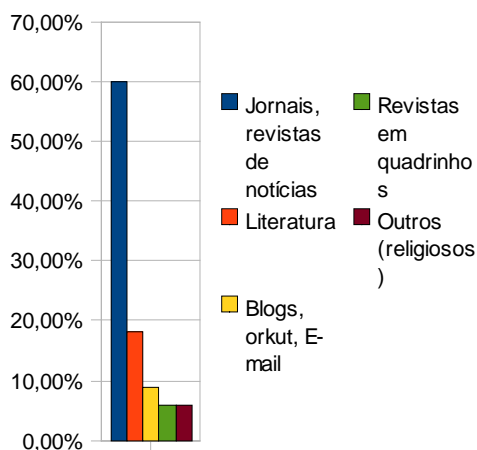


Figura 2 – TURMA DE 2008.1

A turma que entrou em 2006.1 apresenta um diferencial em relação às demais por ser composta de grande parte de alunos que já cursavam o Ensino Médio em outras instituições ou que haviam cursado o Ensino Médio anteriormente. O gráfico 1 deixa claro terem esses indivíduos contatos com variados tipos de leitura verbal. Ma a resposta predominante quanto ao que costumam ler é, em ambas as turmas, de jornais e revistas.

Poucas respostas da turma de 2008.1 apresentam leitura de literatura, menos ainda de *blogs*, *orkut* e *e-mail*, que, no gráfico anterior não estão discriminados, porque assim não apareciam no questionário prévio. Esses gráficos parecem indicar pouca familiaridade não só com a literatura, mas com os gêneros textuais digitais, o que nos indica não só a necessidade de explorar textos de caráter jornalístico em nossas atividades didáticas, mas a necessidade de dar ênfase à literatura e aos gêneros digitais, com o objetivo de ampliar o seu leque de leitura e de contribuir em seu processo de inclusão digital.

Questionada sobre sua dificuldade de compreensão de textos, as turmas de 2006.1 e 2007.1 responderam, em sua maioria, que sentiam dificuldades de ler sempre ou às vezes, conforme demonstram os gráficos 3 e 4, a seguir:

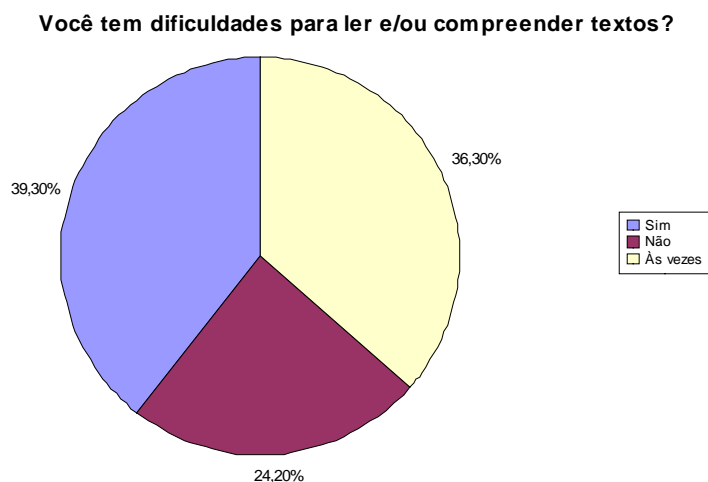


Figura 3 – TURMA DE 2006.1

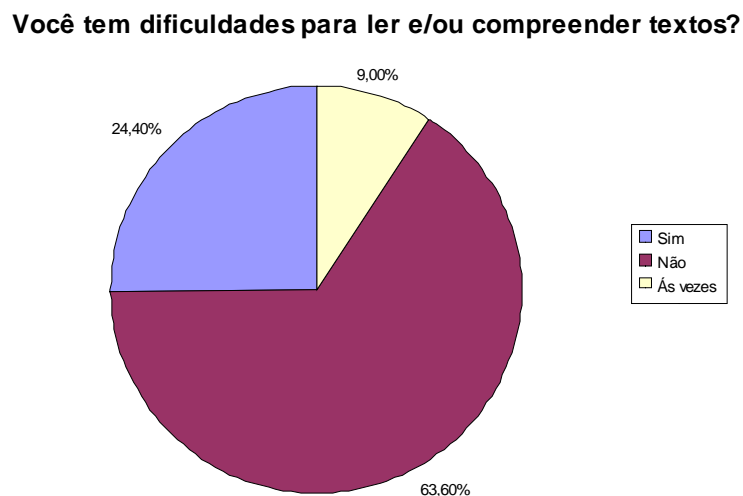


Figura 4 – TURMA DE 2007.1

Se leem, então, esses alunos demonstram e afirmam ter grande dificuldade de compreender o que leem. Se eles sentem dificuldade de ler, como podem ter esse hábito? O que percebemos é que não é importante apenas o acesso a variados tipos de gêneros textuais, esses indivíduos precisam ter treinada a sua capacidade de observação, de concentração e, conseqüentemente, a sua percepção crítica.

Esses são apenas exemplos das respostas obtidas e das considerações que elas instigaram à professora de Língua Portuguesa em seu processo de trabalho com as turmas da Modalidade EJA. A partir dessas análises a prática de ensino de Língua Portuguesa tem servido como um constante processo de experiência em que atividades são elaboradas, aplicadas em sala de aula, revistas e reelaboradas a partir de uma metodologia que também está em processo de construção.

5. DA ANÁLISE DOS DADOS À PRÁTICA DA SALA DE AULA

Decidida a aplicar o ensino de gramática à leitura e à produção de textos, a professora passou a elaborar atividades que tivessem como elementos geradores dos conteúdos da disciplina um texto. Este texto deveria levar a uma reflexão sobre a própria identidade que, por sua vez, culminaria na produção de outros textos.

Os textos escolhidos tomaram por base uma noção ampla de textos que englobam as várias linguagens humanas, tais como filmes, documentários, quadros, gravuras, entre outros, além dos diversos gêneros textuais escritos. Da mesma forma, as produções textuais realizadas pelos alunos envolviam essas várias dimensões da linguagem, não se restringindo tão somente a produções escritas. As atividades, dessa forma, enfocavam não apenas a produção escrita, mas estimulavam outras habilidades, como a expressão oral e o trabalho com a memória, por exemplo.

Também foi uma decisão metodológica realizar a prática da refacção textual nas produções escritas, de forma que os alunos se sentissem motivados a identificar, refletir, realizar pesquisas e, posteriormente, corrigir suas próprias produções, melhorando as notas inicialmente atribuídas à atividade. Nesta etapa de trabalho, muitas vezes fez-se necessário retomar noções básicas de gramática, tais como pontuação, acentuação, concordância, etc. Notou-se também que os alunos se sentiram mais motivados a aprender, pois passaram a vincular o estudo da gramática à necessidade de se expressar de modo formal em situações práticas da vida. A noção de formalidade e informalidade, com relação ao uso da língua, sobretudo, passou também a nortear a reflexão dos alunos, a partir do momento em que estes começavam a perceber os diversos usos da língua e suas variedades não como erro, mas como variantes que dependiam de determinadas situações enunciativas.

Paralelamente, a professora iniciou as suas atividades de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio Integrado, sobre PROEJA e elaboração de materiais didáticos (jogos e atividades) que constituíssem instrumentos adequados ao ensino de Língua Portuguesa inicial para alunos da Modalidade EJA do IFRN. Ao mesmo tempo, elaborando uma pesquisa-ação, aplicava essas atividades ao longo das aulas regulares de Língua Portuguesa, observando a receptividade dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades e competências na área de Língua Portuguesa. A partir dessa observação, está sendo possível, paulatinamente, reelaborar as atividades aplicadas e organizar um banco de atividades disponível a todos aqueles professores que a ele desejassem recorrer.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a língua portuguesa não é apenas reproduzir conhecimentos já cristalizados, é discutir cotidianamente o sujeito e seu estar no mundo, seja esse sujeito o professor, voltado para uma reflexão sobre sua prática, seja o aluno, que precisa estar inserido em um processo que o faça desenvolver seu espírito crítico. É o pensar a prática e os sujeitos envolvidos nessa prática que visa todo o processo aqui apresentado.

A partir desse pensar, cumpre elaborar atividades que possam, de fato, atender à demanda dos alunos e alunas da modalidade EJA. Atividades que partam, por exemplo, da identificação de conflitos entre as respostas dadas aos questionários e a atitude diária

desses alunos e busquem, para além dos conflitos, os dados que eles nos fornecem para subsidiar uma prática transformadora. É relevante, nesse sentido, por exemplo, o fato de suas respostas demonstrarem que eles consideram a leitura algo importante em sua prática diária e é fundamental, o fato de preferirem, como afirmam em sua resposta, textos que possam instigá-los, levando-os a interpretações mais reflexivas ou gerando atividades lúdicas.

Mas, para além de conflitos, espera-se, pesquisando sobre essa modalidade e sobre esses indivíduos, prover um ambiente de constante reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no nível médio integrado para a modalidade EJA e prover elementos para a compreensão dos problemas ligados à recepção e manutenção desses alunos na escola a partir de uma prática que os leve a refletir sobre sua identidade e seus projetos de futuro.

REFERÊNCIAS

1. AZEVEDO, I. B. **O prazer da produção científica:** diretrizes para a elaboração de trabalhos científicos. 10. ed. São Paulo: Hagnos, 2004.
2. ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
3. BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
4. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
5. BRASIL/MEC/SETEC. Decreto 5.154/2004. In. **Educação profissional e tecnológica:** legislação básica. 6. ed. Brasília: SETEC, 2005.
6. BRASIL/MEC/SETEC. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília: SETEC, 2006.
7. _____. Decreto 5.154/2004. In. **Educação profissional e tecnológica:** legislação básica. 6. ed. Brasília: SETEC, 2005.
8. CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. In: **Psic.** [online]. jun. 2006, vol.7, no.1, p.29-38. Disponível em: http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142006000100005&lng=pt&nrm=iso ISSN 1676-7314. Acesso: 08 de setembro, 2007.
9. CIAVATTA, Maria. A formação integrada: escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

10. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.
11. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970, 23ª Edição, 1996.
12. IBAIXE, Carmensita de Souza Bueno; SOLANOWSKI, Marly; IBAIXE JR., João. **Preparando aulas**: manual prático para professores, passos para a formação do educador. São Paulo: Madras, 2006.
13. LUCENA, Ivone Tavares de. **Fiando as tramas do texto**. João Pessoa: Edições CCHLA, 2004.
14. NOVA Escola *online*. Edição 167. Novembro de 2003. Disponível em: http://antigo.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0167/aberto/mt_247721.shtml
Acesso: 23 de agosto de 2008.