

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

ALINE MACHADO MARTINS

**EXPERIÊNCIAS NA EJA:
UMA ANÁLISE DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA**

Porto Alegre

2016

Aline Machado Martins

EXPERIÊNCIAS NA EJA:
UMA ANÁLISE DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para a
obtenção do grau de Licenciado em
Letras Português, pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Professor Doutor Arcanjo
Pedro Briggmann

Porto Alegre

2016

Aline Machado Martins

**EXPERIÊNCIAS NA EJA:
UMA ANÁLISE DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para a
obtenção do grau de Licenciado em
Letras Português, pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

__ Prof^a. Dr^a. Ingrid Nancy Sturm
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Examinadora

__ Prof. Dr. Evandro Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Examinador

AGRADECIMENTOS

Percebi que Deus tem me guiado em todo o meu caminho, e sem Ele toda essa trajetória não seria possível.

Agradeço ao apoio da minha família, principalmente a Vanessa e o Felipe, que nesse semestre aprenderam muito sobre a EJA.

Agradeço ao meu noivo Davi pelo carinho, paciência e organização.

Agradeço às minhas amigas que leram, opinaram e ajudaram a construir o trabalho. Então obrigada, Bruna, Camila, Daisy, Julia e Mauren.

Agradeço ao Professor Arcanjo Pedro por me orientar.

Agradeço de coração à Professora Simone de Oliveira Ferreira, que me cedeu as turmas, me apoiou nas escolhas e participou de forma linda do estágio.

Agradeço à escola, juntamente da coordenadora Cátia.

Agradeço principalmente a todos os alunos das turmas 609 e 509, que me ensinaram muito sobre superação, simplicidade, amor e me mostraram que o professor é tão sujeito da aprendizagem quanto os alunos.

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.

Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como funcionam as aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade EJA. Para tanto, são obtidos dados através do Estágio de Docência I, atentando para a significação atribuída pelos alunos a essas aulas. A partir disso, busca compreender quem são os sujeitos da aprendizagem, trabalhando com temas de memória infantil e escolar. Essas informações são analisadas através da oralidade e da escrita.

Palavras chave: EJA; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de LPL

ABSTRACT

This study aims to understand how the Portuguese language classes in the final years of elementary school for adults (Educação de Jovens e Adultos) works. For this purpose, data is obtained through the Teaching Internship I, noting the significance attributed by the students to these classes. From this point, it seeks to understand who are the subjects of learning, working with children and school memory issues. This information is analyzed by orality and writing.

Keywords: Elementary school for adults; Adults education; Portuguese language and literature teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
2.1 História da Educação de Jovens e Adultos	12
2.2 A EJA ainda é vista como uma forma de suplência	14
2.3 Sujeitos da EJA	17
2.4 Ensino e Currículo	19
3 METODOLOGIA	22
3.1 A escola	22
3.2 Sujeitos das turmas 509 e 609	25
3.3 Critérios de Análise	25
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
4.1 Primeiro contato com a escola	27
4.2 Como são as aulas de Língua Portuguesa	28
4.2.1 Observações	28
4.2.2 Projeto de ensino em Língua Portuguesa	29
4.3 Aplicação do Projeto de Ensino	31
4.3.1 Uma compreensão do ensino de língua portuguesa	31
4.4 As aulas do projeto de ensino	32
4.4.1 Pré-leitura e leitura	32
4.4.2 Análise Linguística	34
4.4.3 Leitura 2	34
4.5 Produção textual dos alunos	35
4.5.1 Produção textual turma 509	36
4.5.2 Produção textual turma 609	38
4.6 Um grupo de alunos que não deseja a formatura	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

ANEXOS	49
ANEXO A - PRIMEIRA LEITURA	50
ANEXO B - LEITURA	52

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino diversa em relação à educação regular. A diferença mais evidente entre tais modalidades de ensino é o público ao qual cada um se dirige. Mas será que o que diferencia é somente a idade dos alunos? Enquanto a educação infantil é vista como um investimento, a EJA passa por dificuldades, principalmente quanto à organização das escolas e à permanência dos alunos nas instituições. Nesse sentido, diz-se que “a inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços da EJA” (UNESCO, 2004, p. 19).

Para mudar o ensino desses alunos da EJA, é necessário, então, compreender que eles são pessoas que têm direito à educação e que precisam de maiores oportunidades, precisam dominar a escrita em suas vidas. É objetivo desse trabalho entender como funcionam, na EJA, as aulas de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental e quais são as contribuições que as aulas dão para esses alunos.

A proposta para o presente trabalho veio a partir da minha curiosidade de aprofundar os estudos acerca da EJA, considerando a pouca abrangência sobre diferentes formas de ensino que o currículo do curso de licenciatura em Letras apresenta. Desde o início do curso, trabalhei no PIBID¹ e tive contato com alunos mais jovens, mas aparentemente isso não bastava para sentir-me satisfeita no exercício da experiência docente. Em 2012, fiz a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e aprendi bastante sobre como se formou a educação de jovens e adultos e quais são as suas políticas. Em 2013, participei de uma bolsa de extensão intitulada “Ateliê de Educação Continuada no CMET Paulo Freire”. Nesse tempo, pude ter contato com novas leituras, aprofundei meus estudos e conheci uma escola que oferecia EJA em três turnos no município de Porto Alegre. Após uma longa passagem pelo curso de etras,

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

cursei os estágios de docência em português concomitantemente². Essa experiência foi importante para entender quais são as diferenças entre o ensino regular e o ensino da EJA. Embora esse comparativo não apareça explicitamente, ele foi importante para traçar estratégias de percepção dos alunos, do currículo e das atividades propostas no projeto de Estágio I, objeto deste trabalho. A escola escolhida será melhor descrita na metodologia.

Para os pressupostos teóricos, decidi mostrar uma breve história da EJA, descrevendo a concepção ainda carregada de supletivo. Depois problematizo quem são os sujeitos dessa modalidade e quais são os currículos que melhor atendem a esses alunos.

Para o desenvolvimento, segui a ordem cronológica de acontecimentos: o primeiro contato com a escola e impressões, as observações, o projeto de ensino e os projetos finais feitos pelos alunos.

Assim, este trabalho buscará entender como a escrita está influenciando os alunos daquela escola, se está transformando a sua participação social através do letramento, além de entender como isso aumenta a sua autonomia.

² Experiência em ensino médio regular

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 História da Educação de Jovens e Adultos

Neste tópico será trabalhada a história da EJA a partir de uma perspectiva de propostas e conquistas judiciais para esta modalidade de ensino da educação básica através da passagem dos anos.

Até a revolução de 30, os formuladores de políticas e responsáveis pelas ações tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita(MOURA, 1999, p.24).

Segundo Moura (1999), a partir da Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram a consolidação de um sistema público de educação elementar. A necessidade do domínio da escrita foi crescendo, principalmente em função do aumento da urbanização e industrialização, exigindo, assim, a ampliação da escolarização de jovens e adultos.

A partir da década de 1940, houve algumas mudanças em relação à educação de adultos, sendo que uma das principais mudanças veio com o 1º. Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos em 1947. Moura (1999) explica que no Congresso foi decidido que se deveria investir em qualificação dos professores do ensino supletivo e deveria ser elaborado um material didático específico, deixando de lado outros aspectos importantes. Fávero e Freitas (2011) contam que também em 1947 houve a criação da Campanha de Educação de Jovens e Adultos, que entendia a educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu

conjunto. Pouco, porém, foi discutido sobre uma proposta metodológica específica para educação de adultos até este período.

Na década de 1960, o trabalho do Paulo Freire deu uma nova significação à educação de jovens e adultos. Fávero e Freitas (2011) dizem que Freire desejava uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não uma educação que visava à adaptação da população aos novos processos de modernização. Freire criou um novo método de ensino que trabalhava propriamente com palavras geradoras, isto é, palavras que partiam do contexto dos próprios alunos e se transformavam em outras palavras de conhecimento deles.

O final da década de 1960 e a década de 1970 foram marcadas principalmente pela repressão do governo militar. Isso não impediu, porém, que ações educativas que ofereciam alfabetização de adultos permanecessem funcionando em igrejas, associações de moradores e outros espaços comunitários. Muitas dessas ações baseavam-se em Freire, ainda que de maneira não explícita, que acreditava que os adultos deveriam pensar criticamente sobre as suas realidades para que assim pudessem transformá-las.

Concomitante a esses movimentos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) dizem que o Mobral tinha intuito de acabar com o analfabetismo, sendo amplamente disseminado por todo o país. Possuía, ainda, um controle central de orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Um dos desdobramentos deu-se a um curso que condensava o antigo curso primário, que consistia numa base mais sistêmica de ensino.

Em 1971, criou-se a Lei Federal 5692, que aumentava de 4 para 8 anos a educação básica. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que com a criação do ensino chamado primeiro grau, abriu-se também a possibilidade de flexibilização da educação àqueles que não complementaram a educação na idade correta, surgindo várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino à distância. Os autores salientam que os programas Suplência

l continham alguma identidade, uma vez que, em certa medida, eram baseados furtivamente nos programas de Paulo Freire; já os programas Suplência II, por outro lado, se baseavam em referências curriculares tradicionais.

Ao longo dos anos 1980, com a redemocratização do país, essas experiências ganharam cada vez mais força e o aumento da oferta de supletivos cresceu significativamente. É apenas na Constituição de 1988 que a educação de jovens e adultos passar a ser explícita obrigação o poder público (MOURA, 1999).

A tendência dos anos 1990 foi um ensino cada vez mais acelerado, com uma mudança considerável no perfil dos alunos que utilizavam esse tipo de ensino. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) contam que os alunos nas décadas de 80 e 90 na educação popular e nos supletivos eram de alunos cada vez mais novos; e o governo estava preocupado em compensar os estudos através de classes de aceleração.

A partir da LDB (Lei 9394/1996) “a EJA passa a ser modalidade de ensino própria da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2). Essa nova LDB diminui as idades de entrada no ensino da EJA, e mantém o foco nos exames de certificação (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). Foi nessa época também que se deu a substituição de designação: de supletivo para EJA.

A EJA tem a partir de então uma concepção nova, uma nova maneira de existir. Ela tem intenção de diminuir as diferenças sociais ocasionadas por esse desnível de ensino, trazendo novas oportunidades. Jamil Cury diz que os estabelecimentos públicos deverão aos poucos ofertar essa forma de ensino, para que os exames e cursos particulares sejam cada vez mais residuais. (BRASIL, 2000). Porém, a EJA dada o seu histórico de açãoeducacional “compensatória” e “secundária” ainda é tomada, no meio social, como uma espécie de suplência.

2.2 A EJA ainda é vista como uma forma de suplência

Aparentemente, no meio social, as concepções de EJA e de ensino supletivo conflituam-se. Muitos consideram a EJA uma forma mais rápida de terminar os longos estudos do ensino fundamental e médio. Essas ideias constroem uma ideia de “atalho” para os estudos e ignoram todo o processo de ensino-aprendizagem e formação subjetiva que essa modalidade de ensino carrega. Di Pierro (2008) afirma que a educação brasileira continua a ter uma visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção estava por trás da educação do ensino supletivo, porém, salvo melhor juízo, continua sendo parâmetro social para referenciar a educação de jovens e adultos no Brasil. Além, a EJA parece abraçar um contingente cada vez maior de alunos, principalmente jovens, que não conseguem permanecer no ensino regular. Pelos mais diversos motivos.

Com a mudança de concepção presente na legislação, a educação deveria ser vista como uma forma de igualdade de direitos e não como uma forma de suplência, neste sentido, UNESCO (2004) p.29 diz que:

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar.

Fávero e Freitas (2001) dizem que as estatísticas relativas à EJA tomam como sinônimo do supletivo, porém algumas rupturas influenciadas por Freire e a educação popular podem ser percebidas, como (p. 383):

- a) matrícula ao longo do ano;

- b) mapeamento do perfil dos alunos visando o agrupamento dos mesmos;
- c) frequência flexível, em lugar de termos de evasão e abandono a introdução do conceito de interrupção;
- d) momentos de encontro dos professores, em reuniões para planejar, rever a prática e planejar, rever a prática e planejar novamente;
- e) novos espaços e projetos dentro e fora da escola;
- f) avaliação flexível com momentos variados, consistindo em diagnóstico no início e avaliação qualitativa processual durante o período letivo, valendo-se de diversos recursos e instrumentos.

As funções da EJA, segundo Jamil Cury (BRASIL, 2000), seriam as seguintes:

Reparadora: A função reparadora é aquela que dá condições de cidadania. Essa função é a oportunidade de reparação da dívida social que o Estado brasileiro tem para aqueles que por alguma razão não puderam completar seus estudos na idade adequada. Porém é mais do que isso, é também uma tentativa de melhoria social e uma diminuição das diferenças econômicas e sociais.

Equalizadora: A função equalizadora dá oportunidade àqueles que não puderam terminar seus estudos na idade adequada, seja por repetência, evasão, oportunidades desiguais, de permanência, etc. Ela visa uma melhor distribuição dos bens sociais, uma imersão na vida do trabalho e abertura nos canais de participação. É uma maneira de equilíbrio e de novas oportunidades.

Qualificadora: A função qualificadora diz que os conhecimentos não sejam somente escolares, mas que esses sejam mais abrangentes e permanentes. Deve ser função do EJA a autodescoberta das potencialidades e a adequação do aluno no seu meio sociocultural. Nesse sentido, a educação seria parte fundamental para o exercício da cidadania. Segundo (BRASIL, 2000, p.10)

Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado

Esses apontamentos encontram ressonância com os procedimentos produzidos pela Unesco para a EJA, assim a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu em 1997, diz que a educação de jovens e adultos molda a identidade dos alunos e dá significado às suas vidas. Ela é vista como um processo de longo prazo, que contém escolarização, mas em processo mais amplo que a mera escolarização, que desenvolve a autonomia e o senso de responsabilidade, resultando numa participação crítica e criativa dentro das comunidades. Para isso, (UNESCO, 2004, p.42) diz que

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.

Então, a EJA considera os alunos, principalmente quanto aos lugares na sociedade em que estão inseridos. Considera-os sujeitos de aprendizagem, de compreensão social e que podem sempre aprender novas possibilidades de vida, assim estão sempre em um processo de novas conquistas e descobertas.

No próximo tópico, serão promematizados quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino.

2.3 Sujeitos da EJA

Os sujeitos da EJA são cada vez mais heterogêneos, com idades variadas. Fávero e Freitas (2001) dizem que existe um contingente cada vez maior de alunos que completam 15 anos e terminam na EJA, além de idosos e portadores de necessidades especiais. A Unesco (2004, p.19) diz que

(...) os programas da EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem e adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar os estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter a sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente.

É necessário perceber que esses sujeitos estão inseridos em sociedades reais, têm cotidianos reais e participam ativamente nas comunidades onde vivem. Considerar somente a dicotomia letrado/iletrado é desconsiderar toda a riqueza daquilo que os alunos vivem e fazê-los seres à parte do lugar onde vivem. Segundo Pinto (2013), o homem é produto de seu trabalho, que o transforma em ser de participação social, uma vez que o trabalho é um conjunto de condicionamentos sociais. Um adulto analfabeto compreende a sua função na sociedade, ele só não participa de uma forma alfabetizada ou escolarizada. Por isso, Brasil (2000, p. 5) considera que

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais

diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Esses jovens e adultos têm, portanto, uma forma diversa de participação social, mas que, em hipótese alguma, é uma forma ingênua. As organizações conduzidas por eles possuem riqueza de experiências e saberes que poderiam ser incorporadas ao ensino escolar.

Já Arroyo (2008) sugere que independente do nome que se dê aos educandos, as concepções não dão conta de traduzir as suas condições humanas. Por isso, o autor menciona: “A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória” (p.226).

Dentro desse contexto, é importante salientar que as maiores dificuldades em relação ao ingresso no ensino básico, quando não à permanência nele, são as necessidades de sobrevivência dos alunos. Outros fatores como inviabilidade de acesso à escola e pouca importância quanto aos estudos também influenciam na falta de escolaridade. É nessa perspectiva a afirmação de Unesco (2004, p.16):

A acentuação das desigualdades sociais reflete-se nas condições de acesso à escola e extensão da escolaridade. Crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda têm necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, seu acesso, permanência e progresso na escola.

Então, muitas vezes os alunos da EJA são sujeitos que foram impossibilitados de estudar na idade correta, devido aos motivos explicados anteriormente. Em vista disso, devem ser discutidos organizações de currículos e estratégias de ensino-aprendizagens são condizentes com esse tipo de aluno, que será trabalhado no próximo tópico.

2.4 Ensino e Currículo

Oliveira (2008) diz que para compreender os estudos e práticas curriculares é necessário primeiro entender o que se tem por currículo e como isso influencia nas práticas das classes e escolas.

Podemos dizer que, historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base no trabalho pedagógico em inúmeras situações (OLIVEIRA, 2008, p.231).

Nesse sentido, permanece um padrão de conteúdos que devem ser aprendidos em determinada série ou ano, muitas vezes desconsiderando todo e qualquer contexto em que esse currículo será empregado. Esse tipo de pensamento faz acreditar que a educação é transmissão de conhecimentos, e como tal deve ser avaliada de uma maneira convencional, a fim de que se descubra se os conteúdos foram de fato assimilados.

Oliveira (2008) diz que as escolas seguem estruturas mais ou menos semelhantes: o tempo escolar é dividido em anos ou semestres; os conteúdos são divididos em disciplinas, temáticas ou projetos; e as aprendizagens tendem a seguir uma sucessão de importância, aumentando o grau de complexidade. Essa forma de estruturação muitas vezes reflete quais padrões de comportamento e de habilidades são necessários para um indivíduo viver em

sociedade. Arroyo (2008) também diz que a educação é diminuída a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos.

Por outro lado, há iniciativas que repensam os currículos, os conhecidos Estudos Críticos. Esses estudos enxergam os currículos não como uma receita a ser aplicada, mas como um espaço constante de discussão e criação de novos métodos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008). “As propostas e normas curriculares são saudáveis e inevitavelmente contaminadas pelos professores e alunos que as vivenciam normalmente” (OLIVEIRA, 2008, p.233). É importante, portanto, compreender que todas as turmas e escolas são espaços distintos e por isso os alunos podem responder aos conteúdos de maneiras diversas.

A partir disso, a autora propõe que os alunos recriem os conhecimentos a partir da inserção social que lhes são providas. “As experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares” (p. 235). Dessa maneira, poderia começar a ser pensado uma nova forma de currículo, que ressignifica as experiências dos alunos a partir da rede de saberes e fazeres aos quais estão inseridos. Nesse currículo o conhecimento não se criaria através de disciplinas previamente estabelecidas, mas sim de ideias transversais que se unem umas às outras e modificam os sujeitos e as suas formas de compreensão de mundo.

Arroyo (2008) também afirma que a educação de jovens e adultos deveria unir-se à concepção humanista de educação, assim ela seria um processo formador de cidadania, de formação humana propriamente dita. “A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória” (ARROYO, 2008, p.226).

Considerando o currículo, parece consenso que as aprendizagens anteriores dos alunos são fundamentais para a criação de novas bases de ensino. Dessa maneira, é importante estabelecer relações reais de conceitos

anteriores dos alunos com os novos conceitos formais aprendidos na escola.

3 METODOLOGIA

3.1 A escola

A escola está localizada no município de Porto Alegre. Foi criada em 1989, com as primeiras turmas de SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) de Porto Alegre, na primeira gestão da Administração Popular.

Segundo Veronese et al. (2004) as primeiras turmas ocupavam diversos locais do centro de Porto Alegre, tais como: Mercado Público (1989 - 1990), Câmara de Vereadores (1991), Prédio do INSS (1991), na FACED/UFRGS (1992) em salas comerciais em salas da rua General Vitorino (1992-2000), além de outros pequenos lugares.

A escola oferece EJA nos turnos manhã, tarde e noite, para alunos a partir de 15 anos. Possui alunos de diversas idades, realidades, além de alunos com necessidades educativas especiais. A educação é vista como homem concreto, inserido em um tempo e espaço e na totalidade de relações sociais. Os autores explicam que o regimento da escola tem como paradigma a educação popular, que tem como princípio “a construção plena da cidadania, transformação da realidade, construção da autonomia moral” (VERONESE et al, 2004, p.102). Essas ideias influenciam na forma de cidadania, que por sua concretização significa (p.102):

- a) O direito do jovem e adulto à cidade, à vida urbana, com seus serviços públicos e privados o direito de dispor destes serviços (...)
- b) o direito à informação, à expressão, à reflexão, à palavra, à escrita (...)
- c) o direito à autogestão (...)

A partir disso, seria possível que o jovem e adulto pudesse usufruir mais daquilo que ele tem direito, como à educação e a uma participação efetiva

dentro de uma sociedade. Também poderia ler o mundo, entender quais são as relações que o forma, principalmente a partir da cultura escrita. Por último, seria capaz de intervir, de mudar não só a comunidade em que está inserido, mas também tudo aquilo que remete ao coletivo. Assim, os alunos podem desnaturalizar relações que muitas vezes tomam por corretas e podem contrastar como única possibilidade possível.

O currículo da escola supõe que o conhecimento prévio dos alunos deve ser relacionado com os conhecimentos históricos construídos pela humanidade. Dessa forma, os conhecimentos são problematizados, recriados, reelaborados para explicar os novos paradigmas desses educandos. Veronese et al. (2004) diz que a produção do conhecimento é considerada uma criação e recriação coletiva, que está afastado dos padrões de transferência de conhecimento como um único e válido. A educação da permanência seria, então, a educação formal de jovens e adultos e com a educação não-formal, para criar uma ressignificação de aspectos éticos e culturais dos sujeitos da escola. Esse currículo tenta romper com o ensino formal, que tem conhecimentos fragmentados, e dicotomias como “teoria e prática”, “ciência e arte”, uma vez que faz o aluno perceber as relações de vários ramos do conhecimento e, assim, o processo de ensino aprendizagem se constrói pela contínua interação entre sujeitos.

A partir disso, a escola trabalha com totalidades de conhecimento, que dá uma certa flexibilidade no currículo, mas faz com que ele seja estruturado de maneira global, onde uma parte está relacionada com a outra e tem níveis crescentes e articulados entre si. Viero e Penteadó (2004, p.90) afirmam que

O currículo por totalidades de conhecimento tem como característica principal o permanente movimento dos seus tempos e espaços configura a proposta pedagógica a partir das concepções de alunos ser presente, que significa evidenciar a sua concretude no processo pedagógico, com sua complexidade, riqueza e particularidade; de interdisciplinaridade, buscando

romper com as divisões típicas das áreas do conhecimento e considerando a sala de aula como um lugar de pesquisa; de avaliação emancipatória com um caráter dialógico e formativo, sendo eminentemente qualitativa, com possibilidade de avanço a qualquer momento, em que o aluno é considerado desde seu próprio processo de aprendizagem, sendo parâmetro dele mesmo.

As totalidades da escola, no que se referem à educação formal, estão assim divididas (Veronese et al., 2004, p. 107):

(1) Alfabetização: totalidades 1,2,3

Construção dos códigos escritos, registro e sistematização dos códigos (exemplo: alfabético, numérico)

(2) Pós-alfabetização: totalidades 4, 5, 6

Aprofundamento das sistematizações através de generalizações dos códigos e das transversalidades entre os códigos, trabalhando com conceitos que envolvam as relações bio-psico-sociais.

Ao final da totalidade 6, o aluno terá cumprido o ensino fundamental. A frequência é fator importante, pois só assim ele poderá construir o conhecimento através da interação com os colegas e com o corpo docente.

Por fim, a escola se propõe a atender alunos que não aqueles idealizados, mas sim aqueles inseridos numa realidade. Veronese et al. (2004) diz que a escola trabalha relacionando o processo ensino aprendizagem em interação com a vida. Então não cabe a concepção compensatória de educação àqueles que não tiveram escolarização na idade correta; também não cabe a ideia de aceleração de aprendizagem. Dessa forma, cada um tem seu tempo respeitado, conforme as próprias necessidades.

Atualmente a escola possui alunos a partir de 15 anos até idades bastante avançadas. Atende alunos que tenham dificuldades motora, de aprendizado, em situação de risco e com necessidades educativas especiais. Possui aproximadamente 800 alunos, distribuídos nos três turnos de ensino. Em geral, eles são alunos que iniciaram a se alfabetizar nesta escola ou que não puderam permanecer no ensino regular. A escola oferece diversos outros cursos denominados oficinas culturais desatinados à comunidade, como música, teatro, letramento digital, etc.

3.2 Sujeitos das turmas 509 e 609

As turmas destinadas para Estágio I foram as turmas 609 e 509 e por esse motivo elas são objeto de análise do trabalho. Os sujeitos dessas turmas são de várias regiões de Porto Alegre e alguns moram na região metropolitana. Por oferecer EJA diurno, muitos alunos procuram a escola para aperfeiçoar os conhecimentos ou para concluir o ensino fundamental.

Os alunos dessas turmas não são alunos ditos tradicionais de EJA³, mas sim alunos que precisam de uma aprendizagem mais atenta, mais dedicada. Eles são, em sua maioria, formados por pessoas mais velhas que retornaram aos estudos ou que não tiveram um primeiro contato com a alfabetização antes da entrada na escola. Existe, também, um contingente de alunos com dificuldade de aprendizagem. Alguns deles moram em abrigos em Porto Alegre. Pode-se dizer, então, que é uma turma bastante heterogênea, com alunos de várias idades e ritmos de aprendizagem distintos. Nessas turmas não há mais de 15 alunos em cada uma, sendo a turma 509 mais volumosa. Em dias de período reduzido, uma grande parte dos alunos faltam, principalmente em função da distância de suas residências em relação à escola.

³ Essas turmas são denominadas de turmas “especiais”

3.3 Critérios de Análise

Para obtenção dos dados foram consideradas as experiências obtidas através do Estágio de Docência em Português I. As análises duraram 8 semanas, sendo os 13 e 20 de abril observações de aulas da professora titular. Logo após foram práticas de docência, dos dias 27 de abril até o dia 1 de Junho. Os encontros aconteceram nas quartas-feiras das 8h00 ao meio-dia.

Partindo do pressuposto de que as turmas são sempre diferentes e respondem aos conteúdos de variadas formas, este trabalho buscou entender como funcionam as aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade EJA. Um dos focos principais se dá pela articulação entre oralidade e escrita, que são construídas conforme o projeto de ensino.

A memória dos alunos é ponto importante para compreender como eles percebem o ensino e quais são as perspectivas e expectativas em relação às aulas de português. Por esse motivo, serão analisadas as respostas dadas em sala de aula, tanto na forma escrita quanto na forma oral. Minayo (2001) diz que metodologia é a relação direta entre conteúdos, pensamentos e existência. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, já que pretende encontrar dados subjetivos, que não podem ser descritos através de números. Nesse sentido, é importante descrever que os sujeitos são foco importante desta pesquisa, pois a história deles dá significado aos dados encontrados.

As conversas com a professora também foram parte determinante para entender quais são as expectativas dos alunos em relação ao letramento e à participação social que eles almejam. Desta forma, foi possível completar as lacunas que possam ter ficado nas minhas anotações ou nas minhas memórias. Optei por transcrever as respostas, falas e textos dos alunos, acreditando ser a melhor forma de exposição das ideias contribuídas por eles, mas sem trazer possíveis equívocos de escrita. Tentei manter de forma fiel, corrigindo apenas alguns erros de ortografia, que são pertinentes de pessoas que estão em fase escolar.

Para melhor descrição dos dados, os resultados foram separados em duas frentes: uma que trata do ensino de língua portuguesa naquela escola e outra que trabalha os projetos finais dos alunos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Primeiro contato com a escola

Um primeiro contato com a escola pode causar estranhamento, já que possui uma organização curricular bastante diversa da tradicional. Uma das características mais significativas da escola diz respeito à sua organização, principalmente quanto à disposição das totalidades. Essa forma de progressão curricular não segue conteúdos mínimos a serem aprendidos em determinado ano da escola, mas sim como uma forma abrangente e individual de progresso. Outro aspecto que foge do comum é o fato das aulas serem de segunda a quinta, sendo sextas-feiras destinadas às reuniões pedagógicas.

Todas as disciplinas possuem a mesma carga horária. Dessa forma nenhuma disciplina é considerada mais importante que a outra. A aprendizagem se dá pela conexão entre os mais diversos conteúdos, fazendo com que o aluno perceba as relações entre eles e atentando para uma progressiva compreensão daquilo que é discutido em aula. Os dias de aula são divididos em dois blocos, sempre com duas disciplinas diferentes.

Muitos alunos usufruem de atividades extras oferecidas pela escola: alguns fazem teatro, música, letramento⁴.

Quanto às avaliações, nos conselhos de classe, cada aluno recebe uma folha onde é anotado pelo professor o progresso, as dificuldades, aspectos a melhorar ou a fazer pelos próximos meses. Abre-se espaço para o aluno contar aquilo que gosta das aulas, fazer uma autoavaliação, e, a partir disso, o processo de avaliação torna-se participativo envolvendo professor-aluno. Em

⁴ Atividades de leitura e escrita

um segundo momento, o corpo docente se reúne com o coordenador pedagógico, discutindo os avanços individuais de todos os alunos. Dessa forma, enxerga-se o aluno como um todo: se ele possui um bom ou mau rendimento em determinada matéria, se ele participa ou se tem dificuldades.

4.2 Como são as aulas de Língua Portuguesa

4.2.1 Observações

As observações das aulas da professora titular se deram ao longo de duas semanas e foram importantes para compreender a metodologia de ensino aplicada pela escola. Ela costuma atuar de uma forma sistemática, trabalhando inicialmente com uma introdução do tema ou um resumo daquilo que será trabalhado, um texto com interpretação, exercícios e escrita.

Nas aulas da turma 609, a professora trouxe um pequeno resumo sobre o que é intertextualidade e quais são os principais tipos. Os exemplos sempre se baseiam naquilo que os alunos sabem, ou que podem facilmente descobrir. Em um dos momentos, a professora pediu para que um aluno procurasse um exemplo de epígrafe nos livros disponíveis em sala de aula. Em seguida, foi trabalhado um texto em que um dos focos principais era a intertextualidade. A professora propôs uma leitura silenciosa e depois uma leitura em grupo. Em todos os parágrafos eram debatidos aspectos que eram interessantes para a interpretação, respeitando a opinião de todos e tirando possíveis dúvidas. Os alunos sempre têm uma participação significativa na leitura dos textos, alguns se prontificam a ler em voz alta.

Após a leitura do texto, fomos até a sala multimídia. A professora trouxe vários exemplos interessantes de intertextualidade, principalmente relacionados a propagandas, figuras e quadrinhos. Em geral, todos os alunos ficaram interessados em responder às questões sugeridas pela professora.

Com a turma 509 foi dada a continuidade dos exercícios de formação de palavras, em que os alunos deveriam formar palavras a partir de algumas

outras existentes. Em todos os momentos os alunos eram chamados a participar, sugerir e interferir nos exemplos dados pela professora. Nenhum exemplo é considerado como ruim ou desnecessário. Caso um aluno estivesse um pouco equivocado, a questão era explicada quantas vezes fossem necessárias. Logo após, foi trabalhado a reescrita do texto passado na aula anterior.

A professora explicou-me que esse tipo de atividade não pode ser dada como tema de casa, uma vez que alguns alunos trabalham e não conseguem cumprir os deveres fora do horário de aula. Para dar conta dessa limitação, ela abre espaço para que todos façam a atividade em sala de aula.

Conforme as observações, nas aulas da professora há espaço para os alunos participarem e colaborarem com exemplos que eles achem significativos e que possam contribuir para as aulas de língua portuguesa. Em alguns momentos, foi necessário explicar alguns conceitos mais de uma vez. Essa é, sem dúvida, uma prática comum.

Sempre há espaço para esclarecimentos sobre o funcionamento da escola, inclusive as razões de uma possível greve que estava para acontecer. Aparentemente, os alunos são avisados sobre o que acontece no meio escolar. Quando cheguei na turma foram esclarecidos os motivos de eu estar observando, como é que funcionariam as próximas aulas e por quais motivos eu permaneceria nas próximas semanas. Alguns alunos ficaram em dúvida do porquê de ser obrigatório o estágio e isso foi esclarecido pela professora. Um dos comentários feitos em relação a minha presença foi: “como é que eu vou respeitar a professora? ela é tão pequena”.

Após as observações, percebi que meu trabalho só poderia ser feito a partir de um princípio: o de reciprocidade. Eu entendi que os alunos são sujeitos da escola assim como eu, a professora e a coordenadora pedagógica. Eles fazem parte da aula, eles que fazem a aula. Por isso, o próximo tópico descreve como foi baseado o projeto de ensino das turmas 509 e 609, que foi o projeto que guiou o Estágio I.

4.2.2 Projeto de ensino em Língua Portuguesa

O projeto de língua portuguesa e literatura tem como base os referenciais curriculares do Rio Grande do Sul. “A comunicação humana é, fundamentalmente, desempenho de ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos expressivos de diferentes constituintes de ação” (Simões et al., 2009, p.42). Para Britto (2007) o ensino de língua portuguesa e literatura não mais está focado na tradição gramatical, mas sim em textos que possam colaborar com a participação social dos alunos, ampliando, cada vez mais, a margem de letramento. Dessa forma, o projeto foi pensado para que pudesse acrescentar leituras de mais variados textos e que se transformassem em discussões significativas para os alunos. Todas as ações foram baseadas em ações de pré-leitura, leitura, reflexão linguística e escrita, tal como sugerem os Referenciais Curriculares do RS.

Ao longo das 6 semanas, o projeto trouxe como tema principal que dirigiu as discussões: a memória da infância e a memória da escola. Esse tema foi escolhido devido à diversidade da turma e das diferentes idades dos alunos. Todos os textos selecionados traziam temáticas comuns, que poderiam ser facilmente discutidos e que poderiam ser acrescidos de opiniões e experiências próprias. As propostas de aula foram enviadas previamente à professora titular, que poderia sugerir novas interpretações ou concordar, conforme lhe parecesse mais adequado. A professora titular sugeriu alguns conteúdos específicos, de acordo com a necessidade das totalidades:

- Turma 509: Pronomes
- Turma 609: Tipos de Sujeito e de Predicado

Para o projeto final foi escolhido o gênero textual **Relato Pessoal**, considerando que em todas as aulas abre-se espaço para contação oral de eventos da vida de cada aluno, desde que eles sejam relevantes para a discussão dos textos. O relato pessoal de um evento acontecido na vida dos alunos traz o respeito à memória individual de cada um, que pode ser compartilhada com os colegas e professores, e que se transforma em um

registro escrito daquilo que foi discutido ao longo das 6 semanas. Um dos principais norteadores do projeto foi Freire (2013, p. 32): “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

4.3 Aplicação do Projeto de Ensino

4.3.1 Uma compreensão do ensino de língua portuguesa

Depois de me apresentar e explicar o projeto de ensino, passei a seguinte pergunta no quadro para que eles me entregassem por escrito:

Você acha que aprender língua portuguesa é importante? Por quê?

A pergunta foi feita com intuito de entender qual era o significado que eles viam nas aulas de português e se aquilo era relevante para eles. Aqui eu transcrevo algumas das respostas encontradas, primeiramente da turma 609 e posteriormente da 509.

1. Turma 609:

“Eu acho que é muito importante aprender a língua portuguesa para poder falar melhor, ler, escrever e se expressar no mundo da comunicação”.

“A língua portuguesa é bom para “mim” responder as coisas que os professores passam no quadro e para eu responder a pergunta para você”.

“Eu tenho orgulho de estudar a língua portuguesa”.

“É importante para qualquer coisa que se vai fazer. Por exemplo arranjar um emprego”.

2. Turma 509:

“Eu acho que a língua portuguesa é muito importante porque ensina novas formas e palavras”.

“A língua portuguesa nós precisamos dela em todos os

momentos. Em todas as atividades e todas as outras matérias”.

“É importante porque é uma maneira de se falar corretamente e ler”

“Eu gosto mas às vezes eu tenho dúvidas em algumas palavras (...). Eu não reconheço algumas palavras de algumas regiões”.

As respostas dos alunos, em grande maioria, pautaram a comunicação e participação social, além de considerar o aprendizado de língua portuguesa e literatura como uma ferramenta para a aprendizagem de outras áreas. Muito pouco se disse sobre a aprendizagem de gramática ser importante ou relevante para eles aprenderem. De acordo com os dados, todos compreendem a importância de aperfeiçoar os conhecimentos de português, pois esses conhecimentos são parte de suas vidas.

4.4 As aulas do projeto de ensino

4.4.1 Pré-leitura e leitura

As atividades de pré-leitura se deram em duas semanas, trabalhando com textos que tratavam de memória da infância. Os textos selecionados foram Porquinho-da-Índia, de Manuel Bandeira, e Figurinhas II, de Clarice Lispector (ver anexo A). Foi trabalhado também o livro do Chico Buarque intitulado Chapeuzinho Amarelo; porém essa atividade foi aplicada somente na turma 609, já que a turma 509 teve conselho de classe naquele dia. Em um segundo momento, abriu-se espaço para que os alunos contassem também suas experiências de infância, para que fosse possível entender como eles tratam da oralidade quando contam as suas histórias.

A turma 609 teve uma boa recepção aos textos, principalmente do Porquinho-da-Índia. Fiz uma questão que tinha por intuito aproximar os alunos da aula: “você já teve um porquinho da índia?”. Alguns alunos alegaram que não, mas surgiu uma história que foi bastante relevante: “toda vez que eu

tocava na gaiola do porquinho da minha chefe eu vomitava (...). Logo depois descobri que estava grávida”. Esse exemplo despertou curiosidade nos alunos, que ficaram atentos à fala da colega.

Quando foi aberto o espaço para as histórias dos alunos, alguns contaram que passaram a infância em Porto Alegre, principalmente os mais novos. Os mais velhos, porém, vieram do interior. Uma das alunas disse que fazia 8 anos que ela morava no abrigo⁵. Outra contou que vivia em Terra de Areia e que na ocasião gostava de roubar frutas do vizinho. Ainda acrescentou que uma vez matou um gato. “Coisa de criança” - ela disse. Uma das histórias mais relevantes da turma foi a da aluna que vivia em Pedro Osório. Por ela ser negra, sofria um grande preconceito na cidade em que vivia, que impossibilitou os estudos.

Na turma 509 os alunos participaram das atividades. Entretanto, por ser um público mais jovem, alguns às vezes ficavam dispersos ou não achavam tão relevantes as leituras. Era necessária sempre uma estratégia diferenciada para chamá-los, como, por exemplo, levar músicas. Nas discussões sobre os textos, surgiram tópicos acerca das brincadeiras. Algumas foram lembradas pelos alunos, como, por exemplo, amarelinha, pega-pega, entre outras.

Da mesma forma que na outra turma, foi aberto espaço para cada um contar algum episódio que fosse relevante da sua infância. Nessa turma, há mais alunos que foram alfabetizados na escola, sendo essa uma das pautas encontradas durante a contação. À semelhança da outra turma, os mais velhos vieram do interior e os mais jovens são de Porto Alegre.

Uma das alunas contou que sempre trabalhou em casa de família, passou na prova de admissão do ginásio, mas não conseguiu completar os estudos. Outra aluna comentou que era a mais velha de 13 irmãos; então, dedicou-se a cuidar deles. Posteriormente, mudou-se para Porto Alegre e trabalhou em casa de família.

A leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, trouxe a importância da imagem para o entendimento. Para iniciar, foi dada uma

⁵ Abrigo municipal

introdução perguntando se eles conheciam Chico Buarque e alguns disseram que conheciam um pouco, outros disseram que gostavam e outros que não gostavam. Entreguei uma folha que continha toda a história do livro, porém sem nenhuma figura. Depois perguntei se eles conheciam o ilustrador e escritor Ziraldo, trazendo o exemplo do Menino Maluquinho. Todos o reconheciam como o menino que usa a panela na cabeça.

Mostrei o livro, expliquei um pouco do contexto e das ilustrações do Ziraldo. A leitura se deu em grupo e página a página foram discutidas as imagens e o texto que estava relacionado com as figuras. A participação dos alunos foi excelente, pois eles se envolveram nas discussões. Eles também criaram hipóteses sobre a história, além de compreenderem as mudanças das palavras trazidas no texto como LOBO-BOLO. Essas mudanças eram o foco principal do texto e eram extremamente importantes para uma boa interpretação. Após a leitura do texto, perguntei se eles o haviam compreendido sem as imagens e todos confirmaram que não. Então fiz uma breve relação entre imagem e texto, lhes explicando que, muitas vezes, as figuras são necessárias para leitura, sendo parte indissociável da história.

4.4.2 Análise Linguística

A análise linguística durou duas semanas e contou com dificuldade de implementação, principalmente em função das assembleias dos professores do município. Algumas atividades foram interrompidas e tiveram que ser adiadas. Portanto, trabalhou-se de uma forma mais geral cada conteúdo com as turmas, passando alguns conceitos no quadro para a cópia e explicação. Em função dos períodos reduzidos, muito teve de ser explicado sobre as pautas das reuniões dos funcionários públicos, trazendo uma breve discussão política.

4.4.3 Leitura 2

A leitura do texto do Paulo Freire, *Minha Professorinha* (ver Anexo B), foi a pauta para uma discussão mais produtiva, já que o texto traz vários elementos que podem dar margem para um debate entre os professores e alunos. As questões trazidas pelas duas turmas foram semelhantes, sendo as principais:

1. **Variação linguística em Portugal e no Brasil**

No texto de Paulo Freire, ele traz a expressão “língua portuguesa no Brasil”. Aproveitei a oportunidade para perguntar se eles conheciam as diferenças entre o português do Brasil e de Portugal. Embora os alunos soubessem pouco sobre as mudanças entre as duas coisas, eu aproveitei para lhes mostrar algumas outras formas dos usos de pronomes e grafia de palavras. Indaguei se conheciam outros termos usados em diversas regiões do Brasil.

Uma aluna da 509, que se criou na região nordeste, disse que costumava comer macaxeira, quando chegou no Rio Grande do Sul descobriu o aipim.

Esse dualismo abriu espaço para uma conversa acerca da influência indígena e africana nos léxicos do Brasil, que foi lembrada com nomes de cidades do Estado e comidas típicas brasileiras.

2. **A questão do exílio**

Aproveitando a referência ao exílio, citada por Freire, foram trazidas pautas relativas à ditadura militar, à falta de liberdade de expressão, ao exílio. A professora acrescentou nomes de pessoas famosas que tiveram que permanecer fora do país durante esse período.

3. **Sentenças**

Os alunos não sabiam o que significava “sentenças”, e fizeram uma correspondência entre as fórmulas matemáticas chamadas da mesma maneira. Essa dúvida transpareceu nas duas turmas e

ambas fizeram essa relação. Foi um momento adequado para explicar que sentenças matemáticas são frases, que seguem uma lógica relativamente igual.

4.6 Produção textual dos alunos

Em sequência ao texto, foram explicados os principais pontos, guiados por perguntas do tipo: quando, onde e como. Para uma melhor compreensão do gênero textual **Relato Pessoal**, foram passadas as principais características desse gênero, conforme descrito abaixo:

- Conta um fato passado
- Texto que usa a narração como base
- Linguagem comum
- Quando aconteceu o fato
- Onde aconteceu o fato

Logo após, sugeri uma produção escrita guiada pelo tema Memória Escolar. Esse tema foi escolhido visando uma continuação do texto do Paulo Freire, e por ser uma circunstância pela qual todos alunos na turma tinham passado. Outro aspecto importante, foi a possibilidade de conhecê-los melhor ao longo de sua trajetória escolar, já que muitos dos alunos resolveram descrevê-la ao longo da produção.

4.3.1 Produção textual turma 509

A seguir transcrevo alguns textos que chamaram a atenção seja pelo seu conteúdo escrito e de memória, seja pelo seu significado.

Eu nunca estudei no colégio, comecei a estudar com 39 anos no EJA, eu aprendi tudo aqui na escola.

Na sala de aulas professoras Suzei e Anésia foram muito boa para mim.
E na escola todas as professoras são maravilhosas e tem paciência com os alunos.

Eu me chamo Patrícia⁶, tenho 64 anos. Em 2004 eu fui estudar no colégio Anísio Teixeira, mas por motivos particulares não pude continuar.
E agora faz 2 anos que eu fiquei viúva, eu quero aprender a ler e escrever para não depender de outras pessoas, por isso eu vim estudar na escola.
Uma coisa aqui no colégio que está marcando a minha vida é a amizade com os meus colegas em aula e fora de aula e também com os professores.

Eu tinha 7 anos, quando eu fui para a escola.
Era em Bagé, e a escola chamava-se Rodolgo Moglia, na Vila Sta Tereza.
Aconteceu que eu fiquei nervosa e chorei, e minha professora teve calma, e me ensinou as vogais, aos poucos eu fui aprendendo.
Gostava bastante da minha professora
Ficou marcada na minha vida, eu nunca esquecerei dela por me alfabetizar, em formar “sentenças”⁷.
Após 40 anos eu retornei para a escola.
Nova experiência. Comecei tudo de novo no estudo e muita vontade de aprender.
Na escola, eu gosto dos professores eu estou avançando como ser humano.

Eu quando criança comecei a estudar mas desisti e meus pais não “tavam” nem aí. Depois de grande comecei a trabalhar, daí me comentaram sobre o colégio

⁶ O nome foi trocado com intenção de não expor o aluno

⁷ A aluna escolheu colocar entre aspas, que seria uma referência direta ao texto do Paulo Freire

EJA, voltei a estudar mas já podia ter terminado a dois anos que eu desisti, porque fiquei chateada⁸ por ver colega avançar com a mesma aprendizagem do que eu eu. E teve uma professora que me deixou muito triste chateada que eu fiquei dois anos sem estudar, pois terminando pra eu conseguir um emprego melhor.

Eu com sessenta e dois anos nunca tinha frequentado sala de aula a minha filha pela internet entrou no colégio e eu comecei a estudar e fiquei muito emocionado e foi marcante a professora que mais marcou foi a Cris e a Simone. Elas me deram mais atenção.

Quando eu estava estudando eu tinha acompanhado pela professora Simara porque eu tenho muita dificuldade nasci com um problema mental, gosto das professoras ela são muito legal gosto de estudar tenho muita vontade de fazer uma faculdade de veterinária porque gosto dos animais

Quando eu entrei aqui na escola eu conheci o Valdecir professor de geografia e eu comecei a gostar do Valdecir aqui no colégio e também “tava” gostando das aulas dele e também “to” gostando muito das aulas da manhã e gostava das aulas da tarde também. A escola é muito boa. E também gosto das aulas de matemática a professora Paula e o professor Valter.

Pela leitura dos textos dos alunos, tenho a confirmação de que alguns foram alfabetizados na escola. Os alunos que tiveram uma educação anterior a ela, possuíam menos dificuldade com ortografia, porém isso não significa uma melhor organização do texto. Os pontos principais relacionados pelos alunos se referem sempre a uma amorosidade com os professores, e esse parece ser um

⁸ Mandei um recado para a aluna dizendo que cada um possui um ritmo de aprendizagem, que ela alcançaria os mesmos resultados, independente do tempo. Ela me chamou para conversar e agradeceu o apoio, disse que era importante eu falar aquilo.

ponto importante para a construção da aprendizagem e para a permanência na escola.

4.5.2 Produção textual turma 609

Por ser uma turma menor, todos os textos recebidos serão transcritos para a análise.

Ano passado quando entrei na escola gostei dos alunos e professores e a matéria que eu mais gosto é matemática depois de me formar aqui quero continuar a estudar e fazer o ensino médio. E pretendo fazer faculdade. Ainda estou pensando no curso.

A escola é boa, pois aprendemos coisas novas e a convivência com outros colegas e outras pessoas.

Desejo continuar a estudar sempre.

O meu primeiro colégio foi esse.

Eu não sabia ler nem escrever depois de 75 anos.

Aqui na escola eu desenvolvi a leitura e a escrita

Vou sentir falta quando eu me formar e sair da escola porque eu gosto muito dos professores e colegas.

Eu me lembro de uma briga na escola.

Um guri que era meu amigo nome dele é Marcelo, ele gostava de uma guria que eu sempre com ela e ele tinha ciúme de nós dois porque ele não gostava e daí alguns meses eu e ele brigamos e ele apanhou de mim.

Isso aconteceu em 2015.

A minha primeira experiência na escola foi quando eu entrei no MOVA em Belém

Velho e conheci uma professora muito boazinha que me ensinou com muito carinho e dedicação, apesar de saber um pouco que aprendi em casa e depois a professora me mandou para aqui e estou me formando.

Me aconteceu na escola

Eu estava indo na escola antiga que eu estudava e era a Liberato de Souza da Cunha e Arthur da Costa e Silva. Eu gostava de estudar lá porque as professoras aprendiam tudo lá. Quando eu aprendi foi no jardim lá do Liberato Souza da Cunha. As professoras me ensinavam a ler e escrever e nem me ensinou muito foi mais na matemática e fui aprendendo e as professoras me passavam de ano e eu fiquei lá no Liberato Souza da Cunha eu fiquei até o sétimo ano.

Eu fui para o Costa e Silva que eu entrei lá no ano e na sétima série e fiquei lá e as professoras me passaram de ano para o último ano lá, mas desde que eu briguei na sala de aula as professoras de lá me chamaram e me falaram que é para eu ser expulso do colégio e eu vim até aqui na escola e para 'mim' continuar a estudar. Eu estou aqui na escola desde de tarde aí eu entrei aqui foi o ano na T4 e eu estudei muito para eu passar para T5 que eu consegui ai pedi para 'mim' estudar de manhã, de manhã me passaram para a T6 ai eu estou aqui estudando na escola e eu quero terminar o ano fundamental. Isso é a minha história

História da minha vida

Eu tinha muita vontade de aprender a ler e escrever só que meus pais não deixavam que eu estudasse frequentemente. Morava no interior da Paraíba: quando tinha meus 8, 9 anos demorei a ler e escrever.

O que mais marcou a minha vida foi quando eu tinha meus 14 a 15 anos que chegou uma carta do Rio de Janeiro que a minha mãe pediu para a uma vizinha ler a carta e eu cai no choro. Estudei semanas parava, meses parava nunca consegui completar um ano no colégio. É muito triste isso que passei. Não desejo para ninguém.

Eu não estudei quando criança e o que mais me marcou foi o fato da minha mãe me dizer que era aprender o alfabeto que eu já sabia ler e escrever.

E então eu fui decorar o alfabeto mais vi que não era bem assim.

Que é muito mais complicado e difícil porque quando tu é criança a facilidade de aprendizagem é mais fácil.

E agora estou aqui que é uma escola para adulto e jovem “tu” aprendendo bastante coisa e vendo que posso ir bem mais longe e quero muito isso.

Nessa turma em particular, eu consegui ter mais contato com os alunos e compreender as suas histórias. Fomos criando uma sequência de conversas sobre as razões de cada um estar estudando, ou ter voltado aos estudos, e todos foram receptivos em contar suas motivações. Considerando as conversas e os textos, posso concluir que o estudo é visto como parte importante para todos eles, pois dá novas ferramentas de participação social, além de criar uma independência para fazerem novas atividades. Por isso, o próximo tópico dá conta das conversas que tivemos durante as aulas.

4.6 Um grupo de alunos que não deseja a formatura

Um dos principais pontos encontrados na turma 609, é um grupo de alunos que não deseja se formar. Para compreender os motivos, trabalhamos em várias aulas com conversas, debates e por último conversamos sobre os textos feitos por eles.

Quando observei o conselho de classe da 609, ouvi entre os professores algumas conversas sobre alunas que pediram para não se formar no final do ano. Sim, não queriam se formar, porque queriam permanecer na escola. Almejando saber o que estava por trás desse desejo de permanecer na escola, já nos primeiros dias de aula, dei espaço para contar um pouco sobre suas vidas, principalmente relacionadas à infância.

Nas aulas do dia 19 de maio e 25 de maio, perguntei-lhes quais eram as motivações para ter entrado na escola. E surgiram três histórias diferentes.

Uma delas contou que sempre trabalhou e, quando se aposentou, sentiu que precisava fazer algo para se distrair. Ela completou que quando precisava ler algo, sempre pedia para a filha ou o marido; mas, segundo ela, eles já estavam perdendo a paciência.

A segunda disse que, quando precisava ir na casa da filha, tinha de pegar o ônibus que tinha na linha o número 9. Ela contou que sempre perdia o ônibus, ou porque não enxergava o 9 ou porque não sabia ler o nome da linha. Resolveu aprender para poder se locomover melhor dentro de Porto Alegre.

A terceira contou uma longa história de infância. Que passava muitas dificuldades financeiras e passava muita fome. Casou-se, foi para o Rio de Janeiro, e depois ficou viúva. No segundo casamento, o marido a incentivou a voltar a estudar.

Por último, perguntei os motivos para querer a permanência na escola. As respostas, em geral, foram a boa convivência com os colegas, algo que não teriam em suas residências. Um corpo docente atencioso, que entende as suas dificuldades e sempre as apoiam a continuar. E, principalmente, um aperfeiçoamento na escrita, que deve ser sempre treinada e revisada. Nesse sentido, alguns alunos me disseram que só têm “coragem” de sair da escola quando estiverem prontos, pois a maioria deles teme um ensino médio que exija muito de suas habilidades.

Em conversa com a professora, ela me disse que esses alunos são pessoas que sofreram algum tipo de dificuldade durante o ensino regular, e que, quando entraram na escola, sentiram-se acolhidos com uma proposta de ensino diferenciada, além da escola compreender as suas limitações. Isso é algo que normalmente eles não encontram em outras instituições de ensino.

Por esse motivo, sair da escola pode significar uma quebra na sua vida social, uma descontinuidade de aprendizagem e o medo de enfrentar um ensino rígido e complexo, que é o ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória do trabalho, percebo que a educação de jovens e adultos pode ser um desafio para um estudante que é preparado apenas para trabalhar com alunos do ensino regular. Nós trabalhamos pouco, ou quase nada, com aquilo que não é tradicional. Algumas disciplinas obrigatórias como Libras e Intervenção Pedagógicas e Necessidades Educativas Especiais não dão conta de tratar com todo o tipo de heterogeneidade de alunos que vamos encontrar em sala de aula. Aprendemos tudo sobre o objeto do ensino e muito pouco sobre o sujeito da aprendizagem.

Entendi desde o princípio que as turmas 609 e 509 iriam me desafiar muito mais que a turma do ensino médio regular que eu assumi. Nessas duas turmas, eles eram muito menos alunos, mas precisavam mais atenção. Era necessário entendê-los como pessoas antes de traçar estratégias de aprendizagem, era necessário compreender os motivos de todos eles estarem ali. Foi difícil, tive que me esforçar muito mais como professora e, sem dúvida, exigiu muito mais da minha sensibilidade.

Os alunos do ensino regular são apoiados por toda uma sociedade que acredita no potencial deles e investem na sua educação. O aluno adulto, por outro lado, sente que está correndo atrás de tempo um perdido. Senti neles, em todo momento, um receio em me contrariar, de ir contra aquilo que eu ensinava.

Tentei chamar, o máximo possível, os alunos a participarem das aulas, tentei dar confiança para eles demonstrarem as suas opiniões. Dei chance de errar e me dei chance de errar também. O professor não é um ser perfeito, é um ser que experimenta, que planeja coisas, que muda conforme o tempo, que faz tudo que é preciso.

No momento em que tratei do exílio, percebi que eles tinham muito mais a contribuir sobre a ditadura militar do que eu que nasci em 1989. Acredito que

esse momento tenha sido uma junção daquilo que eu sempre li sobre, com os conhecimentos daqueles que viveram naquele período.

Nesse momento eu pensei: “que chato seria se o professor fosse sempre o detentor do conhecimento”. Que chato seria se nós não pudéssemos aprender com nossos alunos. Eles são a razão de toda a nossa graduação, são pessoas que nos inspiram a ser melhores.

Aprendi que não existe idade para fazer as coisas, não existe um “é muito tarde para aprender a ler”. Nas histórias de alfabetização após os 60 anos, eu entendi que é muito importante ir contra o senso comum, aquele que diz que “isso é coisa pra gente nova”. Por que não se pode adquirir novos conhecimentos e habilidades depois de certa idade? Tem muita gente na escola indo contra os padrões e se oportunizando descobertas, deixando de lado as construções feitas durante uma vida para construir umas outras novas.

Quando eu penso em educação, eu penso que tudo isso só faz sentido se nós pudermos transformar a vida de alguém. O tempo do estágio foi curto, mas tentei mostrar que a leitura pode ser algo simples, algo do nosso cotidiano, algo que acontece conosco. Nós podemos interagir com os outros através da escrita, nós podemos nos expressar e contar coisas sobre nossa vida. E eu quis que eles me contassem todo o tempo, pois quanto mais eu conhecia as histórias, mais eu queria saber.

Em relação às aulas, acredito que a língua portuguesa é muito importante para os alunos da EJA. Em uma sociedade grafocêntrica, não conseguir interagir através da escrita pode ser um limitador de interação social. Pensar as aulas a partir disso, foi, certamente, algo que me motivou. As atividades foram planejadas para que eles pudessem criar intimidade com vários gêneros textuais, não deixando espaço para o medo de errar. Muitos dos alunos ainda acreditam que o melhor jeito de aprender é a partir da gramática, mas eles se sentiam mais motivados com as leituras, com as interpretações criadas em conjunto. Talvez a melhor estratégia seja trazer atividades diferentes, que cativem os alunos.

No livro do Chico Buarque, por exemplo, tive dúvida se a história não era infantil para uma turma de EJA, depois eu percebi que, como todo ser humano, eles adoram ouvir histórias. Observei nessa situação uma participação mais ativa em criar hipóteses sobre as figuras, mostrando tudo aquilo que eles haviam entendido.

Quanto às produções escritas, entendo que os alunos alfabetizados na escola estão um pouco atrasados em relação aos outros, porém todos os alunos caminham em um ritmo contínuo, agregando a leitura e a escrita ao cotidiano.

Em um comparativo, posso dizer que nas turmas 509 e 609 as aulas podem ter um ritmo mais lento, já que alguns ainda têm dificuldade para ler e escrever. Mas por outro lado, a maioria deles não vê como uma obrigação estar lá, vê como uma oportunidade. Dessa maneira, o ensino de português nos anos finais da EJA é uma tarefa desafiadora para uma iniciante, porém me sinto mais determinada a atender esse tipo de público.

Por fim, eu penso que seria muito bom se todos aqueles que quisessem retomar os estudos tivessem oportunidade de encontrar uma escola de qualidade. Para isso, é importante mudar essa consciência da EJA ser uma operação de suplência, uma forma de conseguir um diploma a curto prazo. É necessário entender o aluno como um ser humano digno de receber uma boa educação. Algo que só mudará quando nós pudermos compreender o ensino como parte integrante de toda uma cadeia de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Vóvio, C. L.; Ireland, T. D. (Org.). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: 2008. p. 221-230

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: 2000. Parecer de Carlos Roberto Jamil Cury.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. Calidoscópico, 5, 24-30, 2007. Disponível em: <saga.faccat.br/p907/c_arquivo.php?chave=16&baixar=true>

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. In: PAIVA, J.; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação : UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Vóvio, C. L.; Ireland, T. D. (Org.). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: 2008. p. 17-29.

DI PIERRO, M.C. ; JOIA, O ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, SP, n.55, pg 58-77. 2001

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Interação, v. 36, n. 2, p. 365 a 392, 2011. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/16712/10703>>.

Acesso em: 5 mai. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa. 44 ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

PINTO, Álvaro Viera. Sete lições sobre educação de jovens e adultos. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: Vóvio, C. L.; Ireland, T. D. (Org.). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: 2008. p. 231-241.

SIMÕES, L. J.; FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; . Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.

VERONESE, B.; ANDREJEW, M.; SPIELMANN, G.; CKLESS, L. B.; SILVA, E. D. da; ASSIS, M. O centro municipal de educação dos trabalhadores Paulo Freire. In: Moll, J (org.) Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 101 - 111.

VIERO, A.; PENTEADO, C. O. Tempo de fazer e de aprender no SEJA de Porto Alegre: possibilidades e contradições. In: Moll, J (org.) Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 89 - 100.

UNESCO. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea. In: PAIVA, J.; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - PRIMEIRA LEITURA

Porquinho-da-Índia

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...
— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.

Manuel Bandeira

(Disponível

em:

<<http://www.revistabula.com/564-os-10-melhores-poemas-de-manuel-bandeira/>

>)

Figurinhas II

Onde está meu quintal
amarelo e encarnado,
com meninos brincando
de chicote-queimado,
com cigarras nos troncos
e formigas no chão,
e muitas conchas brancas
dentro da minha mão?

E Júlia e Maria

e Amélia onde estão?
Onde está o meu anel
e o banquinho quadrado
e o sabiá na mangueira
e o gato no telhado?
- a moringa de barro,
e o cheiro do alvo pão?
E a tua voz, Pedrina,
sobre o meu coração?
Em que altos balanços
se balançarão?

Cecília Meireles

(Disponível

em:

<<http://www.ipub.ufrj.br/cultura/sem-categoria/seis-cancoes-sobre-poemas-de-o-u-isto-ou-aquilo-de-cecilia-meireles>>)

ANEXO B - LEITURA

MINHA PRIMEIRA PROFESSORA

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças".

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências - o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: "Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!..." É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de "formar sentenças". Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua - os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só

intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou. Talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: "Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá" (Paulo Freire, publicado pela Revista *Nova Escola* em dezembro de 1994).