

**ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**

**FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: DOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS OFICIAIS À  
PRÁTICA DE SALA DE AULA**

**TAMIRIS MARQUES ENG WANG**

**Cáceres – MT  
2016**

**TAMIRIS MARQUES ENG WANG**

**FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: DOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS OFICIAIS À  
PRÁTICA DE SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos.

**Cáceres – MT  
2016**

Wang, Tamiris Marques Eng.

Formação linguística para a Educação de Jovens e Adultos: dos documentos orientativos oficiais à prática de sala de aula./Tamiris Marques Eng Wang. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

111f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

Orientadora: Leandra Inês Seganfredo Santos

1. EJA – Ensino de Jovens e Adultos. 2. Língua portuguesa - ensino. 3. Ensino – língua portuguesa. I. Título.

CDU: 811.134.3

**TAMIRIS MARQUES ENG WANG**

**FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: DOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS OFICIAIS À  
PRÁTICA DE SALA DE AULA**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos  
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Valdir Silva  
Membro – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha  
Membro – IEL/UNICAMP

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta minha conquista aos meus Grandes exemplos e Mestres que sempre me ensinaram o valor da vida, Walter Eng Wang, Jorce M. R. Wang e Wagner E. Wang pelo apoio incansável e por acreditarem em minha capacidade e competência.

A minha irmã que sempre esteve ao meu lado em minhas decisões, obrigada!

Ao meu noivo, grande amigo e companheiro Hélio Braga, quem sempre me incentivou e apoiou pacientemente em meus momentos difíceis e vitoriosos. Muito obrigada!

Aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado apoiando, incentivando e me ajudando Mariana Stefononi, Sandra Lúcia, Elizangela, Vera Buose. Obrigada, amigos!

A minha orientadora, Professora Doutora Leandra Ines Seganfredo Santos, que acreditou e confiou em mim, dando-me forças e apoio durante o mestrado.

**In memorium** ao Grande Anjo que nunca nos deixou e que sempre esteve presente minha “Diva” - Divandira Eng Wang. Obrigada, minha Vó.

Dedico a vocês. Obrigada por fazerem parte dessa caminhada árdua e satisfatória DA MINHA VIDA, MUITO OBRIGADA!

*Bons Professores são como aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados. Professores sabem que (...) as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. (Rubem Alves, 2001, p. 19)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me guiar, iluminar e abençoar em minhas decisões e realizações dos meus sonhos, dando-me sabedoria, discernimento e paciência.

Aos meus pais, Jorce Wang e Walter Wang e tio Wagner Wang que sempre me ensinaram que a melhor riqueza do homem é a sabedoria, a honestidade e o valor que a família tem. Em especial a minha mãe, minha amiga e companheira, quem sempre esteve comigo, vivenciando e vibrando por cada conquista, acalmando-me e incentivando a cada momento. Muito obrigada!

Ao meu amado noivo, companheiro e amigo, Hélio Braga que nunca deixou-me desamparada, ajudando-me sempre quando precisei, apoiando-me e acreditando em meus sonhos. Muito obrigada!

Aos meus amigos e parceiros de longas e longas datas, que sempre estiveram ao meu lado, torcendo e vibrando por cada conquista e acreditando em mim: Mariana, Anderson, Solange, Igor, Patrícia, Thatiane, Erivaldo e Emerson, obrigada!

Aos meus amigos que apoiaram-me e ajudaram-me em momentos difíceis e decisivos dessa jornada: Mariana Stefanoni, Sandra Lúcia e Elizangela.

Agradeço, a equipe Medtitans por proporcionar momentos de descontrações e interações, fundamentais para que eu chegasse até aqui. Obrigada Clan!

Aos professores amigos que fizeram da minha estrada um caminho brilhante e magnífico: Helenice Faria, Dayane Schimidt Moore, Luzia Aparecida Oliva dos Santos, Hércules Gimenez, Márcia Boni, Edineia D. Silva, Angela Maria, Meloca, Graci e Jaqueline Dias, vocês foram fundamentais para a realização dessa pesquisa. Obrigada!

A professora Doutora Leandra Ines Seganfredo Santos que aceitou orientar-me, oferecendo seu apoio, sua dedicação, sua sabedoria e sua paciência. Sem essa pessoa magnífica eu não chegaria com tanto sucesso e aprendizagem. Obrigada!

A escola CEJA – Benedito Sant'anna da Silva Freire, da cidade de Sinop, que me ofereceu todo o suporte necessário para a realização da pesquisa.

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop que acreditou em mim durante a formação, incentivando-me a crescer profissionalmente.

Ao programa do Mestrado em Linguística – UNEMAT/Cáceres que confiou em minha pesquisa e dedicação. Em especial ao nosso querido amigo e parceiro Júlio Cezar, secretário do PPGL, que sempre esteve nos orientando para que tudo desse certo.

A FAPEMAT, que apoiou-me durante a pesquisa dando-me subsídios para que eu pudesse realizar o estudo.

A Banca examinadora professor Doutor Valdir Silva e professora Doutora Claudia H. Rocha que não mediram esforços para a avaliação dessa pesquisa.



## RESUMO

Os estudos linguísticos têm colocado em cena questões inquietantes tanto do ensino quanto da formação educacional brasileira. De diversas perspectivas teórico-metodológicas, estes estudos auxiliam pesquisadores e estudiosos da linguagem sobre as diversidades que o espaço escolar apresenta e possibilita pensar a Língua Portuguesa para além de sua estrutura e forma, principalmente, a linguagem em seu funcionamento. Neste direcionamento, o presente trabalho refere-se ao projeto de pesquisa aceito pelo Mestrado em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa: descrição e análise de línguas, instituições e ensino, intitulado “Formação linguística na Educação de Jovens e Adultos: dos documentos orientativos oficiais à prática de sala de aula”. Pretende-se com esse estudo refletir sobre as concepções de formação/educação linguística descritas nos documentos oficiais da educação básica para Mato Grosso, bem como as práticas de docentes que atuam na área de linguagem na disciplina Língua Portuguesa, conjugando com os pressupostos teóricos que sustentam a formação/educação linguística de Jovens e Adultos descritos em documentos oficiais da educação básica tais como: Lei Das Diretrizes/2013, as Orientações Curriculares em Mato Grosso (OCs), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno Escolar (RIE). O espaço investigado foi a Educação de Jovens e Adultos ofertada em um Centro de referência dessa modalidade de ensino, localizado na cidade de Sinop, estado de Mato Grosso, Brasil, que nos permitiu conhecer as práticas docentes da disciplina. Por ser uma pesquisa qualitativa interpretativa, de cunho etnográfico, a metodologia foi através de coletas de informações compostas por entrevistas, questionários e observações. Pretende-se, assim, compreender a formação linguística do profissional de Letras, bem como o processo de formação que envolve formação inicial e continuada, no espaço específico chamado Projeto Sala de Educador. E, assim repensar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na EJA e refletindo como as práticas sociais escritas fazem emergir o social, o histórico e o ideológico. Dessa forma, estabelece-se o diálogo fundamental teórico com Kleiman (2005), Lopes (2006), Antunes (2003), Fabrício (2006), Magalhães (2013), Faria (2009; 2013), Imbernón (2012), Santos e Silva (2013) dentre outros. Os resultados mostram que o ensino ainda permanece vinculado ao tradicionalismo, por meio das metodologias utilizadas, das didáticas e dos recursos utilizados na práticas das docentes. Ou seja, há resquício da própria formação inicial, em que teoria e prática eram discutidos em patamares opostos, diferentemente dos dias atuais em que se vê teoria e prática entrelaçadas. Apontam, também, que a formação continuada precisa ser repensada como formativa, em sua praticidade no intuito de sanar as dificuldades presentes no espaço situado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Língua Portuguesa, EJA.

## ABSTRACT

Studies in Linguistics have brought to light relevant questions concerning both teaching and educational training in Brazil. From different theoretical-methodological perspectives, these studies help researchers and scholars of language to understand the diversities offered by the school environment, and enable us to think the Portuguese Language beyond its structure and form, chiefly, language and its operation. On this behalf, the present paper refers to the research project accepted by the Masters of Linguistics at State University of Mato Grosso (UNEMAT), the research line: description and analysis os languagens, institutions and education, titled "Language Training on Education of Young and Adults: official guideline documents to the classroom practice". With this study, we aim to reflect on language training/education conceptions described on the official documents for the basic instruction in Mato Grosso, as well as the teaching practices of those who work with the subject Portuguese, blending with the theoretical assumptions that guide the language training/education of Young and Adults as described in Basic Instruction official documents, such as: Law of Guidelines/2013, Mato Grosso's Curriculum Guidance (OCs), Political-Pedagogical Project (PPP) and the Academic Internal Statute (RIE). The explored space was the Education of Young and Adults (EJA) offered by a reference center of this type of education, located at the municipality of Sinop, state of Mato Grosso, Brazil, which allowed us to know the subject's teaching practices. By being a qualitative-interpretative, ethnographic research, the methodology was developed by collecting informations composed by interviews, questionnaires and observation. Thus, we intend to comprehend the language training of Language Professionals, as well as the training process involving both initial and continuum education, at the specific space named Projeto Sala de Educador (Educator's Room Project), and meditate on Portuguese language teaching and learning on EJA, reflecting on how written social practices precede the emergence of social, historical and ideological issues. In this way, the primal theoretical dialogue with Kleiman (2005), Lopes (2006), Antunes (2003), Fabrício (2006), Magalhães (2013), Faria (2009; 2013), Imbernón (2012), Santos e Silva (2013), among others, is established. The results reveal that teaching remains tied to traditionalism, through the methodologies, didactics and resources used in teaching practices. So, there is trace of one's own initial formation, in which theory and practice were discussed in opposite levels, alike nowadays that theory and practice are bound. The results also indicate that continuing education shall be reconsidered as preparatory, and the practices as a way to eradicate the current difficulties of that space.

**KEYWORDS:** Teaching, Portuguese Language, Education of Young and Adults.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEJA	- Centro de Educação de Jovens e Adultos
DCs	- Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras
LA	- Linguística Aplicada
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LP	- Língua Portuguesa
OCs	- Orientações Curriculares para Mato Grosso
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSE	- Projeto Sala de Educador
RIE	- Regimento Interno Escolar
UNEMAT	- Universidade do Estado de Mato Grosso

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Os nomes dos pesquisados da pesquisa são fictícios. Conforme apresentado no capítulo III, onde há transcrição de fala, utilizamos sinais convencionais ortográficos da Língua portuguesa como vírgula(,); ponto(.); ponto de interrogação(?), e os demais símbolos:

...: pausa pequena

(+): pausa longa

/: interrupção ou corte rápido na fala

[ ]: alteração de voz

[...]: supressão de trecho da transcrição original

Trechos sublinhados: ênfase do autor aos termos utilizados para análise

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>17</b>
1 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E DIRETRIZES DE ENSINO NA EJA .....	17
1.1 <i>FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DE LETRAS</i> .....	18
1.1.1 <i>FORMAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM</i> .....	24
1.1.2 <i>FORMAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA</i> .....	28
1.2 <i>FORMAÇÃO CONTÍNUA: O PROFISSIONAL EM CONSTANTE BUSCA DE APERFEIÇOAMENTO</i> .....	30
1.2.1 <i>SALA DO EDUCADOR: UM “MODELO” DE FORMAÇÃO CONTÍNUA (?)</i> .....	33
1.3 <i>ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO EM EJA</i> .....	36
1.3.1 <i>A LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA</i> .....	40
1.4 <i>DIRETRIZES QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO PARA EJA</i> .....	44
1.4.1 <i>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</i> .....	45
1.4.2 <i>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO</i> .....	47
1.4.3 <i>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</i> .....	51
1.4.4 <i>ORIENTAÇÕES CURRICULARES DAS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS</i> .....	54
1.5 <i>CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “BENEDITO SANT’ANA DA SILVA FREIRE”: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</i> .....	59
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>62</b>
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	62
2.1 <i>PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA</i> .....	62
2.2 <i>O ESPAÇO EJA</i> .....	64
2.3 <i>A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO INVESTIGADO</i> ..	65
2.4 <i>SUJEITOS</i> .....	66
2.5 <i>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</i> .....	67
2.6 <i>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</i> .....	68
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>70</b>
3. DO PRESCRITIVO À PRÁTICA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA .....	70

3.1 FORMAÇÃO EM EJA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS E AS CONCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	70
3.1.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM EJA .....	70
3.1.2 FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA .....	81
3.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PESQUISA .....	83
3.2.1 LÍNGUA(GEM): APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS .....	83
3.2.2 A LINGUAGEM COMO EIXO ARTICULADOR DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE: A .....</b>	<b>106</b>
TÓPICO-GUIA PARA AS ENTREVISTAS.....	106
<i>Parte I da entrevista.....</i>	<i>106</i>
<i>Parte II da entrevista.....</i>	<i>106</i>
<b>APÊNDICE: B .....</b>	<b>108</b>
INSTRUMENTO PARA REGISTRO DAS AULAS OBSERVADAS .....	108
<b>ANEXO: 1 .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO: 2 .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Com a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 - ficou definida a integração da EJA à Educação Básica, garantindo uma flexibilidade na organização do ensino básico, incluindo a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens. Vale ressaltar a caracterização da LDB/96, ainda no Título III, art. 4º, inciso VII, em que a EJA é entendida como uma modalidade de ensino que visa o direito social constitutivo de cidadania.

A EJA é uma modalidade de ensino diferenciado, flexível e adaptado ao público trabalhador, comprometido em suas tarefas sociais e atualmente vem sendo discutida em suas formas de ensino e aprendizagem. É por essa modalidade, em especial, que me interesse e tenho me dedicado ao estudo e trabalho, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa.

Trabalhar com a disciplina Língua Portuguesa é prazeroso e enriquecedor para o professor, pois é através das palavras que conseguimos sonhar, resgatar e realizar um sonho. É pelos gêneros literários e/ou textuais que surgem a cada instante, sejam eles reais, de ficção, de suspense ou de drama que desvendamos o mundo, os mistérios, os segredos e a imaginação. É por meio das “palavras” e dos “textos” que conseguimos nos aproximar do aluno, conhecê-lo em sua cultura, identidade e classe social.

E nesse conhecer o outro conseguimos resgatar os sonhos desses indivíduos como: terminar o ensino médio; ser aprovado em uma universidade; poder tirar a habilitação de motorista; passar em um concurso público; subir de cargo onde trabalha com o aumento salarial. Diante destes sonhos ainda há um que nos comove a cada momento, que é simplesmente aprender escrever o próprio nome.

Assim, como resultados de observações e atuações em sala de aula, através dos estágios obrigatórios da formação docente, e como bolsista do Projeto Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Língua Portuguesa-UNEMAT/CAPES), do qual pude fazer parte durante três anos, tive uma grande oportunidade de caminhar ao lado de professores pesquisadores que me mostraram o valor de ser docente através de leituras, discussões e práticas em sala de aula.

A vivência como bolsista do PIBID, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), permitiu-me o contato com os alunos. Uma proximidade que me

revelou o quanto a educação é importante para a formação humana; o espaço “escola” ganhou outro significado, passou a ser o lugar de reflexões, proporcionando, para nós acadêmicos, conjugar teoria *versus* práxis. Em outros termos, os saberes passaram a ser repensados tanto na formação, quanto no ensino, permitindo assim, lançar um olhar diversificado sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no contexto da Língua Materna.

Dessa forma, a atual pesquisa tem por objetivo refletir sobre as concepções de formação/educação linguística descritas nos documentos oficiais da educação básica para Mato Grosso, bem como as práticas de docentes que atuam na área de linguagem na disciplina Língua Portuguesa na educação de Jovens e Adultos.

Então, para melhor compreender o ensino na EJA, pretendemos analisar os pressupostos teóricos que sustentam a formação/educação linguística de Jovens e Adultos descritos em documentos oficiais da educação básica. tais como: Lei Das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); as Orientações Curriculares em Mato Grosso (OCs); Projeto Político Pedagógico (PPP); e o Regimento Interno Escolar (RIE). Além de conhecer as práticas docentes de Língua Portuguesa por meio das observações de docentes que atuam em sala de aula, para que possamos verificar possíveis convergências e/ou divergências por meio da observação participante nas práticas dos pesquisados e no estudo cuidadoso dos pressupostos teóricos.

Para alcançarmos os objetivos acima delineados, esboçamos os seguintes questionamentos que nos serviram como tópico guia da pesquisa:

- a) Como as diretrizes teórico-metodológicas que norteiam a formação linguística para a educação de jovens e adultos se manifestam em sala de aula na EJA em um contexto específico?
- b) Que concepções os docentes têm acerca de tais pressupostos teóricos?
- c) Quais são as práticas desenvolvidas no ensino de LP na EJA?

Para melhor organização da dissertação, procuramos separá-la em capítulos da seguinte maneira:

No primeiro capítulo – Formação do docente de Língua Portuguesa e diretrizes de ensino na EJA – abordaremos a questão da Formação Inicial e Formação Contínua, no intuito de estreitar um diálogo entre a formação adquirida na universidade com a prática em sala de aula, na disciplina Língua Portuguesa, no contexto sala de aula na EJA. Para tanto, abordaremos reflexões de teóricos como:



Imbernón (1998, 2011, 2012), Siqueira (2012), Weinhardt (2011), Mendes (2009), Nóvoa (2009, 2012), Porto (2004), Santos e Ramos (2013), entre outros que discutem sobre FI e FC.

Nesse sentido, conceituamos língua e linguagem e suas praticidades de uso no espaço social; compreendemos as leis e os documentos que norteiam o ensino e aprendizagem na educação básica nacional e estadual e suas especificidades, no caso a Educação de Jovens e Adultos. Além dos documentos oficiais, os teóricos que embasam esse capítulo são: Benvenistes (1995), Palomares (2014), Gatti (2010), Marchuschi (2004), Antunes (2003), Imbernón (2002), entre outros.

No segundo capítulo – Aspectos Metodológicos da Pesquisa – definiremos a teoria que fundamenta a pesquisa, tendo sua fundamentação na área da Linguística Aplicada (LA). A natureza da pesquisa é de base qualitativa, interpretativista e de cunho etnográfico, conforme descritos em Bauer e Gaskell (2003). Em seguida, apresentamos o Centro de EJA da cidade de Sinop/MT, e uma amostra dos docentes de Língua Portuguesa atuantes.

Como optamos por uma pesquisa qualitativa, usamos instrumentos que nos encaminharam para os resultados, como as observações dos participantes em suas práticas, o diário de pesquisa reflexivo, além das entrevistas gravadas em áudio sob consentimento dos participantes.

O terceiro capítulo – Do prescritivo à prática: uma análise reflexiva – tem o objetivo de triangular informações sobre os pressupostos teóricos que regem o ensino com as observações realizadas das práticas docentes apresentadas em sala de aula, dando vozes a esses docentes participantes. Nesse capítulo, procuramos responder às indagações que orientam a pesquisa.

Na última parte da pesquisa, a conclusão, evidencia que o ensino ainda apresenta resquício da formação inicial, em que teoria e prática eram discutidos em patamares opostos, diferentemente dos dias atuais em que se vê teoria e prática entrelaçadas. Além de apontar que a formação continuada precisa ser repensada como formativa em sua praticidade no intuito de sanar as dificuldades presentes no espaço situado.

## **CAPÍTULO I**

### **1 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E DIRETRIZES DE ENSINO NA EJA**

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1997, p. 58)

O ensino da Língua Portuguesa (LP) tornou-se um grande desafio para os profissionais da área da linguagem, frente às diversas mudanças como as sociais, as políticas, as culturais e as tecnológicas que somam ao conhecimento da disciplina LP, no cotidiano escolar, possibilitando discussões, ou aprendizagens pertinentes para a formação. Siqueira discute esse desafio, sob o olhar de Celani (2004), ao dizer que estamos mudando de uma cultura da certeza para a incerteza, e nos impondo que aprendamos a lidar com os conhecimentos frágeis e provisórios.

Refletir sobre o ensino e aprendizagem na área de linguagem, em especial, no ensino de Língua Portuguesa, requer abordar não só os desafios, como também os compromissos que esses profissionais apresentam com os conteúdos, desenvolvimento das atividades, suas estratégias de aprendizagem e tudo que o envolva no espaço escolar.

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que subsidiam a pesquisa e que nos auxiliam na compreensão de que a educação é o direito e a base de todo cidadão. Para tal, baseamo-nos nesse momento inicial na questão da FI e FC, no intuito de estreitar um diálogo entre a formação adquirida na universidade com a prática em sala de aula, na disciplina Língua Portuguesa, no contexto sala de aula na EJA, dialogando com teóricos como: Imbernón (1998, 2011, 2012), Siqueira (2012), Weinhardt (2011), Mendes (2009), Nóvoa (2009, 2012), Porto (2004), entre outros que discutem sobre FI e FC.

Em consonância com os estudos citados, também trazemos as leis e documentos que fundamentam e regem a educação, que, quando aplicadas de forma correta, conseguem atingir seu objetivo: garantir um ensino de qualidade para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, conhecer a constituição e os documentos que norteiam a educação são pontos fundamentais para a atual

pesquisa, tais como: as Lei Das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013, as Orientações Curriculares em Mato Grosso (OCs), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno Escolar (RIE).

## **1.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DE LETRAS**

A função do profissional docente, como citado em Siqueira (2012, p. 48), é fazer com que os “aprendizes sintam-se capazes de produzir (e não apenas reproduzir discursos)”, ou seja, torná-los capazes de refletir sobre os diversos assuntos através de diálogos, discussões e escritas que auxiliam no desenvolvimento intelectual. Ser profissional docente, segundo Imbernón (2011, p. 54), “implica na dominância de uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Ser um profissional das Letras é se apropriar de diversas habilidades e conhecimentos didáticos entrelaçando com os espaços sociais que compõem as salas de aula.

Nesse mesmo raciocínio, Marcurschi (2004, p. 13) assevera que essa profissão é tão bela, justamente por “lidarmos com a linguagem, o maior empreendimento coletivo de socialização e produção de conhecimento da humanidade (...)” e completa que “a nossa formação intelectual deveria ser de sensibilidade para as manifestações linguísticas em todas as extensões: artística, estética, científica, filosófica (...)”. Refletir com esse teórico é compreender que a formação do profissional de Letras está muito além do simples domínio da Língua sobre o aspecto sistêmico e estrutural, como também na essência do conhecimento através de literaturas, do reconhecimento linguístico das palavras e na contextualidade dos saberes.

Explorando o termo “Intelectual de Letras”, Siqueira, ao citar Silva (2007), justifica que o profissional de Letras contemporâneo não é um generalista de conteúdo por exigir-se atualmente um crescimento profissional. A formação acadêmica está intrinsecamente ligada “à criticidade do profissional, de sua sensibilidade para a autonomia e para a reflexão” deixando de ser “de ordem conteudística” (SIQUEIRA, 2012, p. 49). Assim, o termo “Intelectual” não deve ser entendido ou traduzido como um dicionário ambulante, ou como “enciclopédia estático”, mas sermos reconhecidos como um cidadão que saiba refletir, auxiliar e

intervir em fenômenos sociais, culturais e locais sendo “capaz de agir na construção do conhecimento (...) junto à sociedade” (MARCHUSCHI, 2004, p. 49).

Levando em consideração os desafios da Educação no Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras CNE/MEC (parecer CNE/CES 492/2001) apontam que estão em consonância com as transformações contemporâneas na sociedade, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional, uma vez que considera a Universidade como produtora e detidora dos conhecimentos e dos saberes.

Dessa forma, segundo Weinhardt (2011) o Curso de Letras tem por objetivo formar professores-pesquisadores que futuramente atuarão em níveis diversos de ensino de línguas e de literaturas, além de conseguir atuar em dois pontos primordiais para o ensino: o contexto social, histórico, cultural da sociedade e o saber individual dialogando com as teorias que são apresentadas no espaço acadêmico. Ou seja, formar docentes para a “pesquisa dos mecanismos de funcionamento da linguagem verbal e para a análise das formas de emprego da língua que alcançam suficiência nas figurações literárias.” (WEINHARDT, 2011, p. 73).

Porém, Siqueira (2012) aponta um problema vivenciado pela maioria dos profissionais formados no Curso de Letras que reside na “dissociação entre” a teoria que é ensinada nas universidades em relação as práticas em sala de aula “depois de formados”. Muitas vezes, a academia se importa tanto em apresentar as teorias que envolvem o ensino que simplesmente esquecem que a prática também precisa ser exercitada.

Dessa forma, o Projeto Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Língua Portuguesa, UNEMAT/CAPES) aparece como uma importante inovação, já que tem o propósito de amenizar a lacuna entre teoria e prática, conjugando-os no próprio espaço escolar, pelo acadêmico, no intuito de transformá-lo em um profissional mais qualificado.

A Universidade do Estado de Mato Grosso, campi de Sinop, aderiu ao Programa de iniciação à docência, oferecendo aos alunos das graduações das licenciaturas (Pedagogia, Letras e Matemática) a oportunidade dos acadêmicos terem uma experiência real de ensino nas escolas públicas. Dessa forma, a vivência com o espaço “escola” e o público (diversificado) promovem ao bolsista um contato próximo da sua futura profissão, em que se supera modelos de

ensino/aprendizagem modulados pelos orientativos curriculares oficiais que emergem a Educação Básica. E instiga-os a promover ações que auxiliem as práticas docentes, desenvolvendo atividades pedagógicas, proporcionando ao docente em sala novos caminhos e novas perspectivas de ensino.

Conforme a Portaria 260 da CAPES (2011) que o objetivo do programa de formação baseia-se nos seguintes princípios:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (PORTARIA 260, CAPES, 2011, p. 3).

Ou seja, fazer parte desse Projeto é saber conhecer e valorizar o espaço escola, não apenas alunos e professores, como também a equipe que compõe a organização da escola, os espaços que servem como apoio ou local de estudos como: biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, as quadras esportivas e sala de recurso. É interar com a vivência escolar em seu lócus. E, então, a partir dessas experiências de conhecimento, que o bolsista realmente saberá o verdadeiro significado “escola”, tornando-o um pesquisador na área da docência, conforme proposto pelo PIBID, o qual tem por objetivo aperfeiçoar e preparar o acadêmico para a docência.

Logo, Silva e Gomes (2013) entendem que o PIBID “(...) é um espaço de (trans)formação de formadores e de professores de línguas, e visa promover a integração entre a educação superior e a Educação básica, por meio da construção de uma cidadania protagonista, reflexiva e emancipatória, (2013, p. 51)

Roque-Faria (2013) complementa que

esses projetos são pequenos passos dados em direção à qualidade e todo estímulo culmina em exigências de profissionais tanto em preserção como em serção para que o exercício docente esteja comprometido e atento às reais situações de produção de conhecimento. (ROQUE-FARIA, 2013, p. 27)

Dessa forma, projetos como PIBID, proporcionam aos bolsistas momentos de reflexões, de diálogos, de leituras que geram uma ampliação do conhecimento, auxiliando na compreensão do que é docência, preparando-o para um campo desafiador.

E, nesse sentido, observando a contemporaneidade do ensino e seus desafios Mendes (2009, *apud* Siqueira, 2012, p. 50) classifica os desafios para o profissional de Letras contemporâneo em três áreas: *desafio do conhecimento*, *desafio do profissional* e *desafio social*. O primeiro, *desafio do conhecimento*, está na interação da língua, no espaço que se encontra, no qual agimos e nos constituímos como sujeito através dos discursos e das histórias. O texto é fundamental nesse desafio por tratá-lo como uma unidade mínima de discurso de forma materializado em gêneros textuais que estão presentes socialmente, cabendo assim reconhecer as interfaces da língua e da literatura por outras linguagens como artísticas, midiáticas, imagéticas que apresentam-se nos textos multimodais e multirreferenciais. Torna-se necessário reconhecer o conhecimento do sujeito com o que produz.

O seguinte desafio, chamado de *profissional*, consiste em saber “transitar e intervir” em espaços em que a diversidade é múltipla desde as desigualdades raciais, classe social, até deficientes auditivos, físicos, psíquicos. Enfim, tudo que engloba o ambiente escolar, porém devemos, sempre “conhecer e compreender o mundo à nossa volta”. Isso não está diretamente ligado apenas com a relação aluno e professor, como também a relação social e profissional cabendo difundir o conhecimento que produz, partilhando-o; e abrir-se para as novas tecnologias. Mendes direciona essa reflexão ao referir que essas novas tecnologias deixam de ser meras ferramentas de trabalho para se assumirem uma dimensão constitutiva do sujeito contemporâneo. Logo, é preciso adquirir novos conhecimentos para que não torne o profissional de Letras, um profissional ultrapassado na tecnologia e no aprendizado. É necessário comprometer-se no sentido de pesquisar, de produzir, de

reaprender o “conhecimento situado”. Estamos sempre aprendendo ou reaprendendo e precisamos estar preparados para que o efeito seja significativo.

O terceiro desafio, *social*, direciona o profissional de Letras contemporâneo e “vê-se diante do desafio” enfrentando as “incertezas e lutar contra as respostas definitivas e as verdades absolutas”; trabalhar numa comunicação que inclua as minorias sociais e étnicas, no espaço escolar, em sala de aula, apresentando o acesso do saber “de forma ampla”. Saber reconhecer que o profissional de Letras é um articulador, pois cabe a sua função de lidar com o conhecimento de aprendizagem, contextualizando com o ensino e também com o espaço social vivido pelo aluno. É preciso “assumir a condição de transformador da realidade que o cerca, (...) as ações devem buscar sempre o bem coletivo” (SIQUEIRA, 2012, p. 52)

Diante dos desafios citados, pode-se afirmar que a formação do professor está em estabelecer “estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos” centrados nas decisões para “processar, sistematizar e comunicar” os conteúdos previstos (IMBERNÓN, 2011, p. 41). Assim, esse profissional assume um papel reflexivo sobre a teoria e a prática no contexto sala de aula.

O papel do professor não é apenas transmitir uma informação ou conhecimento aleatório, é necessário fornecer elementos que possibilitem aos alunos uma atividade intelectual e de preferência coletiva, para criar relações de “retroação e motivação”, uma vez que o processo de aprendizagem necessite dessa proximidade com o outro (IMBERNÓN, 2012, p. 19).

Discutindo acerca da importância dessa formação profissional, Nóvoa (2009), educador português que prioriza a qualificação profissional e o aprender contínuo do professor como motores da melhoria do ensino, considera que o professor é um mediador de conhecimento, pois é através dele que se diagnostica as dificuldades da sala de aula, cabendo-lhe interpretar e organizar os conteúdos ministrados. Para o referido autor, “a formação do educador não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão [...]” (NÓVOA, 2009, p. 26).

Assim, o trabalho do docente é mediar o conhecimento, considerar o que o aluno já sabe, e intervir com conteúdos diversificados, contextualizado com o real, utilizando-se do diálogo como ferramenta fundamental para a interação e

desenvoltura da sala, instigando os alunos à compreensão de novos domínios significativos para sua formação.

Por não ser uma profissão técnica, a docência é uma profissão humana de soluções racionais e objetivas. Nóvoa (2012) pontua que é uma profissão que se baseia numa “resposta contextualizada” em momentos diferentes, pois considera-se uma formação humana, a qual necessita ser reflexiva em suas ações práticas e se permitir dialogar com outros profissionais que compartilham experiências no mesmo espaço de trabalho.

As concepções de formação analisadas por Porto (2004) se confrontam em diferentes espaços educacionais, porém, seguem em duas grandes tendências: a primeira é a *estruturante* e corresponde à formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, em que define previamente seus programas, recursos, procedimentos. A segunda concepção direciona à formação a partir dos contextos educativos e das necessidades a quem se destina. Chamada de *iterativo-construtivista* de maneira investigativa, dialética, reflexiva e crítica, apresentada nas formações atuais.

Gimenez (2013) corrobora ao dizer que a formação de professores precisa ser promovida em

espaços coletivos para que as diferenças possam ser identificadas e tratadas no diálogo. Curiosamente, para quem trabalha com ensino-aprendizagem de línguas, isto significa refletir também sobre o papel da língua(gem) na construção desses espaços, que podem ser abertos (democracia) ou fechados (autoritarismo). (GIMENEZ, 2013, p. 350)

A autora nos esclarece que um dos principais desafios, atualmente, para os educadores, está em superar o individualismo presente na sociedade. Para isso, é preciso construir espaços democráticos, pois é através da coletividade, da interação com o outro que a prática poderá fazer sentido no ensino e na aprendizagem.

Cristovão (2013, p. 363), por sua vez, nos alerta que essas construções de coletividade depende do acadêmico em formação inicial, o qual deve “contemplar a relação entre a educação e(m) sua formação profissional e as diferentes esferas de atividade sócio-política, econômica, científica, cultural como campos de conhecimento”. Destarte, a formação constitui-se por diferentes esferas sociais, em que os saberes são construídos para que assim as “capacidades docentes sejam desenvolvidas e contempladas na formação” (p. 365).



Schaller (2008, p. 70) trata essas esferas sociais de aprendizagem como “lugares aprendentes e inteligência coletiva”. Considera-se que

um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores. (...) não é mais dado a *priori* como uma ‘matéria-prima’, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social e recriador de um imaginário social. (SCHALLER, 2008, p. 70).

Logo, esses “lugares aprendentes” são considerados, por Schaller (2008), lugares de aprendizagens que se dão através de outros grupos, mas que estão constituídos em nós. Ou seja, pessoas com experiências de vida distintas, que ao se encontrarem em um mesmo espaço, compartilham essas experiências. Entende-se, que a coletividade na profissão docente também é válida e importantíssima para o desenvolvimento profissional.

### **1.1.1 FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM**

Antes de qualquer abordagem sobre língua e linguagem é importante reconhecer que língua e sociedade, além de serem inseparáveis, são dois pontos de suma importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Tendo como base as ideias de Ferdinand de Saussure, de que “a língua é fenômeno social” por excelência, logo a essência da linguagem constitui “um conjunto de signos, tendo em vista que um significado e significante” (2008, p. 22), em seu sentido *strictu sensu* constitui a língua. Por um lado é autônoma, preparada para ser usada. Já, por outro, é um sistema em uso constante, está diretamente ligada à realidade vivida de seus usuários.

Benveniste (1995, p. 22) aponta como as ideias saussurianas foram vistas e estudadas na forma de encarar a língua em si própria, em forma de sistema, indiferentemente da língua, de qualquer cultura “[...] a língua é um arranjo sistemático de partes. Compõe-se de elementos formais articulados em combinações variáveis, seguindo certos princípios de estrutura.”. Assim, para cada sistema corresponde um conjunto de relações para que haja contato com outras unidades.

Entende-se que não é preciso procurar a causa antiga dos problemas da língua e sim determinar o conjunto sincrônico destes segmentos de natureza e extensões variáveis. Dessa forma, duas questões foram destacadas e levadas em consideração conforme os estudos de Saussure. A primeira dicotomia é a *língua versus fala*. A língua está diretamente ligada como objeto de estudo da linguística, constituída por um conjunto de signos, é resultado da interação social, imutável e homogenea. Comum a certa etnia, nação, país, logo, coletiva, ou seja na forma social. E a fala é um ato individual.

Segundo Antunes (2003, p. 23), “A língua é assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados [...] nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva [...]”. Isso deixa claro e reafirma a citação de Saussure, de que a língua é comum e é dela que podemos identificar o caráter político, histórico e sociocultural, a identidade do falante. É na escola que esses indivíduos se representam, e é a partir desse momento que o docente precisa saber compreender a língua em sua função, na realidade ali representada, para que assim possa sistematizá-la tornando o ensino mais próximo do contexto social e mais prazeroso tanto para o aluno quanto para o docente. Assim, os teóricos se aproximam ao considerar que a língua é um sistema constituído por signos, elementos linguísticos que se organizam e articulam-se sob uma determinada ordem em comum. Saussure considerava a língua como universal, regular e interna no próprio sistema, mas a fala é individual, irregular e externa ao sistema. Com base nessa ideia sustentada por Saussure, Benveniste traz uma nova concepção em que a fala (sujeito) atualiza o sistema, ou seja, a língua é a mesma, porém a forma como é falada pelo indivíduo há uma subjetividade chamada de enunciação, a qual é desconsiderada por Saussure.

Já a linguagem, na visão Saussuriana, é “heteróclita e multifacetada” demonstra toda complexidade ao relacioná-la com as questões psicológicas, antropológicas, pois é reflexo da interação e do convívio com o outro. Benveniste (1995, p. 22) aponta que “[...] a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade [...]”, desta forma a linguagem é compreendida do ponto de vista interacional linguístico entre sujeitos, revelando o social, o histórico e o ideológico, nas marcas verbalizadas ou registradas.

Numa perspectiva sociointeracionista, a aquisição da linguagem associa-se aos fatores extralinguísticos como “meio social e escolaridade” que interferem no comportamento linguístico do indivíduo. Três grandes teóricos, Piaget, Wallon e Vygotsky, na visão interacionista, atribuem à linguagem um papel fundamental da interação social, porém se contrapõem em “certos aspectos do desenvolvimento da linguagem” (PALOMANES, 2012, p. 23). A pesquisadora explica que o termo “desenvolvimento da linguagem” corresponde ao modo como a linguagem é inserida no desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky a linguagem é um instrumento fundamental no “processo social e individual” do ser humano, já Wallon compreende esse desenvolvimento como um processo que possibilita o homem que conceitue os seres, adquira um repertório linguístico através do meio social em que está inserido.

No modelo construtivista de Piaget (1999), a linguagem se constitui a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social. Assim, o conhecimento e a linguagem são frutos de uma troca entre o organismo e o espaço.

Numa abordagem cognitiva, a linguagem é a “capacidade inerentemente humana de se comunicar por meio das línguas” e baseia-se na forma usada, na praticidade por “*possibilitar* a compreensão dos contextos em que as construções gramaticais ou itens lexicais ocorrem e se alternam com outros usos variantes” (PALOMANES, 2012, p. 19 e 34, grifos nossos). Dessa maneira, sua aquisição ocorre de forma construtiva, a qual o indivíduo adquire a competência linguística gradualmente, ou seja, desde novo o indivíduo internaliza o conhecimento. Logo, a cognição está na captação dos sentidos, percepções e assimilações de conhecimentos adquiridos conforme a necessidade de compreensão do mesmo.

Geraldi (2011) faz um estudo sobre a linguagem e a divide em três concepções: A primeira concepção é a *de linguagem como expressão do pensamento* e, orientou os professores na década de 60 a praticarem um ensino de língua portuguesa concentrado em conceitos normativos. Concebia a língua como um sistema em que “o ensino da leitura e da escrita centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua” (GERALDI, 2011, p. 485). Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos sujeitos e que a capacidade de organizar a lógica do pensamento vai depender da exteriorização do pensamento. Isso tem consequências para as práticas de ensino de língua.

Diferentemente da época atual, os alunos que estudaram na época faziam parte da classe privilegiada da sociedade e já tinham um certo domínio da língua. Dessa forma, o texto foi considerado, segundo Koch (2002, *apud* Fuza et. al, 2011, p. 04), como “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental”, compreendendo o texto como forma de representação do pensamento de quem escreve e a escola como o espaço que sistematizará a teoria gramatical, “é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente”.

A segunda concepção da linguagem é vista como instrumento de comunicação, ou seja, a linguagem é considerada como uma ferramenta básica para transmitir uma mensagem. Numa releitura de Saussure, Travaglia (1996, *apud* FUZA et.al, 2011, p. 08) afirma que a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor". Essa concepção não somente se associa ao estruturalismo como também ao transformacionalismo, em que se observa as formas abstratas da língua, a Teoria da Comunicação, que “concebe a língua como um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor” (FUZA et. al, 2011, p. 08), e considera a língua como “um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história.” Logo, entende-se que essa concepção dissocia o homem do contexto social, limitando-se a funcionalidade interna da língua.

Já, a terceira concepção toma a linguagem como interação; aqui a língua é constituída por um processo interrupto, que ocorre por meio da interação verbal, “entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas”, em que os interlocutores são sujeitos sociais e é pelo diálogo que acontece as trocas de experiências e principalmente de conhecimento, aqui, complemento que é preciso saber agir com o outro e com o que está ao seu redor (BAKHTIN, 1992, *apud* FUZA et.al, 2011, p. 11).

As três concepções apresentadas de linguagem estão presentes no contexto escolar, que diariamente são utilizadas pelo docente como forma de interação, comunicação que garantem uma proximidade e um conhecimento próximo das

realidades apresentadas em sala de aula. E, conseqüentemente interferem em suas práticas.

O contexto educacional tem passado por mudanças significativas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem. No final do século passado, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O referido documento preconiza uma visão de linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1998, p. 17) Logo, a linguagem se produz a partir de um diálogo com outro, em diversos lugares, circunstâncias. Também pode aparecer em escritas específicas “quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar.” Dessa forma, os PCN também compreendem a língua como:

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 17)

Assim, compreender a língua na sua praticidade é dar voz ao indivíduo e oportunizá-lo no reconhecimento da funcionalidade das palavras.

Diante as concepções citadas coadunamos com os teóricos e compreendemos que linguagem pertence ao meio de convívio do ser humano e pertence ao mecanismo fundamental da comunicação. E será na escola que o indivíduo aperfeiçoará a compreensão da funcionalidade das palavras e seus significados. Isso ocorre por meio do processo de construção, da organização sistêmica das palavras e da funcionalidades na produções textuais.

A seguir trataremos sobre a formação docente e a sua prática profissional.

### **1.1.2 FORMAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA**

A formação docente passou por mudanças bruscas de compreensão do século XX para o XXI, entretanto, muitos professores, principalmente da área de Linguagens, ficaram com o ensino engessado e não se deram conta da necessidade de atualização em suas profissões.

Compreender a formação e a prática da profissão professor é apoiar-se em Almeida (2006, p. 178), que entende o processo formativo do professor como “crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo [...]”. Ou seja, é uma profissão que se exige de uma apropriação de conhecimentos múltiplos.

Rememorando a pesquisa de Porto (2004, p. 13), ao definir *formação*, a autora aborda o conceito registrado no dicionário Caldas Aulete (1985) que a compreende como “*ação e efeito* de formar: constituição caráter, ato de tomar forma, desenvolver-se” semanticamente entendida pelo estado de incompletude do homem. Assim, a teórica faz uma associação à formação relacionada de professores que dá a ideia de “inconclusão do homem” identificando a “formação como percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional”. Logo, entende-se que o processo de formação da profissão professor não tem fim, a todo momento aparecerão problemas e dificuldades que precisarão ser solucionados e que para isso será preciso renovar-se em novas teorias e práticas.

García (1999, p. 19), também conceitua formação relacionando-a ao ato de constituir, desenvolver e aperfeiçoar, que “está geralmente associado à alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser”. Compreende-se ao “processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio de experiências dos sujeitos”.

Nessa direção, Gatti (2010, p. 1375) afirma que a formação “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias”. Assim, a formação é a base primordial do profissional; é a partir dela que as transformações ocorrerão e modificarão significativamente o ambiente e o indivíduo.

Silva (2013, p. 24-25) pontua a necessidade de “pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo” evitando que cheguem “às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica,” desfavorecendo assim, o seu desenvolvimento profissional/intelectual.

Para que não haja esse despreparo de atuação do docente, a formação do profissional divide-se em dois momentos: o primeiro está na formação inicial, que corresponde ao período de formação acadêmica, um processo pelo qual é

necessário passar por etapas teóricas, metodológicas, práticas (estágios) que darão ao futuro profissional um alicerce básico de ensino. No entanto, essa base oferecida pela academia não é suficiente no preparo do profissional, frente aos novos desafios que a educação a cada momento vem passando, tais como: um ensino dinâmico e estratégico que acompanha a tecnologia inserida no espaço social; a maneira de lidar com a problematização local, no ambiente em que se situa a escola; e saber compreender as formas de ensinamentos para alunos que apresentam alguma deficiência.

A formação continuada, diferentemente da formação inicial, não tem período de início e fim, é uma continuidade do processo de formação constante, dessa forma chamada de formação contínua. Assim, Santos e Ramos (2013, p. 5) enfatizam que “[...] tanto a formação inicial, quanto a FC são componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares [...]”. Não consideramos as duas formações como excludentes, mas sim, complementares. Na sequência, iremos abordar-las em seções diferentes, apenas para melhor tratarmos das especificadas de cada uma delas.

## **1.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA: O PROFISSIONAL EM CONSTANTE BUSCA DE APERFEIÇOAMENTO**

Por ser considerado um mediador de conhecimento, como apontam as teorias contemporâneas (ver, por exemplo, Bortoni-Ricardo, 2010), o professor precisa estar apto às mudanças sociais que são refletidas no contexto de sala de aula, saber lidar com as diferenças sociais e intelectuais dos indivíduos, além de proporcionar um ensino contextualizado e participativo. Nessa perspectiva, de que a formação inicial é um elemento essencial, porém, não a única forma de capacitação da profissão docente, precisamos considerar a formação contínua e o fato de que as práticas docentes são influenciadas pelo saber fora da profissão, para que assim possamos adequar os conteúdos conforme a realidade da escola, do público e dos profissionais que contemplam o mesmo espaço.

Porto (2004, p. 13) define a formação como “percurso, processo trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se”. Ou seja, para a autora, a formação é vista de forma contínua, um

processo interminável. É nessa direção que Formação Contínua (FC) será tratada nessa pesquisa.

Assim, para Porto (2004, p. 14), o “fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo” que condiz com a autoformação do profissional em dialogar entre teoria e prática passando ser fundamental para “uma construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas”.

Nesse contexto de reflexão da formação docente, as práticas são renovadas e resignificadas. Uma das ideias que norteiam a formação continuada é a de que trata-se de uma construção coletiva de saberes, mediada por reflexões. É uma maneira encontrada para que os professores possam inovar suas práticas pedagógicas acompanhando as mudanças que ocorrem fora do espaço escolar. Nóvoa (1992, p. 113) pondera que

as transformações e pressões sociais exigem muito dos professores, provocando-lhes um ‘mal-estar docente’, comprometendo, até mesmo, sua saúde mental, produzindo consequências como sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática, desejando até mesmo abandonar a carreira pelo stress, ansiedade, depreciação do eu, reações neuróticas e depressões.

Dessa maneira, a FC tem por objetivo renovar a prática docente compartilhando “as experiências da profissão” para que “não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas” (PORTO, 2004, p. 15). Compreende-se, conforme afirma Nóvoa (1992, p. 22), que o espaço escolar não é um espaço de sabedorias individuais, mas sim, o lugar que se constitui de professores e profissionais de “todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais”. Essa qualificação profissional do docente visa uma melhoria da prática pedagógica através do domínio de conhecimentos e métodos compartilhados do espaço de atuação.

Estudiosos como Gatti (2010) e Santos e Silva (2014) asseveram ser necessário que a formação parta de seu campo de prática e agregue a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias. Nessa perspectiva, Porto (2004, p. 16) reafirma que a FC e a prática pedagógica

são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e



sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador.

Revela-se que a formação tem um papel determinante na qualidade de ensino; não basta o professor ter informações, conhecimentos ou capacidade de controlar a aula. É necessário estabelecer relações humanas com o meio que se vive, que se ensina, e estar a todo o momento apto a aprender com o outro.

Santos e Silva (2014, p. 03) concluem que a FC precisa “cumprir” alguns aspectos para se tornar eficiente, para isso deve apresentar:

atitude investigativa desejada ao docente e o incentivo para o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas, a partir da identificação de necessidades e problemas para uma idealização de ações que venham ao seu encontro.

Nesse sentido, entende-se a FC como o momento em que os docentes constroem coletivamente e de forma autônoma seus saberes e práticas, baseando-se em teóricos que norteiam na praticidade docente, além de contextualizar os espaços sociais que constituem o escolar. Assim, realizada no espaço de trabalho, dialogando com outros profissionais podem colaborar para um ensino de qualidade e adequado à necessidade local.

Marcelo (2009) *apud* Santos e Ramos (2014, p. 03) mostra que a FC é “processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Sua visão de formação é de base construtivista, como citado pelas autoras Santos e Ramos (2014, p. 03) e está “diretamente relacionada com os processos de reforma da escola; o professor é visto como um prático reflexivo; é um processo colaborativo e pode adotar diferentes formas e contextos”.

García (1999) associa a formação profissional com a pessoal. Para o autor, o indivíduo está em constante adaptação e transformação, pois é influenciado tanto pelo meio social, quanto pelo espaço profissional. Dessa forma, prefere conceituar formação relacionando com o ato de constituir e de aperfeiçoar, e explica que o ato

está geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser [...]. Um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Refletir com García é compreender que a formação está intrinsicamente ligada com a vida pessoal, em que ao associar aos seus valores pessoais – metas, objetividades, desejos – é o que faz a diferença na construção, na transformação e aprimoramento profissional. Tonelli e Cristovão (2010, p. 68) completam afirmando que “a dimensão da formação continuada abrange o interesse e a motivação do profissional pelo constante aperfeiçoamento, pela pesquisa sobre sua área de trabalho e sobre a sociedade, bem como, a participação em trabalho em rede/parcerias”

Visando atender os objetivos dos diferentes níveis de ensino, levando em consideração as características do desenvolvimento do aluno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, em seu título VI, indica que a formação de profissionais deverá ser desenvolvida através da unicidade teórico-prático, com reconhecimento e aproveitamento da formação e também considerando as experiências anteriores.

Seguindo esta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2012, p. 46) pondera acerca do papel do professor como pesquisador. Para ela, o profissional com esta característica não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais”, não como objetivo promocional na carreira e sim, para “melhorar sua prática” e seu desempenho em sala de aula.

Apresentamos, na sequência, um “modelo” teórico-prático de formação contínua, que é desenvolvido na rede pública estadual de ensino em Mato Grosso.

### **1.2.1 SALA DO EDUCADOR: UM “MODELO” DE FORMAÇÃO CONTÍNUA (?)**

Embora docentes possam (e devam) buscar formações em diferentes contextos e de diferentes formas (*lato sensu, stricto sensu*, cursos esporádicos, participações em eventos acadêmico-científicos etc), não podemos deixar de mencionar a necessidade e importância da formação ofertada/realizada no próprio contexto de trabalho do profissional.

Assim, no que diz respeito ao profissional da educação da rede estadual de ensino de Mato Grosso, a Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, implantou em 2011 o Projeto Sala de Educador que objetiva fortalecer a escola como *lócus* de formação

continuada, propiciando ao docente uma melhoria de qualidade de ensino do contexto educacional contemporâneo. Segundo este órgão, para que esse fato se torne realmente construtivo e qualificativo é necessário que haja contribuição cultural da “*comunidade educativa*” dando-lhes “*vez e voz*” para todos que atuam no espaço escolar.

O termo “fortalecer a escola como lócus” entende-se em proporcionar aos docentes, de forma coletiva ou individual, num espaço e tempo para que possam realizar sua formação continuada. Os desafios importantes para essa formação está na elaboração de projetos que visam à sala de aula, do espaço escolar e aos problemas apresentados.

Importante salientar que três categorias de trabalhadores são considerados como profissionais da educação escolar básica, subsidiada pela Lei Federal nº 12.014/2009, citado no parecer orientativo de 2011.

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores e, educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos e mestrados ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área de pedagogia ou afim.

Compreende-se, a partir desses pontos, que a formação está no conjunto de professores e todos os profissionais que atuam no espaço escolar incluindo coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar e funcionários técnicos administrativos educacional e apoio administrativo educacional” sob a regulamentação da Lei Complementar nº 50/1998 em Mato Grosso, afinal, a escola é uma equipe que precisa sempre caminhar em conjunto para que possa trazer resultados não só para o aluno, mas também para o próprio profissional. Na mesma direção aponta Moraes (2009, *apud* MATO GROSSO, 2011), quando visualiza a escola de forma contextualizada em que “o ensino-aprendizagem centrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas (...) confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários.” Logo, valoriza-se todos que compõem o espaço escolar.

O processo de fortalecimento da Sala de Educador, conta-se com o apoio e auxílio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato

Grosso (SEDUC), responsável pela FC dos profissionais da Educação e que tem a função primordial em “implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados” das escolas. Tem também o intuito de contribuir “na melhoria do ensino e aprendizagem em toda a Educação Básica”, além de “incentivar os profissionais (...) refletir a sua prática, o seu contexto, a sua realidade” (MATO GROSSO, 2011), para que os problemas possam ser identificados que, muitas vezes, são visíveis por meio de diagnósticos elaborados pela escola e observados pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pela Provinha Brasil e pelo Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA).

A formação continuada é articulada por área de atuação do funcionário, ou seja, é uma formação contextualizada com o cargo que atua, porém, apresenta o mesmo foco na melhoria da escola sobre e na prática em consonância com as Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso.

Segundo orientações da SEDUC (MATO GROSSO, 2011) que regem o Projeto da Sala de Educador, a escola, primeiramente, precisa apresentar grupos de estudos para que possam auxiliar na formação, suprimindo suas necessidades por meio de “estratégias do desenvolvimento dos estudos com os professores e funcionários”, direcionando à “ação de intervenção pedagógica”, que, por sua vez, “podem e devem ser reorganizadas”, conforme o desafio apresentado para os professores e funcionários. Lembrando que a elaboração desse Projeto deve estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola, pois apresentará a concepção pedagógica seguido pela unidade escolar.

Interessante apontar que a responsabilidade pela coordenação da Sala de Educador é do coordenador pedagógico da escola, juntamente com coordenador de formação e professores do CEFAPRO, no intuito de acompanhar a avaliação e orientação dos trabalhos. Ao diretor da escola cabe dar as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto participando dos processos formativos.

Diante da importância da formação inicial e continuada para a profissionalização docente e de uma possível ausência de formação específica para atuação em EJA, na seção que segue, abordaremos as especificidades dessa modalidade.

### 1.3 ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO EM EJA

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Paulo Freire)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação básica definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que não deve ser pensada como ensino inferior, e sim, determinada por um ensino educativo voltado pelas especificidades dos sujeitos que compõe esse espaço.

Compreender o perfil desses alunos é necessidade para o processo de ensino contribuindo para uma prática mais significativa, tanto do professor quanto do aluno. Os desafios da EJA começam por exigir um olhar cuidadoso do docente, pois envolve uma multiplicidades de fatores como a motivação do aluno no espaço sala de aula, uma vez que já existem outras coisas que dificultam a aprendizagem e que a autoestima precisa ser recuperada para um recomeço de uma formação cidadã.

Esse modelo de ensino diferenciado traz como proposta educacional a contribuição na formação de um cidadão ativo na sociedade, protagonista de suas vivências, crítico e consciente de suas atitudes e respeitado diante do sistema no qual está inserido. Todo aluno tem em sua bagagem conhecimento que o constitui através da cultura, da memória e de suas experiências de vida. E para que haja interação, no processo de ensino e aprendizagem, é necessário reconhecê-lo em seus saberes enquanto seres capazes de aprender. Instigá-los às curiosidades, para que possam desenvolver capacidade de compreensão sem menosprezar suas limitações.

Como bolsista do PIBID inserida no referido contexto de estudo, percebemos que grande parte dos alunos da EJA sentem vergonha de voltarem ao espaço escolar e, muitos trazem uma concepção de que são inferiores e apresentam dificuldades para questionar, demonstram inseguranças na oralidade e escrita, e aceitam com muita facilidade, as práticas estabelecidas em sala de aula.

Arroyo (2001) também aponta que esse público não é constituído apenas por jovens e adultos, mas por um público que sofre um preconceito e são marginalizados pela sociedade por diversos preconceitos e por carregarem uma história de vida problemática.

Outro ponto relevante, observado nas literaturas que falam de EJA, mostra que se fizermos uma retrospectiva histórica do Brasil, veremos que a mulher apenas era vista como um objeto para o casamento, que apresentava uma função de cuidar da casa e da educação dos filhos, como aponta Soek (2009, p. 23), “As mulheres, durante uma grande parte da história foram discriminadas e vistas como pessoas que não necessitavam de alfabetização, pois a preparação das mulheres deveria ser para o casamento e para cuidar dos filhos [...]”

O mesmo assevera que grande maioria faz parte da classe de trabalhadores e, desde muito cedo, ingressaram no mundo do trabalho em busca de sobrevivência. Geralmente, são pessoas de origem humilde, de famílias numerosas, discriminadas por preconceitos raciais ou sociais, ou ainda pessoas com algum problema social, gravíssimo.

Outro fator que se pode também levar em consideração, segundo Soek, (2009), é o fator econômico. Com a renda familiar baixa, o aluno trabalha em um contra turno e muitas vezes reside em comunidades afastadas da escola e para sua locomoção depende do transporte escolar o que gera cansaço, logo, desmotivação na aprendizagem.

Em meio a tantos desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de aprendizagem, a escola desempenha papel fundamental tanto no processo de inclusão social, quanto na aprendizagem, resgatar um sonho, uma história.

Assim, recorreremos a Boni (2009), professora pesquisadora em EJA, que nos revela que a função do docente, nessa modalidade de ensino não é apenas lecionar, mas também de conhecer o outro em suas dificuldades. Ou seja, é preciso ter um olhar diferenciado, uma dedicação maior na preparação dos materiais, na didática, pois o docente precisa mostra-se “comprometido com a educação – e com a formação de seus alunos” (2009, p. 37), tendo consciência de que desvincular o aluno do seu espaço social torna-se impossível para a aprendizagem qualitativa.

O espaço oferecido pela EJA visa a uma construção coletiva da identidade do aluno no compromisso de instigá-los para um processo de conscientização conjunta na construção de sujeitos intelectuais que possam transformar e produzir suas práticas, reconhecendo-se sujeitos de seu próprio destino.

O professor é um mediador do conhecimento, pois ao diagnosticar as dificuldades da sala, interpretar e organizar os conteúdos, esforça-se para ser compreendido pelo aluno.

Conforme Nóvoa *apud* Soek (2009, p. 26), “a formação do educador não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão [...]”. Assim, o trabalho do docente é mediar o conhecimento, considerar o que o aluno já sabe, e intervir com conteúdos diversificados, contextualizado com o real, utilizando-se do diálogo como ferramenta fundamental para a interação e desenvolvimento da sala, instigando os alunos à compreensão de novos domínios significativos para sua formação.

Esta educação envolve-se em uma negociação de trocas de experiências em vários campos disciplinares, possibilitando uma renovação na significação do ensino e aprendizagem.

Para muitos, segundo Oliveira *apud* Soek (2009, p. 31), “a escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa [...] conquistas culturais sobre os modos de pensamento”. Logo, o trabalho do educador também é fazer com que culturas diversas, visualizadas em sala de aula, possam se entrelaçar para o desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Com uma proposta que visa a interação e possibilita ao aluno ser protagonista de sua história com participações ativas na vida social e política, Paulo Freire em suas teorias (1996), engaja-se em um trabalho autêntico e inovador com métodos de ensino e aprendizagem diferenciado das crianças. Baseando-se na realidade do educando, considerando suas experiências vividas, suas opiniões e principalmente sua história de vida, os professores planejam suas aulas, com conteúdos, metodologias e materiais compatíveis e adequados às realidades presentes.

A proposta educacional de Freire (1996) revela um caráter libertador do indivíduo em que a conexão entre o mundo e o homem é altamente intrínseca. O mundo é visto como um processo em construção, e o homem é o sujeito que potencializa essa construção.

O célebre educador pauta-se à educação inserida num processo interativo, humanizado, reconhecedor do conhecimento prévio, das experiências humanas. Assim, professor e aluno devem caminhar juntos para uma construção sistêmica dos saberes, interagindo durante todo o processo de escolarização. Para tanto, “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos

assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1996, p. 78).

É esse espaço que proporciona ao aluno uma construção coletiva da identidade. A EJA tem como compromisso de instigá-lo para o processo de conscientização conjunta na construção de sujeitos intelectuais que possam transformar e produzir suas práticas, reconhecendo-se sujeitos de seu próprio caminho.

Nesse sentido, apresentamos alguns professores pesquisadores que dedicam-se em pesquisar sobre esse ensino diferenciado e pouco valorizado na educação. Nezzi (2009, p. 25), por exemplo, professor e pesquisador, formado em Filosofia e embasado na teoria Freriana, que visa a uma pedagogia que procura importar-se com a cultura das classes populares e a sua conscientização, aponta que o ensino e aprendizagem para essa modalidade “estabelece um vínculo estreito entre a aprendizagem linguística e a tomada de consciência da realidade”. Logo, é preciso contextualizar os conteúdos a partir da realidade do aluno, estabelecendo um vínculo sistemático da disciplina. Para se alcançar o sucesso é “preciso partir do cotidiano dos alunos, do vivido por eles, pois a leitura de mundo precede a leitura da palavra” e nós professores não devemos apenas ler as palavras, e sim “ler o mundo através das palavras, objetivando sua transformação.” (p. 25) Assim, fazer o docente é atentar-se às necessidades do aluno.

A professora de Língua Portuguesa e pesquisadora na área da Linguística Aplicada Roque-Faria (2009, p. 154), reflete sobre a EJA e afirma que este é “(...) um espaço em que somos desafiados a transcender o tradicional para alcançar o interdisciplinar (...)”. Compreende-se a uma interação coletiva com outras áreas de ensino, assim, pode-se “(...) superar os modelos dominantes de currículo, incorporados às propostas das aprendizagens cotidianas, (...) respeitando as necessidades reais desses sujeitos”.

Nesta direção, Wang (2012, p. 25), professora de Língua Portuguesa e pesquisadora no ensino em EJA, diante de seu diálogo sobre o fazer docente complementa que “(...) a função do docente neste *lócus* não é apenas lecionar, e sim pensar em um espaço que requer uma dedicação maior, um olhar diferenciado (...)”.

Dessa forma, o docente atua como orientador e articulador das discussões, socializando seus conhecimentos e agregando-os aos dos alunos. Assim,



concordamos com a proposta de Freire (1996) quando afirma que os docentes e alunos, participando e interagindo em um mesmo processo de construção de conhecimento, aprendem e crescem juntos.

E para que possamos compreender e entrelaçar os conhecimentos, a seguir dialogaremos sobre a disciplina Língua Portuguesa na EJA, embasando-nos nos documentos orientativos que norteiam essa modalidade de ensino.

### **1.3.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**

Refletir diante de todas as novas perspectivas que vem surgindo na educação, o ensino da Língua Portuguesa é o principal alvo dessas discussões, principalmente no que refere à metodologia de ensino utilizada por alguns docentes. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, nos dias atuais, os documentos orientativos da educação básica norteiam os docentes para que centrem seus trabalhos em um ensino contextualizado tanto da gramática quanto dos gêneros textuais, valorizando a escrita e a oralidade em sala de aula como forma de interação, observando dois lados: os saberes dos alunos e o conhecimento que eles podem adquirir.

Assim, os estudos do letramento se apresentam como forma de conciliar os saberes dos alunos com as práticas docentes em sala de aula. Magalhães (2012, p. 19) define letramento como “a prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita.” Rios *apud* Magalhães (2012, p.19) completa que são “atos socioculturais concretos constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito.” (RIOS *apud* MAGALHÃES, 2012, p. 19).

Pensar a oralidade é refletir com Tfouni (2002, p. 09-10) em letramento, pois

focaliza nos aspectos sócio históricos da aquisição da escrita (...) procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada (...) objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é (...) nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

O letramento é uma intersecção entre a competência individual do uso e da prática da escrita com o espaço social pertencente, relacionando na capacidade de refletir e desenvolver uma transformação intelectual na própria escrita.

Kleiman (2007, p. 04) explica que o letramento implica-se na “concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como aprendizagem de competências e habilidades individuais.”

Para Vygotsky (1984) *apud* Tfouni (2002, p. 21) “O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa de elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano (...)”. Logo, esse processo é visto como um produto em que passa por transformação conforme a necessidade humana. Há fato que acontece pelo desenvolvimento do comércio, em que o jogo do marketing, por meios das divulgações dos produtos, aliena seus compradores e restringe-os na absorção de informação.

Soares (2009, p. 02), diz que o letramento está “no resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Kleiman (2005, p. 18), por sua vez, assevera que o letramento

é complexo, envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Conhecer o letramento e entender suas práticas inseridas na sociedade, é reconhecer uma diversidade de linguagens, de culturas, de identidades, de valores éticos que precisam ser compartilhados e trabalhados, no intuito de interagir com a sala, sem menosprezar suas diferenças.

Assim, entendemos que o espaço EJA, por ser composto por indivíduos que retornam ao meio escolar depois de anos, além de possuírem um domínio amplo da linguagem e por terem um repertório de conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, percebemos o quanto a linguagem é flexível e social em sua praticidade e o quanto os estudos do letramento são importantes para os docentes que atuam nesse contexto específico.

Dessa forma, frente aos conhecimentos diversos inseridos na sociedade presentes no cotidiano dos indivíduos, apontamos os novos gêneros textuais, que

surgem a cada segundo em forma de aplicativos e comunicações, como as versões recentes dos contos e filmes históricos que estão se atualizando.

Neste trabalho, compreendemos gênero discursivo<sup>1</sup>, conforme definição de Bakhtin (1992, *apud* Bentes, 2011, p. 102), que os veem como textos infinitos usados diariamente, que apresentam em seu corpo estrutural uma

riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa [...]

Assim, o desafio maior do docente é trabalhar essas novas nomenclaturas – gêneros textuais, em sala de aula – uma vez que a disciplina Língua Portuguesa, desde muito tempo, carrega a responsabilidade de ensinar a ler e escrever seguindo rigidamente a norma padrão ou culta.

Para melhor entender essa questão, Antunes (2003, p. 31-33) aponta que

Uma gramática descontextualizada, amorfa da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada [...] dos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia; [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e das frases isoladas [...] frases feitas para servir de lição. [...]; uma gramática das excentricidades, de pontos de vistas refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apóiam apenas em regras e casos particulares [...] voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades [...] parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes [...] gramática inflexível, petrificada de uma língua uniforme e inalterável [...] “fixada” a um conjunto de regras [...] predominantemente *prescritivas* preocupada apenas em marcar “acertos” [...].

Diante dos fatos, trabalhar a língua em sala de aula de maneira contextualizada propõe reflexões tanto para o educador quanto para o aluno, pois desperta a curiosidade e a pesquisa do conhecimento linguístico que perpassa a sala e conhece-se a importância das variedades culturais linguísticas dos indivíduos.

Explica a teórica Antunes (2003, p. 43) que o ensino-aprendizagem nas escolas pode

**Fomentar** a conscientização do *grande significado da linguagem* para a construção dos sentidos de todas as coisas; **centrando-se na exploração dos usos da língua** [...] **incentivando toda forma de interação- oral e escrita-** como recursos de atuação competente do

---

<sup>1</sup> Neste estudo não faremos distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais. Para uma discussão ampliada sobre o tema ver, Bakhtin (1992); Brito, Gaydeczka, Karwoski (2011), dentre outros.

sujeito nas comunidades [...]; fomentando a prática da *observação, da análise, do questionamento, da reflexão crítica* com a convicção de que conhecer é um processo em constante desenvolvimento [...]; **acatando e valorizando a pluralidade linguística que se manifesta nos mais variados falares nacionais, abominando, assim qualquer resquício de discriminação ou preconceito por este ou aquele modo de falar.**<sup>2</sup>

Nesta esteira, verificamos que é no espaço escolar que acontece o caráter de plurilinguismo do português, em que a gramática e o léxico podem exercer um caráter funcional da atividade interativa, discursiva e interdisciplinar em sala de aula.

Para se ter um ensino e aprendizagem construtivo é preciso compreender os fatores históricos e culturais que estão vinculados no espaço escolar, principalmente dentro da sala de aula. Neste caso, utilizar textos com temas que instiguem os alunos para uma atividade interativa terá o que dizer e como dizer, quando as palavras forem transcritas.

O texto escrito não requer apenas a funcionalidade das palavras, mas a compreensão de seu sentido. Antunes (2003, p.45) considera as palavras “(...) apenas uma mediação, ou o material com que se conecta entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê (...) se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido.” Logo, o uso da língua escrita envolve além do propósito funcional, uma atividade sociocomunicativa entre pessoas que atribuem valores, que condizem com seu posicionamento equivalente a esferas sociais distintas. Desta forma, notamos que existem diferentes textos com objetivos, sentidos e formas diversas no espaço escolar.

Entendemos que fazer uso dos textos em sala de aula é possibilitar ao aluno navegar em uma dimensão que muitas vezes não é despertada. É direcioná-lo para uma aprendizagem contextualizada e dinâmica, propondo diversas dimensões para a compreensão. Já sabemos que “(...) o ensino de língua portuguesa não está na metodologia ou nas "técnicas" usadas. Está na escolha do objetivo de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares (...)”, conforme observa Antunes (2003 p. 108).

Para Geraldi (2006, p. 15)

O texto não é produto de aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predefinido que, uma vez obedecido, daria como

---

<sup>2</sup> Grifos nossos.

resulta em um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor.

Portanto, utilizar os textos para ensinar regras e nomenclaturas, não é tão produtivo quanto trabalhar com a compreensão através de métodos, técnicas dinamizadas que possam tornar significativa para o aluno. Para que possa ocorrer um processo de construção na interação entre sujeito e texto, é preciso utilizar os elementos linguísticos do texto considerando “o modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos dos contextos (...) na configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2003, p. 17). Assim, Geraldi (2006, p. 21) complementa que “um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as restrições da situação em que é produzido.” Ou seja, trabalhar com os textos é uma forma de se trabalhar a gramática, sem precisar se desvincular do contexto real do uso.

Deste modo notamos as características socioculturais do espaço escolar, para que possamos considerar os reflexos sociais tanto da oralidade quanto na escrita.

Diante das considerações citadas, o docente precisa entender que os textos estão diariamente em nosso cotidiano, expressando as ideias, informando, contando sobre um assunto, seja de modo verbal ou não-verbal. Não importa o gênero ou o público alvo, todos têm em comum a comunicação, a interação entre sujeito e texto, entre sujeito e o locutor, e principalmente um objetivo, dialogar com o sujeito da linguagem. Dessa maneira trabalhar a gramática nesse contexto, de forma interativa, na própria prática torna-se mais produtiva para os alunos.

A seguir abordamos sobre as diretrizes que orientam o sistema educacional para o segmento deste estudo.

#### **1.4 DIRETRIZES QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO PARA EJA**

As grandes mudanças significativas que ocorreram em vários segmentos sociais, econômicos, culturais e tecnológicos, também refletiram na educação. A nova realidade fez com que as ações fossem repensadas e adequadas como a implementação de novas políticas públicas, novas alternativas de programas e projetos que auxiliem na formação do docente de forma continuada para que, de maneira acessível, possa promover um ensino contextualizado.

De acordo com Santos (2003) *apud* Jesus e Farenzena (2012, p. 02)

As políticas, as estratégias e os programas educacionais, os mais diversos processos educativos, em diferentes âmbitos, públicos e privados, passam a constituir o foco do esforço teórico-prático realizado no interior do campo para compreender o fenômeno educativo e produzir subsídios para a formulação de novas propostas educativas.

Na tentativa de oferecer um ensino de qualidade, os órgãos federais e estaduais, nos últimos anos veem implementando medidas no currículo escolar que auxiliam os educadores em suas práticas em sala de aula. Dentre as medidas efetivas estão as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Básica, a elaboração das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. Estas últimas estão organizadas por área de conhecimento, desde o ensino regular (fundamental e médio) e ensinos de modalidades específicas como: EJA, ensino médio integrado, educação indígena, educação do campo e educação especial, assumindo um ensino organizado por ciclos que corresponde à formação humana.

#### **1.4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são regulamentos obrigatórios para a educação básica, que orientam os planejamentos escolares na organização, articulação, desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas que equivalem para qualquer modalidade de ensino.

As DCN originam-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Nº 9.394/96), que assinala o ensino a uma missão da União em

estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 2013, p. 07)

Assim, todo cidadão tem o direito à formação humana e a formação profissional, inserido em um espaço escolar. As Diretrizes têm o objetivo de:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

**II** – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

**III** – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem. (BRASIL, 2013, p. 7 e 8)

Logo, entendemos que a educação básica é direito de qualquer cidadão, dessa forma, procurando promover a igualdade na aprendizagem, garantindo um ensino básico para todos, considerando os diversos contextos sociais inseridos no espaço escolar contextualizando o ensino. As DCN afirmam que

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e 47 socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p.17)

As bases que sustentam o projeto nacional, garantindo aos estudantes um ensino de qualidade segue os seguintes princípios:

**I** – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

**II** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – respeito à liberdade e aos direitos;

**V** – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

**VI** – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

**VII** – valorização do profissional da educação escolar;

**VIII** – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;

**IX** – garantia de padrão de qualidade;

**X** – valorização da experiência extraescolar;

**XI** – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2013, p. 17)

Diante dos princípios abordados nas DCN, notamos que os documentos asseguram à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto qualquer condição para que tenham uma formação digna e suporte necessário para o seu desenvolvimento intelectual e integral, podendo resultar a um exercício pleno da cidadania.

Refletir à luz desses documentos, em especial na EJA, é compreender que a “educação é um processo de socialização da cultura da vida, na qual constroem, se

mantêm e se transformam em conhecimentos e valores.” (BRASIL, 2013, p. 20). Assim, para garantir a presença do aluno no espaço escolar é incluir, socializar com a cultura e com seus conhecimentos.

O documento também mostra que o maior desafio para a escola é a permanência desse aluno no ambiente escolar, porque,

além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. (BRASIL, 2013, p. 21)

Aqui, enfatizamos a importância de se contextualizar o ensino em tentar conceber a qualidade da escola com a qualidade social de forma coletiva, pois ambas qualidades – pedagógica e política – precisam caminhar numa mesma direção como visto no documento:

abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (BRASIL, 2013, 21)

Em consonância com essas diretrizes, percebemos que os regulamentos obrigatórios para a educação básica é a mesma para todas as modalidades de ensino com seus deveres, direitos, objetivos, qualidade e desafios. Dessa forma, apresentamos, na sequência, pressupostos que embasam o currículo para a educação mato-grossense.

#### **1.4.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( LDBEN - 9.394/96) tem por base os estudos socioantropológicos, que discutem ciências humanas e sociais, sugerindo uma educação integral com objetivo de preparar o cidadão na realização do seu papel na sociedade. Esse trabalho é visto como uma construção formadora, pois ao homem cabe a capacidade de transformação, inspirando-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (MATO GROSSO, 2012a, p. 12).



A nova determinação reforça alguns princípios que estão inseridos na Educação Básica na formação do indivíduo como: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar (...) divulgar a cultura (...) valorização da experiência extraescolar e vinculação (...) educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (MATO GROSSO, 2012a, p. 12) assegurando-o para uma formação que possa trazer benefícios em sua vida pessoal e profissional, logo preparando o indivíduo para a vida.

É importante salientar que as Orientações Curriculares para a Educação Básica seguem a concepção da LDBEN que reconhece a educação na totalidade, ou seja, considera o conjunto de aspectos que compõem o indivíduo desde o espaço familiar até o social. Assim, a escola é desafiada a passar por uma transformação na reorganização no sistema de ensino, introduzindo o Ciclo Básico de Aprendizagem (doravante CBA). Nesta concepção, a escola passa de ensino organizado em séries para o de ciclos, desse modo considera-se o ciclo de aprendizagem do aluno, num tempo de três anos por ciclo. Essa foi a iniciativa para enfrentar os problemas diagnosticados pelo governo em relação as ausências crescentes dos alunos em sala como evasão, repetências e fracasso escolar, apontado em 1997. Acreditou-se que eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade se estaria contribuindo para que os índices de evasão diminuíssem.

Essa transformação foi instituída pelas Leis Complementar 49/98 e 50/98 correspondendo ao Sistema de Ensino, a carreira dos profissionais da educação, além de promover o ensino para todas as modalidades, ofertando vagas da educação básica e permanência dos indivíduos no espaço escolar.

A educação Básica em diversas especialidades e modalidades tem como foco a universalização e qualidade de ensino. Uma das garantias para essa adequação foi fortalecer os equipamentos escolares com laboratórios de informática, acesso à rede (internet), instalações de bibliotecas, adequação de materiais didáticos e estabelecer parcerias com instituições educacionais.

Extinguindo as diferenças sociais, que uma vez foram marcadas historicamente, as novas concepções determinantes que orientaram na elaboração das Orientações Curriculares apontadas pela LDBEN na Educação Básica trazem duas linhas epistemológicas: na primeira estão as “metas claras e democraticamente estabelecidas no sentido de orientar a ação política do Estado em todas as instâncias”. Já a segunda aponta

Uma concepção formulada de modo a integrar todos os saberes, articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vistas a superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento, socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (MATO GROSSO, 2012a, p.19)

Desde o princípio, a escola passa por processos históricos e concepções que se divergem conforme a época, ideologia e mudanças políticas, mesmo tentando atingir seu objetivo que é oferecer uma educação de qualidade, proporcionar formação sólida de acordo com a capacidade do indivíduo, respeitando-o diante de suas dificuldades. Nota-se que o papel da escola é um fator social, pois a nova concepção (OCEB) visa os problemas sociais refletidos nas ações, atitudes dos indivíduos historicamente gravados na memória como as desigualdades sociais, raciais entre outras.

A OCEB de Mato Grosso, a questão não está obrigatoriamente em aceitar as propostas que articulam escola e produção, e sim, em unificar o conhecimento de trabalho e cultura num desenvolvimento multilateral, visando a “capacidade produtiva às capacidades de pensar, de relacionar-se, de desenvolver sua afetividade (...)” (MATO GROSSO, 2012a, p. 22).

Diante das novas concepções, recriar a escola passa a ser um desafio, pois é na escola que acontece a primeira socialização do indivíduo, “ciclo inicial de formação humana” como apontado nas orientações curriculares, e desfrutar os bens culturais e materiais e reestruturar intelectualmente o convívio social passa a ser a grande diferença.

A concepção metodológica também passou por mudanças em que a divisão entre formação intelectual e formação prática unificaram-se numa compreensão que o conhecimento é processual, está no conjunto de relações existentes na atividade humana e em suas relações sociais. Seguindo essa concepção, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), é necessário as escolas terem conhecimento dos seis pontos descritos nas OCEB que seguem sintetizados:

**Quadro 01:** Síntese da compreensão de conhecimento descritas nas OCEB.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. O conhecimento é fruto da atividade humana, compreendida em sua dimensão praxica, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade;</li></ol> |
|--|

2. O conhecimento é a compreensão das leis que regem os fenômenos, não apenas em um dado momento, mas no movimento de sua transformação;
3. O conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade concreta;
4. O conhecimento é produzido ou apropriado através do pensamento que se move do mais simples para o mais complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido e de uma visão confusa e sincrética do todo para o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade que ultrapassa a aparência para deixar ver as conexões, as relações internas, as dimensões estruturais e formas de funcionamento, no sentido da aproximação da verdade;
5. O conhecimento exige o desenvolvimento da capacidade de construir o caminho metodológico através da compreensão da relação entre concreto e abstrato e entre lógico e histórico;
6. O conhecimento deverá promover a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia ética, permitindo que o sujeito avance para além dos moldes sociais em suas atividades, criando novas possibilidades fundadas em sólidos argumentos, sem ferir as restrições sociais necessárias à vida coletiva.

**Fonte:** Extraído de Santos, Ramos e Pereira (2013, p. 63)

Diante do quadro acima, notamos que o conhecimento está diretamente relacionado à ação e à interação do homem com a sociedade, além de ser uma transformação processual do desenvolvimento intelectual e profissional.

Em consonância com essa concepção metodológica, Santos, Ramos e Pereira (2013), trazem um quadro de informações relevantes em que, de maneira objetiva e sucinta, esclarece as bases teóricas que direcionam os documentos orientativos da Educação Básica em Mato Grosso, nos quais, por sua vez, a EJA também se baseia:

**Quadro 02:** Bases teóricas que direcionam os documentos orientativos da Educação Básica em Mato Grosso

Antonio Gramsci (1978, 1988)	Cientista político	Atenta para múltiplas formas e possibilidades de organização da educação na concepção de escola única
Paulo Freire (1994)	Educador e filósofo	Observa que a produção do conhecimento se dá no processo de criticização, sendo este o desafio do educador.
Moisey Pistrak (1981)	Educador	Orienta a concepção curricular organizada pelo complexo temático e formação de cidadãos ativos ao considerar “que o objetivo da escola é a compreensão crítica e dialética da realidade, na qual os temas e fenômenos estudados estão articulados entre si e com a realidade macrossocial e universal”
Lev Vygotsky (1984)	Psicólogo	Subsidia a visão do papel do professor e do aluno como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento no social.

Henri Wallon (1998)	Filósofo, Médico, Político e Psicólogo	Aponta os aspectos emocionais relevantes na organização dos ciclos de formação humana, regime escolar adotado em Mato Grosso, atentando para o “reconhecimento da criança nas suas diferentes idades e em situações diferenciadas.”
Jean Piaget (cf.: LA TAYLE, 1992)	Filósofo epistemológico	Fundamenta os ciclos de formação humana a partir das fases de desenvolvimento da criança e caracteriza o processo denominado de enturmação.

**Fonte:** Síntese extraída de Santos, Ramos e Pereira (2013, p. 64).

Ainda que se tratando de EJA, os documentos orientativos abrangem todas as modalidades de ensino e suas regularidades, não focando especificamente na modalidade em questão.

Diante dos quadros, notamos que os teóricos, mesmo discutindo em décadas diferenciadas estão em busca do mesmo objetivo, que é trazer para a escola uma concepção metodológica de princípios, que a educação seja preponderante a formação humana, em que os conhecimentos sejam socializados, constextualizados e desenvolvidos de maneira coletiva. Assim, entendemos que essas bases teóricas são as mesmas que orientam e fundamentam OCEB.

Para tanto, é preciso reconhecer que o conhecimento é uma das principais bases da prática pedagógica, e saber usá-lo de maneira somática, contextualizando o ensino, respeitando a maturidade do aluno e suas deficiências. Infelizmente, talvez ainda seja uma grande barreira para o ensino, pois estamos atrelados ao ensino engessado em suas práticas.

Na próxima seção discorreremos sobre a área de Linguagens, nosso foco de estudo.

### **1.4.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

As ações das orientações curriculares na área de Linguagens (OCL), resultaram no documento orientativo curricular publicado em 2012, caracterizado na concepção de uma educação fundamentada na formação humana, relacionada na ressignificação dos espaços de aprendizagem e o tempo inseridos no espaço escolar.

Essa reelaboração foi pensada numa contextualização entre as áreas de conhecimento e suas concepções nos *eixos estruturantes* como: conhecimento,

trabalho e cultura, para que possa haver um reconhecimento do ciclo vital de cada indivíduo, repensando nas práticas pedagógicas do cotidiano, possibilitando uma construção conceitual significativa do educando. Logo, as capacidades são construídas conforme as experiências de interação com o outro, na ampliação do conhecimento, na aplicação de estratégias e técnicas que envolvem os conteúdos didáticos com o cotidiano. Segundo Vygotsky (1984) são ações teórico-práticas que se associam entre os sujeitos (alunos) e objetos do conhecimento (estão inseridos aqui situações casuais, fatos e fenômenos) através da linguagem. Ou seja, nessa concepção Vygotsky contextualiza o ensino com a realidade do aluno na sociedade.

A partir da perspectiva vygotskyana as OCL constituem as três capacidades que referem-se “ao conhecimento e aplicação de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas.” (MATO GROSSO, 2012b, p. 08). Logo, entendemos que abrangem todas as áreas de conhecimento e direcionam inclusive o ensino de EJA.

Primeiro, as *capacidades cognitivas*, direcionadas para operações mentais de construção do conhecimento que envolve “a abstração, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, a fruição, entre outras”, necessárias para a “elaboração de conceitos para operar com símbolos, ideias, imagens e representações” que auxiliam na organização real da vivência (MATO GROSSO, 2012b, p. 09).

A segunda capacidade, chamada de *atitudinais*, está correlacionada com as atitudes, as reações e ações em situações concretas, em “reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religião, e posição política” ou melhor, além de saber compreender e reconhecer os atos, também consiste em lidar com a sociedade respeitando o outro.

A terceira recebe o nome de capacidades *procedimentais* e está relacionada “a ser, saber, fazer, saber fazer determinadas coisas” assim corresponde o indivíduo em suas ações, no interagir com outro em diversos espaços e tempo (MATO GROSSO, 2012b, p. 09). Para que haja progresso no desenvolvimento das capacidades é preciso obedecer e aceitar as faixas etárias em seus determinados ciclos.

Para as OCL, as disciplinas da área de linguagem apresentam metas em comum, que ocasionam uma interação significativa no ensino, por isso leva-se em

consideração um trabalho interdisciplinar como: “ler e interpretar diferentes linguagens; fazer uso da expressão oral [...] exposição de ideias; interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens [...]” (MATO GROSSO, 2012b, p. 65), visando o ensino comprometido com a formação humana e cidadã.

Se a compreensão do espaço indicado por Bauman (1999) *apud* Lopes (2006, p. 68) “é um mundo de identidades globais e de identidades locais”, logo, a construção de conhecimento está na interação interdisciplinar e social, na utilização de conteúdos que estão relativamente relacionados ao espaço sala de aula. Uma das propostas elencadas nas OCL é “a interação pela linguagem” (MATO GROSSO, 2012b, p. 64)

Afinal, qual é a função da área de linguagens? Por que as disciplinas foram distribuídas em áreas de finalidade? Perguntas que talvez muitos saberiam responder, porém não didaticamente, já que ensinar para alguns é meramente uma representação de conteúdo. Entretanto, segundo as OCL de Mato Grosso (2012b, p. 65) a função da área de linguagens consiste em “tornar a experiência escolar uma vivência tal que o aluno possa compreender e usar as diferentes linguagens – verbal, visual, gestual, corporal, etc.”. Então, entendemos e concordamos que é através dessas experiências que o aluno conseguirá desenvolver habilidades que o auxiliarão num convívio social.

Nesta perspectiva de ensino, as disciplinas (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes) foram agrupadas por atenderem objetivos em comuns, como apontados no quadro 03.

**Quadro 03:** Objetivos da área de linguagens, códigos e suas tecnologias

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ler e interpretar diferentes linguagens;</li><li>2. fazer uso da expressão oral na exposição de ideias, pontos de vista e argumentos;</li><li>3. analisar fatos e ideias constantes da realidade, estabelecendo relações e formulando hipóteses;</li><li>4. interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens relacionando textos e seus contextos de acordo com as condições e razões de sua produção;</li><li>5. produzir textos nas diferentes linguagens, visando organizar e registrar informações para expressão e comunicação em situações que exijam maior formalidade.</li></ol> |
|--|

**Fonte:** Orientações Curriculares para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias (MATO GROSSO, 2012b, p. 65)

Nota-se que o exercício de ler e escrever é primordial para o conhecimento, porém, é necessário compreender os outros pontos de como instigar os alunos a se

expressarem, opinar, em expressar sobre pontos de vista particular. Os item 3, 4 e 5 requer do professor mais autonomia nas propostas de aula com conteúdos acessíveis, contextualizados para familiarizar na ideia de proximidade com o aluno, para que assim possa obter grandes resultados como: saber expressar suas opiniões e argumentá-las; conseguir compreender diversos textos verbais ou não-verbais e até mesmo se preparar para uma formação profissional.

A disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, toma como unidade básica o estudo dos textos, considerando a significância na leitura, referindo-se nas práticas discursivas, tanto orais quanto escritas e até mesmo multimodais, ou seja, os vários gêneros discursivos que estão presentes na interação com o outro.

Outra importância para a referida disciplina é a interação do docente em sala de aula, que precisa “assumir uma concepção sociointeracionista (...)” permitindo “oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos (...)” (MATO GROSSO, 2012b, p. 14) num objetivo de desencadear uma relação linguística.

A seguir discorreremos sobre as orientações curriculares das diversidades educacionais, em que trataremos especificamente sobre o ensino em EJA.

#### **1.4.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DAS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS**

A inclusão deste documento refere-se ao fato de que a SEDUC caracteriza o ensino na EJA como uma diversidade educacional, juntamente com o ensino para indígenas, educação do campo, quilombolas, entre outros.

Refletir sobre as “orientações curriculares das diversidades educacionais”, refere-se discutir acerca de um público que, muitas vezes, durante o próprio processo educacional foi marginalizado, ou pela sociedade, por diversos preconceitos, ou por falta de apoio governamental ou por sensibilidade pedagógica. Ou seja, profissionais que não estavam preparados em lidar com um ensino diferenciado.

Vale ressaltar que as orientações curriculares preconizam a ampliação e fortalecimento de conhecimentos para a aprendizagem de valores humanos, aqui referimos à ética, ao respeito, à cidadania, às ações e atitudes que estão no convívio social. Assim, focalizando numa proposta que promova uma formação humanista

que respeite os Direitos Humanos, visto que os documentos orientativos foram repensados para consolidar as práticas educativas.

Como forma de afirmar o direito público seguindo as determinações da Constituição Federal e da LDBEN, a Educação de Jovens e Adultos torna-se “uma modalidade de ensino fundamental e médio” porém “direcionado há uma modalidade de ensino próprio” (MATO GROSSO, 2012c, p.171). Logo, é necessário um modelo pedagógico próprio, com carga horária adequada, com conteúdos contextualizados, com metodologias adequadas e principalmente uma formação do educador específica na EJA. Porém, por ser uma modalidade diferenciada, não deve ser pensada como ensino inferior, e sim, determinada por um ensino educativo voltado para as especificidades dos participantes que compõem esse segmento, mas sim, adequar ao que corresponde às características desses sujeitos e suas trajetórias e histórias de vida e trabalho, de ser e estar no mundo.

Segundo Benevides, como citado por Mato Grosso (2012c, p. 22), a educação em Direitos Humanos consiste em três pontos fundamentais: “primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação voltada para mudança cultural e, por último, é uma educação em valores para atingir tanto a razão quanto a emoção”. Nessa perspectiva, há um grande valor na formação humanista do indivíduo que é necessário incluir no ensino escolar através do Projeto Político Pedagógico (PPP) e pelas práticas pedagógicas com atividades interdisciplinares que possam abranger outras áreas de conhecimento da educação básica.

Afinal o que é uma Educação em Direitos Humanos? Para respondermos essa pergunta, precisamos analisar seis pontos essenciais dos princípios que direcionam essa questão na educação básica. De modo sucinto, apontaremos conforme descritos no documento:

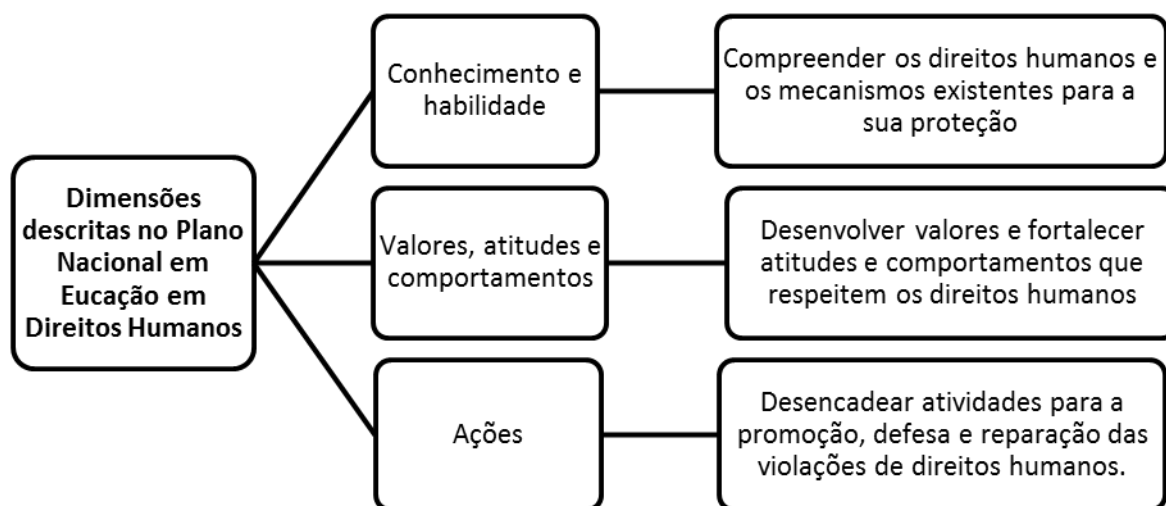
- a) A construção de uma cultura de direitos humanos é de suma importância em todos os espaços sociais. A escola tem o papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação dos sujeitos de direito, mentalidade e de identidades individuais e coletivas;
- b) No âmbito escolar deve ser concebida de forma articulada a combater o racismo, sexismo, discriminação social, cultural, homofobia, toda forma de intolerância religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira;
- c) Exige a promoção de políticas públicas que garantam a qualidade de ensino;



- d) A educação deve ter função de desenvolver uma cultura de respeito à diversidade em todos os espaços sociais;
- e) Deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e sucesso, a equidade (étnicorracial, religiosidade, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, opção política e de nacionalidade, dentre outras);
- f) Deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o Projeto Político Pedagógico da escola, currículo, materiais didático – pedagógico e o processo avaliativo. (MATO GROSSO, 2012c, p. 24).

A educação em direitos humanos compreende um trabalho educativo que apresente valores relacionados com as práticas institucionais contextualizadas socialmente, ou seja, a inclusão de temas que envolvam discussões no sentido de conhecimento diversificados que estão presentes no cotidiano dos educandos.

Dessa forma, cabe ao educador incluir, em seu plano de aula, temáticas que reflitam situações sociais, dialogando com outras disciplinas, áreas de conhecimento para melhorar a aprendizagem do aluno. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os professores devem trabalhar em três dimensões, como segue:



**Figura 01:** Orientações curriculares das diversidades educacionais (MATO GROSSO, 2012c, p. 28).

Saber desenvolver esses temas é um desafio ao educador, pois é preciso saber lidar com as diferenças em sala de aula, ainda mais quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, em que encontramos indivíduos diferenciados em classe social, cultura, faixa etária, com/sem deficiência, entre outras características.

Partindo do princípio de que a educação é um direito social, é incluída no sistema educacional de Jovens e Adultos de forma regular e normatizada em uma

perspectiva emancipatória, no sentido filosófico e estrutural, ligada a movimentos sociais por Paulo Freire (1969), a junção de uma educação popular, aqui, refere-se ao conhecimento particular do indivíduo, num tempo flexível, com os sistemas educativos em que considera o conhecimento como uma regulação e o tempo como disciplina, transformando as práticas na EJA em Políticas Públicas. Logo essa modalidade de ensino passa a ser considerada como ensino, superando as dificuldades que estavam enraizadas nas escolas.

Dessa forma, alguns princípios básicos regem essa modalidade de ensino tais como seguem (MATO GROSSO, 2012c, p. 24).

- ✓ Compromisso inalienável do poder público com a inclusão educacional de todos;
- ✓ Visando à universalização da conclusão do ensino fundamental de jovens a partir de 15 anos;
- ✓ Ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais, relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho.
- ✓ Autonomia dos sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer, e do agir.
- ✓ Participação coletiva e autônoma na produção do projeto pedagógico e na organização e gestão do tempo escolar.

As diretrizes que decorrem desses princípios estão na matrícula de jovens e adultos, na estruturação de ofertas flexíveis de ensino com modos de atendimentos específicos para que possam acolher a sociedade em geral como: privados da liberdade, população ribeirinhas, quilombolas, indígenas, população do campo, entre outras comunidades. Outra reestruturação elencada é a oferta do ensino noturno regular, que visa ao cumprimento dos termos legais de atendimento aos estudantes que são trabalhadores, em que consiste em acolher todos que querem estudar, independentemente do nível de conhecimento ou idade. E, por fim, a implantação de certificação de conhecimento, que respeite e valorize os saberes em geral.

Os documentos (MATO GROSSO, 2012c) reiteram que essa modalidade é muito mais rica em informação do que em formação; a EJA é apontada em diversos níveis de ensino por agregar em suas habilidades de ensino a afetividade e a expressão de valores culturais e sociais que os estudantes almejam. O ser

“diferente” das escolas regulares, consiste em exercitar valores sociais, éticos, trocas de experiências de vida, de trabalho, família, tudo que o cerca. Valores que Paulo Freire já havia mencionado como práticas de ensino, pois é através deles que ocorrerá a autoestima do sujeito.

Nas diretrizes curriculares para a EJA, essa modalidade é caracterizada pela flexibilidade, proposta a qual considera relevantes as diferenças culturais e o modo em que o sujeito está inserido no mundo que se faz presente no espaço escolar, representada pelas relações dos estudantes e professores envolvidos no processo. Estes, por sua vez, tornam-se sensíveis em adaptar os conteúdos com as práticas cotidianas, incorporando as propostas às aprendizagens das diversas modalidades de ensino e o respeito às especificidades locais e também às necessidades reais dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos, em consonância com a legislação LDBEN (1996) que determina como função da escolarização a preparação para o trabalho e para a cidadania.

Assim, para que de fato aconteça, a definição curricular para a modalidade no estado de Mato Grosso, envolve quatro eixos: segue o ideário Gramsciano, de *Trabalho como princípio educativo*, de que todo educando tem o direito a uma escola que o forme, pois é “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (MATO GROSSO, 2012c, p. 187); é preciso despertar as capacidades em suas habilidades de trabalhos manuais, materiais, inclusive o trabalho intelectual, de reflexão crítica. Ou seja, cabe a escolar proporcionar ao educando uma “consciência crítica” de suas ações em diversos espaços. O segundo eixo engloba o conhecimento adquirido em vários espaços sociais, através das experiências e vivências sobre o tema *Direito de aprender por toda a vida*. Neste, direciona-se o compromisso da escola com o ensino e aprendizagem de conteúdos, englobando o acesso das classes sociais e de conhecimento historicamente acumulada pela humanidade.

O eixo seguinte, volta-se para usos sociais do conhecimento, e entende que é preciso formar um cidadão para uma vida efetiva e crítica na sociedade. Assim, seu principal ponto é “na cidadania e na capacidade de ação social e política dos sujeitos” no espaço EJA. O quarto eixo inclui os demais eixos e incorpora o ideário Freiriano de uma educação dialógica, que significa contextualizar o ensino ao prático social “com os saberes presentes nas experiências dos educandos, nas suas

culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianas” (MATO GROSSO, 2012c, p. 187-188).

Percebemos que a inclusão desse orientativo, para a educação, trouxe visibilidade a outras modalidades de ensino, como a EJA. É interessante ressaltar que o documento reafirma a educação em direitos humanos compreendido a um trabalho educativo apresentando valores que estejam relacionados com as práticas institucionais contextualizadas socialmente, adaptando e incluindo temas que façam sentido e envolvam os alunos em discussões que tragam conhecimentos diversos.

Para tanto, os educadores precisam ter interação com os assuntos que abordem situações sociais. Aqui, nos referimos aos quadros explicados na sessão anterior, em que o conhecimento é processo de construção coletiva e que precisa ser contextualizado, interagido e transformado para que possa ser compreendido pelo aluno.

### **1.5 CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “BENEDITO SANT’ANA DA SILVA FREIRE”: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Nesse contexto de inclusão ao ensino e de apropriar as teorias em suas práticas, o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA “Benedito Sant’ana da Silva Freire” é escola pública do município de Sinop do Estado de Mato, e é o *locus* da pesquisa. A filosofia e os princípios didáticos desta instituição estão de acordo com as concepções sócioconstrutivas do conhecimento caracterizando-se por pensar o aluno como sujeito da construção do conhecimento, como apresentado no PPP (2013).

De acordo com as concepções sócio construtivistas, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas capacidades pessoais. É, antes de tudo, uma construção histórica e social na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. A aprendizagem, na concepção construtivista, caracteriza-se como atividade mental construtiva, que parte de conhecimentos prévios dos alunos. (Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’ana da Silva Freire”, 2013, p. 08)

A proposta da escola está pautada nos ensinamentos de Paulo Freire, que focaliza suas pesquisas na relação entre aluno e professor e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural do outro.

O objetivo geral apresentado no referido projeto é reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos com seus diversos modos de abordagens de experiências pessoais.

Seguindo as Diretrizes Nacionais da Educação e as Políticas Públicas de Educação do Estado de Mato Grosso, fundamenta-se na educação continuada, valorizando as experiências dos indivíduos e na formação de qualidade. A proposta pedagógica da escola centra-se numa aprendizagem que possa satisfazer os anseios dos indivíduos que compõem o espaço EJA, no intuito de estimular e propiciar um ensino acessível que garanta a permanência do trabalhador na escola, oferecendo-lhe oportunidades de aprendizagem, considerando suas experiências vividas, seus interesses, suas condições de vida e seus trabalhos.

Segundo o documento da escola, o planejamento pedagógico é realizado no início do ano letivo, baseando-se nas considerações de aprendizagem do ano anterior. É importante salientar que a matriz curricular é adequada conforme a demanda dos estudantes. Dessa maneira a escola tem o dever de primar pela autonomia didática, não esquecendo-se do princípio fundamental que é a construção coletiva.

De forma organizadora, os planejamentos de aulas são direcionados nas reuniões de áreas de maneira coletiva, que ocorre semanalmente. O objetivo é trabalhar com a interdisciplinaridade propondo efetivar uma relação do conteúdo formal e cultural dos sujeitos envolvidos e as metodologias de avaliação.

É no planejamento que se integra o Plano de Ação da escola, ou seja, nesse momento que se contempla os fazeres pedagógicos que utilizam de recursos para projetos culturais pedagógicos que serão desenvolvidos durante o ano. Além de fazer as previsões de usos dos materiais pedagógicos incluindo os espaços como sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de vídeo, quadra esportiva e equipamentos de multimídia.

O espaço escolar pode ser considerado um lugar extremamente heterogêneo, justamente por fazer uma junção de alguns grupos das comunidades, sendo perceptível a sua identidade. Esse Laboratório Linguístico, sala de aula, nos evidencia uma educação multicultural que significa, segundo Freitas (2011, p. 84) “A

educação é multicultural [...] abriga em seus espaços múltiplas culturas e pode ser intercultural se houver diálogo, troca e aprendizado entre elas”.

Dessa forma, entendemos que multiculturalismo no espaço escolar, segundo Freitas (2011, p. 87) requer respeitar as diferenças culturais, podendo ser vista como “[...] possibilidade de convivência das diferentes culturas e suas respectivas formas de organização dentro de uma mesma sociedade [...]”. Assim, o ensino da EJA parte do pressuposto que a constituição da identidade do professor é um processo de construção da identidade de sujeitos respeitando suas diferenças.

No intuito de fortalecer o ensino, percebemos que a escola tem o objetivo de incluir um público diferenciado, portadores de necessidades especiais, cadeirantes, surdos, entre outros, ofertando um ensino digno e de qualidade para todos. Além de qualificar o profissional da educação através de projetos que fortalecem o ensino como: Projeto Sala de Educador, reuniões de área de conhecimentos e reuniões pedagógicas.

Após discorrermos sobre os documentos que norteiam a educação básica, em especial a EJA, no capítulo seguinte abordaremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa.

## CAPÍTULO II

### 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordamos o percurso metodológico que percorremos para desenvolver esta investigação, e optamos por apresentar, primeiramente os pressupostos que fundamentam a pesquisa qualitativa, interpretativista e de cunho etnográfico, conforme descrito por Bauer e Gaskell (2003). Em seguida, apresentamos o Centro de EJA, da cidade de Sinop/ MT, bem como os professores de Língua Portuguesa e suas respectivas turmas. Para a coleta de dados da pesquisa, usamos instrumentos como: observações das práticas dos participantes em sala de aula, o diário reflexivo, entrevistas gravadas em áudio, participamos das reuniões de área e também das formações (Sala de Educador). Vale lembrar que a realização dessa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNEMAT e contou com o consentimento dos participantes da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### 2.1 PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA

A pesquisa qualitativa possibilita levar em conta “a maneira de dar poder ou dar voz às pessoas em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado.” (Bauer e Gaskell 2002, p. 30). Consiste em compreender como as interpretações são mostradas diante dos olhos daqueles que estão sendo investigados, para estabelecer normas comuns, ou melhor, conhecer o espaço investigado. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) esse tipo de pesquisa preocupa-se em “entender, interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Dessa forma, Mason (*apud* Grande, 2007, p. 3), complementa que a pesquisa de natureza qualitativa, ou interpretativa, preocupa-se em compreender o espaço “interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se na geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado”. Mason explica que a geração de dados está relacionado com a estratégia do pesquisador na capacidade de pensar e agir, combinando com as “preocupações intelectuais,

filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.”

De forma mais crítica e emancipatória, esse tipo de pesquisa tem como objetivo torna-se capaz “de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (Bauer e Gaskell, 2002, p. 32), no intuito de compreender a realidade apresentada, focando-se para as interpretações que os “atores sociais”, assim chamado pelos teóricos, “possuem do mundo”.

Ainda de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 26), o pesquisador necessita ter um olhar “(...) holístico do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados (...)”. Assim, a construção do *corpus*, se baseia em pesquisas bibliográficas e observações *in lócus*, ou seja, no caso dessa, o espaço direcionado é uma escola pública de Sinop/MT onde a Educação de Jovens e Adultos é ofertada.

Por ser uma pesquisa voltada para a compreensão do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos, chamamos de pesquisa qualitativa proposta por Bauer e Gaskell (2002, p. 26-27) “um empreendimento autônomo de pesquisa, no contexto de um programa de pesquisa com uma série de diferentes projetos [...]” pois busca resultados a partir de um contexto situado. Acrescenta os autores que

É intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória [...] o objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de [...] compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. (idem, p. 32)

Assim, a pesquisa é de cunho etnográfico, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008) compreende que “se trata de pesquisa qualitativa, interpretativa, que fez o uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados por etapas, procedimentos e métodos.” (2008, p. 38). Ou seja, é preciso conhecer os pesquisados a partir das situações, das complexidades e contextos do espaço. aproximando a pesquisadora ao *lócus* analisado.

A autora explica que:



uma pesquisa que se volta para a observação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos que estão relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar **como e por que** alguns (...) avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor (...) (BORTONIRICARDO, 2008, p. 35)

Portanto, quando se trata de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em sala de aula o foco recai em compreender, construir e aperfeiçoar as teorias que envolvem a organização do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, constextualizando o espaço que os educandos estão inseridos na sociedade.

Diante dessa base teórico-metodológica buscamos organizar e seguir a atual pesquisa através de observações registradas no diário de campo e entrevistas realizadas *in lócus*.

Na sessão seguinte abordaremos sobre a EJA, exatamente o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’ana da Silva Freire” da cidade de Sinop/MT, *lócus* do estudo.

## **2.2 O ESPAÇO EJA**

O espaço da pesquisa é o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’ana da Silva Freire”, localizado no centro da cidade de Sinop/ MT, está situado na Rua das Avencas, nº 800, é a sede da EJA da cidade. Possui 10 salas de aula, secretaria, sala de professores, ampla cozinha, refeitório com bancos e mesas e uma biblioteca para que os alunos possam realizar suas leituras e atividades com um acervo de aproximadamente 3.000 livros.

O Centro conta atualmente com 3.090 alunos, distribuídos nos três períodos, sendo que no noturno há quatro anexos nas Escolas: Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes, CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire, Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Maria de Fátima Gimenez Lopes e Escola Estadual Rosa dos Ventos, totalizando 59 salas de aula.

A modalidade de ensino da EJA é diferenciada das escolas regulares. O Ensino Fundamental I e II, por exemplo, é separado em três módulos 1º ano, 2º ano e 3ª fase (Terminalidade do ensino); e o Ensino Médio é dividido em 1º ano, 2º ano e 3ª fase (Terminalidade do ensino), para cada ano ou fase totalizam 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos. As aulas são presenciais e organizadas com

matrículas por área de conhecimento, tais como, Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, com duração trimestral.

Em relação à estrutura física da escola, observamos que o espaço é adequado para os alunos e os profissionais que a compõem. As salas são antigas e amplas, com dois ventiladores em cada sala, carteiras e cadeiras em bom estado e em número suficiente para os alunos. O refeitório é um espaço grande com quatro ventiladores e umidificadores, com bancos e mesas suficientes para a acomodação de todos os alunos. É nesse espaço que também acontecem os encontros de formação do Projeto Sala de Educador.

A biblioteca, a sala de vídeo e o laboratório de informática são disponibilizados aos docentes quando planejado com antecedência no cronograma da escola, para ministrarem aulas expositivas e tecnológicas.

Existem outras dependências da escola como sala de estudos, sala da coordenação pedagógica e direção e sanitários. Para a realização de atividades físicas são oferecidos duas quadras, uma poliesportiva coberta e, uma descoberta (em estado mediano de conservação).

### **2.3 A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO INVESTIGADO**

A escola apresenta 18 turmas na área de Linguagens, na qual cada turma tem a disciplina Língua Portuguesa. As docentes observadas na pesquisa, tentam seguir um propósito de ensino em comum, que é ensinar a ler e a escrever. Como não possuem um material didático em comum, buscam por si, conteúdos que estejam vinculados com os alunos, para poderem proporcionar uma interação em sala de aula e um entendimento contextualizado.

Durante o trimestre da pesquisa, as 18 turmas da área da Linguagens – que abrange as disciplinas Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa – totalizava o trabalho de 16 professores, dentre os quais, 5 ministravam a disciplina Língua Portuguesa, entre os turnos matutinos, vespertinos e noturnos.

Para a seleção de escolha dos pesquisados, seguimos alguns critérios como: buscar professores que estavam atuando há mais tempo na EJA e que estavam ministrando aulas no Ensino Fundamental I e Ensino Médio I.

## 2.4. SUJEITOS

A primeira turma é o 1º Ano A, Ensino Fundamental I, do período matutino, com 38 alunos matriculados, dos quais 4 são especiais (apresentam deficiência intelectual e dislexia), os que realmente frequentam diariamente a escola são aproximadamente 21 alunos. É uma turma séria, a maioria é adulta e são mulheres trabalhadoras que saem de seus trabalhos direto para a escola.

A segunda turma é o 2º ano D, do Ensino Fundamental I, do período vespertino. Estão matriculados 31 alunos, destes 4 são especiais, frequentantes entre 19 a 23 alunos. Como é uma turma vespertina, há muitos jovens adolescentes com experiências de vida diversas, muitos estão por obrigação. Já, outros querem fazer uma faculdade, passar em um concurso. É uma sala totalmente heterogênea.

Importante salientar que, geralmente, as aulas de LP dessa turma são depois do intervalo, e os alunos especiais vão para a sala de recurso nos primeiros horários de aulas, que geralmente é em outra disciplina. Dessa forma, esses alunos por apresentarem dificuldades em ler e escrever, a professora faz uma atividade de alfabetização à parte com eles.

É notável uma divergência entre o que está escrito nos documentos orientativos com a realidade em sala de aula em relação a inclusão dos alunos especiais. Porém, trataremos sobre esse assunto em um outro momento, uma vez que merece toda atenção e estudos específicos para amenizar esse grande desafio do profissional docente que é a inclusão dos alunos especiais em sala de aula.

Na terceira turma, também período vespertino, 2º ano E, do ensino médio, estão matriculados 40 alunos, presenças frequentes são 38, destes, 4 são especiais. Não muito diferente da turma anterior, essa também é bem agitada, formada pela maioria de jovens, sendo que alguns moram na cidade e outros vêm da região rural.

No que diz respeito às professoras, no intuito de manter sigilo aos nomes das pesquisadas e manter a ética profissional, não serão divulgados seus nomes, assim as trataremos como Lírios, Rosa e Tulipa.

A professora Lírios é graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no ano de 2010, é habilitada em Língua Inglesa. Fez pós-graduação em Linguística Aplicada pela mesma universidade de formação em 2013. Atua na Escola CEJA – Benedito Sant'anna da

Silva Freire, há quatro anos com carga horária de 27 horas semanais e, atualmente, ministra a disciplina Língua Portuguesa.

A professora Rosa é graduada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Licenciatura Plena em Letras, no ano de 1999, habilitada em Língua Inglesa. Fez especialização na Língua Espanhola, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no ano de 2000. Efetiva no Estado, com carga horária de 30 horas semanais, desde de 2000. Já atuou em várias disciplinas como Língua Inglesa, Espanhola e atualmente trabalha com a Língua Portuguesa.

A professora Tulipa é graduada pela Faculdade Integrada de Fátima do Sul, em Mato Grosso do Sul, no ano de 1994, é também habilitada em Língua Inglesa. Atua na Escola CEJA há seis anos, seu contrato é de 30 horas semanais. Já ministrou aulas em várias disciplinas como; Artes, Língua Inglesa e atualmente Língua Portuguesa.

Após descrevermos os perfis das pesquisadas percebemos que são formadas em Letras, e atuam como professoras da disciplina Língua Portuguesa no CEJA.

## **2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

A pesquisa apresenta um *corpus* linguístico, também descrito em Bauer e Gaskell (2002, p. 60), como “um material escrito ou falado sobre o qual se fundamenta uma análise linguística.” Para tanto, a metodologia utilizada foi por informações coletadas através das observações realizadas nas aulas das professoras, por entrevistas, conversas informais e análises de documentos.

De forma interativa e estruturada, a entrevista, segundo Mason (2002, *apud* SANTOS, 2005, p. 87), é um dos procedimentos “utilizados pelo pesquisador qualitativo por proporcionar a troca interacional de diálogo num estilo relativamente informal e de estrutura flexível”. Assim, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel fundamental na combinação com outros métodos, com construções de questões mais focadas e pertinentes, delineando uma melhoria na qualidade de um levantamento e da interpretação, conforme seu participante.

De modo informal e estruturado, as entrevistas foram planejadas para poderem dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Como ideal, servindo de lembrete, não apenas nas entrevistas, como também nas observações, e seguindo

as conformidades específicas dessa metodologia de pesquisa, traçamos um tópico guia que nos orientou em todo o processo de investigação.

O *tópico guia*, como o próprio nome diz, é um guia que se viu como foco para que a pesquisa não tomasse outra direção, e nem que explorássemos outros pontos que surgiram no decorrer das falas dos participantes e que pareciam pertinentes para a pesquisa.

Primeiro iniciamos com as observações em sala de aula, segundo Santos (2005, p. 87), é preciso se aproximar e compreender o espaço investigado “é uma maneira adequada de coletar informações precisas em contexto natural”. Então, acompanhamos três professoras em turmas distintas, duas de ensino fundamental I e uma de ensino médio I, totalizando dois meses, desde as práticas em sala de aula, reuniões de área, horas atividades até formações aos sábados (Sala de Educador).

Essas observações foram registradas no diário de campo, desenvolvido por SANTOS (2009). De forma adaptada ao espaço EJA, pudemos descrever as atividades desenvolvidas e vivenciadas na escola. A utilização desse recurso, foi o que direcionou a pesquisa e nos auxiliou para as análises realizadas no capítulo III.

Na segunda etapa da pesquisa, foram feitas as entrevistas com as professoras participantes, com duração variada de 16 a 20 minutos, somaram no total de 56 minutos e 57 segundos (56min e 57 seg). Elas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e codificadas para mantermos o anonimato das professoras.

## **2.6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Diante dos dados obtidos, o seguinte passo foi categorizar, analisar e interpretar os dados coletados. Durante o processo de análise seguimos alguns critérios e recomendações propostas pelos teóricos como Bauer e Gaskell (2003) e Mason (2002).

Para a validação da pesquisa, trabalhamos com a triangulação de dados, que serão abordados no próximo capítulo. A busca pela categorização da prática pedagógica das docentes no contexto investigado e informações sobre as formações só foram possíveis a partir dos instrumentos como o diário de campo e as entrevistas.

Primeiramente, organizamos e lemos na íntegra as entrevistas com o objetivo de buscar similaridades e diferenças nas falas e nas práticas. Separamos em excertos as entrevistas e as práticas que responderiam às questões.

Para responder a primeira pergunta (quais concepções os docentes têm acerca de tais pressupostos teóricos?) buscamos analisar as entrevistas, parte das observações relacionando com as OCS que orientam o ensino de EJA. Já a segunda pergunta que corresponde ao ensino de Língua Portuguesa, em que questionamos: quais são as práticas desenvolvidas no ensino de LP na EJA? Procuramos responder a partir das observações registradas no diário de campo, com as entrevistas realizadas, juntamente com as OCL, com o objetivo de triangular as informações categorizadas.

Neste capítulo, explicamos a abordagem metodológica usada para a coleta dos dados e como as interpretações e análises foram realizadas. Definimos a pesquisa como qualitativa de base etnográfica e seus aportes teóricos. Também, apresentamos as nossas pesquisadas, e o espaço contextualizado.

No capítulo seguinte, faremos a apresentação e análises dos dados, em que discutimos as convergências e divergências que suleiam o ensino de LP na EJA e seus pressupostos teóricos.

## CAPÍTULO III

### 3. DO PRESCRITIVO À PRÁTICA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Objetivando re(conhecer) os documentos oficiais que orientam o ensino, bem como os que fundamentam sobre a FI e FC e as vozes daqueles que estão atuando em sala de aula, procuramos triangular essas informações, por meio da seguinte indagação: Como as diretrizes teórico-metodológicas que norteiam a formação linguística para a educação de jovens e adultos se manifestam em sala de aula na EJA em um contexto específico? Logo, que concepções os docentes têm acerca de tais pressupostos teóricos? E, quais são as práticas desenvolvidas no ensino de LP na EJA?

#### 3.1 FORMAÇÃO EM EJA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS E AS CONCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Diante das entrevistas e observações pudemos diagnosticar a visão que as participantes apresentam sobre os documentos orientativos e o que pensam ou realizam em sala de aula.

##### 3.1.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM EJA

Considerando os pressupostos teóricos que norteiam a EB, bem como as práticas docentes do ensino escolar público, percebemos que poucos docentes têm o conhecimento desses documentos, como percebemos nos excertos:

(01) **Eu nunca estive diante desses documentos**, nunca peguei um documento desse para lê. (Entrevista 2, Lírios)

(02) Especificamente **eu não sei dizer para você**, se existe um documento específico que só trabalhe para ... para a questão da EJA, eu não sei! (Entrevista 1, Rosa)

É importante salientar que as OCEB reconhecem a educação na totalidade, ou seja, considera o conjunto de aspectos que compõem o indivíduo, alinhando-se à LDBEN (9394/96) que sugere em seus princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar (...) divulgar a cultura (...) valorização da experiência extraescolar e vinculação (...) educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (MATO GROSSO, 2012, p. 12). Notamos que há um diálogo entre os documentos, no reconhecimento do aluno como um cidadão de direitos iguais, livre para se expressar e opinar quando necessário.

A concepção de totalidade, marcada pelo “materialismo histórico-dialético”, como citado por Santos e Ramos (2013, p. 62), delineada pelos eixos estruturantes orientados pela OCL “conhecimento, trabalho e cultura” (MATO GROSSO, 2012a, p. 07) visualizam um ensino rearticulado em um processo educativo “a partir de uma concepção histórica de homem em sua integralidade”, compreendendo “o desenvolvimento social e individual” (SANTOS e RAMOS, 2013, p. 62). Ou seja, tornar o aluno crítico e atuante é a função da escola. Porém, a falta de sensibilidade dos professores, coordenadores e gestores em proporcionar ao aluno esse ambiente favorável e interpretativo à realidade da escola é o que isola e desmotiva o ensino/aprendizagem.

O documento estadual (MATO GROSSO, 2012, p. 22) aponta que a questão não está obrigatoriamente em aceitar as propostas que articulam escola e produção, e sim, em unificar o conhecimento de trabalho e cultura num desenvolvimento multilateral, visando a “capacidade produtiva às capacidades de pensar, de relacionar-se, de desenvolver sua afetividade (...)”. Dessa forma, a escola, por ser um local que agrega indivíduos de todas as classes sociais, e o espaço que as diferenças sociais, intelectuais, políticas, etc. Será que realmente estamos preparados para lidar com essas diferenças?

As orientações curriculares preconizam a ampliação e fortalecimento de conhecimentos para a aprendizagem de valores humanos, como a ética, o respeito, a cidadania, as ações e atitudes que estão no convívio social. Assim, focalizando numa proposta que promova uma formação humanista que respeite os Direitos Humanos, os documentos orientativos foram repensados para consolidar as práticas educativas. Esse modelo de ensino diferenciado, a EJA traz como proposta educacional a contribuição na formação de um cidadão ativo na sociedade,



protagonista de suas vivências, crítico e consciente de suas atitudes e respeitado diante do sistema no qual está inserido.

Todo aluno tem em sua bagagem conhecimento que o constitui através da cultura, da memória e de suas experiências de vida. E para que haja interação no processo de ensino e aprendizagem é necessário reconhecê-lo em seus saberes, enquanto seres capazes de aprender, instigá-los às curiosidades para que possam desenvolver capacidade de compreensão, sem menosprezar suas limitações.

A EJA está destinada a um público que não teve oportunidade educacionais durante sua vida, nas idades apropriadas, ou tiveram algum problema que interrompeu os estudos. Para tanto, o ensino de qualidade para essa modalidade requer uma atenção maior do professor e uma relação com o aluno de soma e compreensão. Os documentos (MATO GROSSO, 2012c) reiteram que essa modalidade é muito mais rica em informação do que em formação; a EJA é apontada em diversos níveis de ensino, por agregar em suas habilidades de ensino a afetividade e a expressão de valores culturais e sociais que os estudantes almejam. O ser “diferente” das escolas regulares, consiste em exercitar valores sociais, éticos, trocas de experiências de vida, de trabalho, família, tudo que o cerca. Valores que Paulo Freire já havia mencionado como práticas de ensino, pois é através deles que ocorrerá a autoestima do sujeito.

Na busca de compreender o foco central da pesquisa e pontuá-lo, percebemos que as entrevistadas Rosa, Lírios e Tulipa entendem o ensino de EJA como uma modalidade diferenciada e confirmam o público heterogêneo presente em sala de aula.

(03) [...] aqui na EJA, nós costumamos brincar que é de “de mamando a caducando”, **nós temos jovens e adolescentes, temos adultos já**, de idades como se costuma dizer... hum... em espanhol costumamos dizer que são adultos maiores [...] (Entrevista 1, Rosa)

(04) Eu entendo que é uma modalidade que tenha a **missão de resgatar**, de proporcionar essas **pessoas que ficaram por algum motivo às margens da sociedade, à margem da educação** [...] (Entrevista 2, Lírios)

(05) [...] com uma clientela que está fora da sala de aula há um bom tempo. Como tem também adolescente, que estão fora um pouco do perfil normal de idade, da série regular, [...] **Bastante diferenciados os alunos [...] são salas heterogêneas**, com vários tipos de alunos, várias dificuldades. (Entrevista 3, Tulipa)

Analisando os dizeres, percebemos que a instituição coloca em prática o que os documentos apontam de que a educação é direito de todos, proporcionando novas oportunidades para o público que busca ser alfabetizado e para aquele que pretende terminar a escolarização. Além de incluir alunos com necessidades especiais como: síndrome de Dawn, surdez, dislexias, problemas neurológicos que alteram a aprendizagem.

Assim, recorremos aos princípios básicos que regem essa modalidade de ensino conforme citado em Mato Grosso (2012c, p. 24), em que a escola tem o

compromisso inalienável do poder público com a inclusão educacional de todos; universalização da conclusão do ensino fundamental de jovens a partir de 15 anos; autonomia dos sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer, e do agir.

Como mencionado nas DCNs “a Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (BRASIL, 2013, p. 17). Logo, a escola agrega todos os cidadãos, sem restrições.

Conforme observado e registrado no diário de campo, utilizado durante a pesquisa, notamos essa heterogeneidade nas salas de aula:

<b>Turma</b>	<b>Pesquisada</b>	<b>Relato observado</b>
2º ANO D EF I Vespertino	Lírios	[...] há número de jovens, rapazes e moças de faixa etária entorno de 16 à 19 anos. As alunas mais velhas, são as mães que até levam seus bebês para sala, ou suas crianças. E os quatro alunos especiais de idade aproximadamente entre 17 a 21 anos [...]

**Fonte:** Registros da Observação Geral 02, 2015.

<b>Turma</b>	<b>Pesquisada</b>	<b>Relato observado</b>
1º Ano A EFI Matutino	Rosa	A sala é muito heterogênea, não só pela diferença de idade, como também por deficiência intelectual. Ao mesmo tempo que vejo alunos “normais”, vejo “especiais” com diferentes dificuldades. Também noto que o número de analfabetos é maior em relação aos alunos mais velhos de faixa etária entre 34 a 54 anos [...]

**Fonte:** Registros da Observação Geral 03, 2015.

<b>Turma</b>	<b>Pesquisada</b>	<b>Relato observado</b>
2º ano E EM Vespertino	Tulipa	[...] a maior parte da turma é jovem de faixa etária de 17 a 22 anos, há três senhores (entre 46 a 57 anos). Todos sabem ler e escrever [...]

**Fonte:** Registros da Observação Geral 04, 2015.

Diante dos excertos das entrevistadas e dos registros, notamos que a EJA apresenta um público que se destaca por essa heterogeneidade. Talvez esse seja o principal desafio para os profissionais educadores: Como trabalhar com tanta heterogeneidade em sala de aula?

A EJA está pautada em um ensino fundamentado na formação humana, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a EB centralizam a inclusão escolar abrangem os princípios básicos como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar (...) divulgar a cultura (...) valorização da experiência extraescolar e vinculação (...) educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (MATO GROSSO, 2012, p. 12). Além de promover uma “ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais, relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho” (MATO GROSSO, 2012c, p. 24). Diante dos excertos a seguir das professoras pesquisadas, quando questionadas sobre o que entendiam sobre a modalidade de ensino em EJA, elas assim argumentaram:

(06) Então o EJA surgiu [...] **pra colocar todos no mesmo patamar**, igual tanto jovem que deixou de estudar, não teve oportunidade de estudar, quanto o adulto que já passou da idade, e também não teve a oportunidade de estudar. (Entrevista 1, Rosa)

(07) [...] assim como tem pessoas que **vêm para cá interagir com os demais, simplesmente**. Assim, como tem pessoas que vêm pra cá em busca de concluir o ensino médio que **almejam um futuro profissional**. Sonham em estar também na faculdade. (Entrevista 2, Lírios)

Percebemos um certo desconforto quando Rosa evidencia que essa modalidade de ensino surgiu para “*colocar todos no mesmo patamar, igual, tanto jovem que deixou de estudar, não teve oportunidade de estudar, quanto o adulto que já passou da idade (...)*”. Observe que Lírios cita outro público e confirma esse desconforto “*assim como tem pessoas que vêm para cá interagir com os demais, simplesmente.*” Conforme citado no documento orientativo que nesse público “incluem-se estudantes que pretendem dar continuidade aos estudos em níveis superiores, assim como os que buscam certificação ou acesso a melhores postos de trabalhos, entre outros” (MATO GROSSO, 2012c, 185).

Para o sistema que rege os documentos e organiza a escola, o importante é todos estarem frequentando a sala de aula. Mas, notamos que a realidade é outra, nada é tão simples. Inserir os alunos e nivelá-los em um mesmo patamar,

considerando todo seu conhecimento de mundo, talvez seja outra dificuldade encontrada pelos docentes. Então, retomamos a questão: como trabalhar com essa heterogeneidade cultural, social, étnico em sala de aula?

Recorremos novamente a nossa base para as análises em que

As Diretrizes Curriculares para EJA, chega-se a uma proposição de organização curricular caracterizada pela flexibilidade – necessária a uma proposta que considere relevantes as diferentes culturas e modos de estar no mundo que se fazem presentes nas escolas, representadas pelas vivências de estudantes e professores envolvidos no processo, bem como sensível e necessária incorporação de conteúdos e de modo de ensinar apropriados [...]. (MATO GROSSO, 2012c, p. 184).

Nesse sentido, para que o ensino seja acessível a todos de modo contextualizado, considerando relevante os conhecimentos diversos em sala de aula é preciso compreender os eixos estruturantes “conhecimento, trabalho e cultura” (MATO GROSSO, 2012a, p. 07) que definem os princípios norteadores da EB, para que possa ser concretizado os trabalhos dos docentes em suas práticas.

Logo, esse modelo de ensino traz como proposta educacional a contribuição na formação de um cidadão ativo na sociedade, protagonista de suas vivências, crítico e consciente de suas atitudes e respeitado diante do sistema no qual está inserido.

Entendemos que todo aluno tem sua bagagem de conhecimento que se constitui através da cultura, da memória e de suas experiências de vida. E para que haja interação no processo de ensino e aprendizagem é necessário reconhecê-lo em seus saberes, enquanto seres capazes de aprender, instigá-los às curiosidades, para que possam desenvolver capacidade de compreensão, sem menosprezar suas limitações.

Essas salas heterogêneas, que visam à inclusão geral dos alunos com diversas dificuldades, não são tão magníficas e perfeitas como os documentos abordam. O “menosprezar” as limitações em sala de aula torna-se uma barreira nas práticas docentes, como percebemos nas falas das participantes Rosa e Tulipa:

(08) **Eu estou formando meu aluno para quê?** Se eu tenho é [...] alunos especiais, se eu tenho alunos analfabetos, se eu tenho alunos maiores, se tenho adolescentes, eu fico perdida como ensinar a matéria em sala de aula [...] Se eu tenho alunos adolescentes que não querem; eu tenho alunos maiores que querem, mas são analfabetos [...] (Entrevista 1, Rosa, 2015)

(09) **Eu não sei como lidar com alunos especiais, me sinto despreparada...** E também tem os alunos que estão muito tempo fora das salas, que estão com dificuldade de escrita, leitura, é bem difícil, assim às vezes lidar com essa situação [...] (Entrevista 3, Tulipa, 2015)

Analisar esses excertos à luz dos documentos é compreender que a “educação é um processo de socialização da cultura da vida, na qual se constroem, se mantêm e se transformam em conhecimentos e valores.” (BRASIL, 2013, p. 20). Dessa forma, para garantir a presença do aluno no espaço escolar é incluir, socializar com a cultura e com seus conhecimentos. Entretanto, podemos notar que há um despreparo por parte das participantes em lidar com o público tão diversificado.

Como já dialogado nas sessões do capítulo anterior, percebemos que os documentos orientativos que visam a EJA, apresentam teorias que fundamentam os princípios e diretrizes para essa modalidade de ensino. E para saber se as participantes têm conhecimento sobre esses documentos, questionamo-nas se conhecem ou saberiam informar sobre a existência de algum documento que orienta a educação de EJA e como tratam essa modalidade de ensino, já que estão há tanto tempo atuando na instituição. Rosa e Lírios dizem que não conhecem, mas acreditam que exista algo para essa modalidade:

(10) Eu não sei dizer para você, **se existe um documento específico** que só trabalhe para [...] para a questão da EJA, eu não sei! Eu acredito que existe, sim. E que são colocados à disposição, porém **não são cobrados na escola**, não é cobrado e nem mostrado pela direção, ou gestão [...] (Entrevista 1, Rosa, 2015)

(11) **Eu nunca estive diante desses documentos, nunca peguei um documento desse para ler.** Mas eu acredito que tem sim, documentos que norteiam seja ele pela ... pelo ... currículo especial, ou enfim [...] com certeza tem. [...] (Entrevista 2, Lírios, 2015)

Diferentemente foi a resposta da pesquisada Tulipa que conhece a existência desses documentos e até cita-os, porém não consegue explicar sobre o que realmente trazem em seus fundamentos:

(12) **Os documentos que orientam, né, são as orientações curriculares para EJA e as portarias. [...] São estaduais [...]** Ali é que estão as regras que regem no ensino da EJA e orientam como proceder. [...] é a base para partir para o processo de ensino aprendizagem É ali que nós [...] encontramos as orientações, né. Como proceder em determinadas é [...] áreas, nas quais, como fazemos um currículo, estão todas ali nas orientações curriculares. (Entrevista 3, Tulipa, 2015)

Sabemos que na tentativa de oferecer um ensino de qualidade, nos últimos anos, os órgãos federais e estaduais vêm implementando medidas no currículo escolar que auxiliam os docentes em suas práticas em sala de aula, tais como o Plano Nacional de Ensino Básico, a elaboração das orientações curriculares para a educação básica do Estado de Mato Grosso (OCS), que, por sua vez, está organizada por áreas de conhecimentos. As OCS como já mencionada visam a um ensino pautado na formação humana, levando em consideração os saberes que constituem o espaço escolar.

É, exatamente nesse ponto que focamos a pergunta: Que concepções os docentes têm acerca de tais pressupostos teóricos? Uma vez que esses materiais foram distribuídos para cada profissional da escola e ainda terem exemplares na biblioteca da própria escola.

As respostas foram claras, as participantes revelam que não têm conhecimentos sobre esses documentos orientativos, porque não há um direcionamento e nem cobrança por parte da gestão escolar, coordenadores e diretores em lê-los. Observemos o excerto 13 que segue:

(13) Eu acredito que existe, sim. E que são colocados a disposição, porém não são cobrados na escola, não é cobrado e nem mostrado pela direção, ou gestão. Não é cobrado. Que os professores tem que ler, tem que trabalhar em cima desses documentos, entendeu? Agora específico da EJA, não sei te dizer. Sei que tem algo que se refere a EJA, mas não sei qual. **Específico da EJA, não sei!** (Entrevista 1, Rosa, 2015)

Nessas reflexões e repensando sobre o papel do Projeto Sala de Educador, como já mencionado no capítulo I, percebemos que este objetiva o fortalecimento da escola como *lócus* de formação continuada propiciando ao docente uma melhoria de qualidade de ensino do contexto educacional contemporâneo de forma individual e coletiva por meio de diálogos, exposições didáticas, seminários pedagógicos e projetos que visam à sala de aula, ao espaço escolar e aos problemas apresentados. Por que não utilizam esse momento construtivo para discutir as Diretrizes? Ou para esclarecer os termos e as perspectivas teóricas que são apontadas nesses documentos?

Então, questionamo-nas sobre os temas, assuntos discutidos na Sala de Educador, percebemos, de certa forma, um incômodo profissional:

(14) **a formação continuada, [...] não contempla totalmente.** Tem temas, assim que são **superficiais**, desnecessários, outros temas

**que não têm relação com a minha disciplina.** Então eu acho que deixa a desejar um pouco. (Entrevista 3, Tulipa, 2015)

(15) Às vezes os temas que trazem não correspondem a minha disciplina. **Não responde as minhas dificuldades em sala de aula.** Não se fala em Diretrizes, em documentos orientativos em EJA. (Entrevista 1, Rosa, 2015)

Nota-se que as pesquisadas se sentem insatisfeitas parcialmente com a FC, pois não supre suas necessidades reais em sala de aula. Observemos nesse fragmento do excerto 14: *“Tem temas, assim que são superficiais, desnecessários, outros temas que não têm relação com a minha disciplina.”* Ou seja, a Sala de Educador, talvez esteja tentando englobar as disciplinas, fazendo um trabalho interdisciplinar, generalizando os temas, os assuntos, no intuito de cada professor refazer suas leituras para poder, assim, colocar em prática em sala de aula. Porém, percebemos pelos excertos, que os docentes não estão conseguindo realizar a intersecção em suas práticas, dando margem à insatisfação profissional.

Já na visão de Lírios, a Sala de Educador até traz assuntos pertinentes à prática em sala de aula, porém sobre os documentos orientativos que norteiam o ensino para a EJA não é discutido, o que deixa a entrevistada insatisfeita.

(16) **Traz muitas discussões sobre práticas em sala de aula.** Como estamos trabalhando, como podemos trabalhar, o que está dando certo, o que não está dando certo. A gente vem trabalhando muito isso na sala do educador. Mas documentos que norteiam, parâmetros “nós temos isso e isso pra seguir”, “isso está escrito ali e ali”, nós não ... pelo menos assim, esse ano ainda não tivemos contato. (Entrevista 2, Lírios, 2015)

A organização da Sala do Educador da Escola CEJA, atualmente tem sido organizada por temáticas escolhidas de forma coletiva em que todos os professores sugeriram um assunto que fosse interessante discutir nesse momento de formação, conforme aponta o Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador (2011, p. 03):

As escolas devem se organizar por grupo(s) de estudo(s) coletivo(s) que pode(m) desencadear em momentos formativos por área de conhecimento/atuação, modalidade e disciplina, sem perder de vista o objetivo maior do projeto Sala de Educador na perspectiva da melhoria/avanços do/no processo de ensino e aprendizagem.

Com essas divergências de opiniões das entrevistadas, buscamos entender de que forma os assuntos, as temáticas foram sugeridas e escolhidas pelos próprios docentes da escola. Então, evidenciamos que a coordenação, junto ao CEFAPRO, organizaram a Sala de Educador em forma de eixos e temáticas, para melhor

facilitar a compreensão dos assuntos que seriam abordados e depois deixou em aberto esses eixos para que os professores que fossem mais entendidos dos assuntos pudessem fazer a formação. Essa organização ocorreu na primeira Sala do Educador do ano. A seguir a tabela com os eixos e assuntos:

<b>EIXOS</b>	<b>TEMÁTICAS</b>
Eixo1: Alfabetização e Letramento (Linguagens e exatas)	Alfabetização Letramento Não alfabetizados (diagnóstico)
Eixo 2: Meio Ambiente	Educação ambiental Biodiversidade Saúde e bem estar Água e gestão
Eixo 3: Inclusão	Libras Educação especial Sexualidade ECA LEI 10.639/2003
Eixo 4: Políticas Públicas	Políticas públicas: fragmentando e reconstruindo conceitos atuais da política Formação humana integrada Práticas pedagógicas Avaliação interna e externa Avaliação processual Educação em EJA
Eixo 5: Cidadania	Ética profissional Atendimento ao público Planejamento (sala, laboratório de informática e sala de vídeo) Primeiros socorros Motivação profissional Educação financeira

Logo, percebemos que a palavra “intervenção” na escola, aparece na prática, pois a partir do momento que os professores pesquisadores começam intervir com estratégias, esclarecimentos e questionamentos de várias áreas de conhecimento, nota-se a preocupação em se ensinar com mais ênfase.

Se seguirmos a ordem em que os eixos foram distribuídos, percebemos que as temáticas que realmente abordam sobre EJA, especificamente, estão no Eixo 4, que obviamente só será discutido, pelos professores, no segundo semestre do ano letivo. Talvez, aqui seja o início de um diálogo, pois, entendemos que primeiro precisamos discutir sobre a base que organiza, orienta e auxilia o ensino, para que assim, depois possamos discutir sobre novas tendências pedagógicas e metodológicas e, a seguir, direcionar os estudos em áreas de conhecimentos.



Porém, o que talvez esteja precisando ainda na FC destes docentes, seja essa formação por área de conhecimento, o que não tornaria os assuntos tão generalizados, como Rosa sugere no excerto 17 abaixo. Ademais, parece haver a necessidade de uma formação com formadores com experiência, assertiva que sugere que necessariamente este formador não seja um dos colegas da própria escola e que participa do Sala de Educador, mas que poderia vir de outras instâncias, como o CEFAPRO ou, até mesmo da universidade ou outras instâncias formativas.

(17) O que deveria acontecer na sala de educador. Professores de Língua Portuguesa, vocês sabem como trabalhar os gêneros textuais em sala de aula? Sei! Como você trabalha? Eu trabalho assim [...] assim e você? Eu trabalho assim...assim ...**e que tal se nós pegássemos lá desde a teoria e alguém que sabe bem trabalhar os gêneros textuais passasse aquela experiência dele para os demais professores.** (Entrevista 1, Rosa, 2015)

Esta necessidade tem sido apontada em outros estudos já realizados, como em Santos e Ramos (2012, p. 102) ao asseverarem que os principais desafios da FC, está na contemplação da formação, em que

ainda busca-se desenvolver um trabalho por área de conhecimento, organização de diferentes grupos de estudo para que a heterogeneidade de profissionais (docentes e não docentes), especificidades, necessidades e interesses possam efetivamente ser contemplados.

Este fato acontece devido grande parte dos docentes que estão atuando na EJA, durante a FI, e não teve contato com essa modalidade de ensino, nem por meio de teorias e nem por práticas. Por isso há esse confronto e ansiedade dos docentes em querer minimizar os problemas enfrentados em sala de aula, a partir de um direcionamento que venha de seus coordenadores, de experiências de profissionais que já atuaram com a mesma disciplina.

É importante salientar que durante o período em que estivemos acompanhando os docentes em suas práticas, em reuniões, entre outras atividades registradas no diário de campo, percebemos uma disposição imensa dos gestores da escola em promover as formações com qualidade, respeito, com muito diálogo. Talvez o que esteja faltando seja uma melhoria ou clareza em relação às organizações temáticas da FC e um direcionado por área de conhecimento, como citado nos excertos 14, 15 e 17.

Sobre a FC nas escolas, os orientativos reconhecem que é uma conquista histórica, no sentido de terem apoio na valorização do profissional que está atuando em sala de aula, sem que haja custos a parte, e

Dispensar a participação em cursos de formação, como tem sido feito, sob a alegação de que o curso é uma “obrigação”, uma carga a mais de trabalho, significa obscurecer o reconhecimento de que a condição profissional depende de permanente qualificação. (MATO GROSSO, 2012c, p. 180)

Assim, a função da FC, como já citado na pesquisa, é um trabalho minucioso que requer da escola e dos docentes um

[...] repensar as práticas e concepções para, categorizando seus elementos constitutivos, descobrir pontos de estrangulamentos do sistema tanto conceitual como operativo, ajustando princípios e diretrizes de modo a criar uma unidade de compreensão e propósitos para a EJA que Mato Grosso deve oferecer como dever do Estado a seus cidadãos. (MATO GROSSO, 2012c, p. 169)

Dessa forma, entendemos que FC é um espaço formativo em que o docente precisa ser instigado a buscar novas estratégias de ensino, que saiba dialogar com a teoria e prática e além de tudo, que saiba ser crítico e reflexivo em suas práticas, como abordaremos na próxima sessão.

### **3.1.2 FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA**

O papel do professor não é apenas transmitir uma informação, ou conhecimento aleatório, é necessário fornecer elementos que possibilitem aos alunos uma atividade intelectual e de preferência coletiva para criar relações de “retroação e motivação”, uma vez que o processo de aprendizagem necessite dessa proximidade com o outro (IMBERNÓN, 2012, p. 19).

É a FI e FC que capacita o profissional para estabelecer “estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos” centrados nas decisões para “processar, sistematizar e comunicar” os conteúdos previstos (IMBERNÓN, 2011, p. 41), para que possa assumir um papel reflexivo sobre a teoria e a prática no contexto sala de aula.

Assim, “a formação do educador não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações, que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão [...]” (NÓVOA, 2009, p.

26). Siqueira (2012, p. 52) complementa que é preciso “assumir a condição de transformador da realidade que o cerca (...) as ações devem buscar sempre o bem coletivo”.

Trabalhar com as dificuldades presentes em sala de aula é uma forma de saciar essa lacuna entre teoria e prática. Quando foram questionadas se os conhecimentos teóricos obtidos na universidade e o Projeto Sala de Educador, e em outros contextos, ajudariam nas práticas vivenciadas em sala de aula, uma vez que estamos em um espaço em que todos apresentam uma formação inicial para a docência, juntamente com FC, proposta do Projeto Sala de Educador. Rosa e Tulipa mostram uma certa incompletude nas formações:

(18) [...] **teoria é uma coisa e prática é outra** [...] Então, na teoria, você vê generalizada, você não vê partes. Então, quando você, você estuda uma teoria, estuda de modo geral. Então, as vezes você vem pra sala de aula, achando que você vai trabalhar numa sala homogênea, num todo, e não é! [...] Aí entra a dificuldade [...] Porque eu posso ver teoria lá, mas **eu não consigo pegar essa teoria e trazer na prática de sala de aula.** (Entrevista 1, Rosa, 2015)

(19) No que diz respeito à minha formação, eu acho que a formação acadêmica deixa a desejar. Nós saímos de lá, eu acho que muito cru, pouco preparados. Isso só acontece depois na prática que nós estamos atuando é que nós vamos naquele contexto, que nós vamos aperfeiçoando. **A formação acadêmica em si deixa a desejar [...] Muita teoria e pouca prática.** E a formação continuada, também não contempla totalmente. (Entrevista 3, Tulipa, 2015)

Diferentemente, Lírios se mostra preparada no requisito de conjugar teoria com a prática, assumindo um papel reflexivo sobre eles no contexto de sala de aula, corroborando o pensamento de Imbernón (2011, p. 41) de que o docente precisa saber “processar, sistematizar e comunicar” os conteúdos previstos. Desta forma, consoante Lírios:

(20) **Todas minhas leituras**, todos os autores que nós trabalhamos na faculdade, embora que na faculdade nós tivemos mais teoria do que prática, né [...] hoje **vejo que são úteis, eu aproveito muita coisa em sala de aula.** (Entrevista 2, Lírios, 2015)

Concordamos com Gatti (2010, p. 1375) ao afirmar que a formação “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias”. Em consonância Imbernón (2010, p. 40) pondera que “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da

formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” possa mostrar-se como uma importante solução, para além de aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em.

Portanto, como bem mostram os dados deste estudo, a formação é a base primordial do profissional, e será a partir dela que as transformações ocorrerão e modificarão significativamente o ambiente e o indivíduo.

### **3.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PESQUISA**

Nessa seção descrevemos e analisamos as práticas desenvolvidas na EJA, no ensino de Língua Portuguesa.

#### **3.2.1 LÍNGUA(GEM): APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS**

Estamos submetidos a um mundo em que as linguagens cada vez mais se tornam plásticas, plurais e, sobretudo, numa rapidez que parece acompanhar as necessidades humanas. Vale ressaltar que língua e sociedade além de serem inseparáveis são também dois pontos de suma importância para o desenvolvimento de um indivíduo. É através da língua que podemos identificar a etnia ou nacionalidade de alguém e a linguagem sua identidade cultural e social.

A concepção de linguagem apresentada nas OCL (MATO GROSSO, 2012b) apoiadas nos PCN (BRASIL, 1998) a descrevem como uma interação social construída ao longo do seu processo histórico. Para tanto, o conceito de linguagem envolve indivíduo, história, cultura e sociedade, assim é “o espaço de interlocução da atividade sociointeracional” (MATO GROSSO, 2012, p. 11).

Recordar em Benveniste (1995) é simplesmente entender que “[...] a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade [...]” (p.65), Logo, Brait (2010, p. 100) resume que “a língua, a linguagem têm existência histórica, social, cultural, diretamente ligada a grupos, sociedades, indivíduos. (...)”.

Verifica-se que a linguagem é um instrumento para a interação social do aluno e aluno, aluno e professor e aluno e sociedade, por isso que as OCL apontam que o “uso da linguagem é uma prática ideológica” (MATO GROSSO, 2013, p. 64).

Ou seja, orienta os docentes a trabalharem a linguagem como prática social e para isso deva partir dos eixos estruturantes “conhecimento, trabalho e cultura”.

Para o campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento oficial anuncia que

As linguagens são construídas historicamente em situação de interação social,[...] o ser humano define-se pela linguagem, desvela-se pela linguagem,[...] É no processo educativo que o aluno deve encontrar espaço interativo para a prática de linguagens de modo a garantir-lhe a inserção ativa e crítica na sociedade. (MATO GROSSO, 2012b, p. 62-63).

Desta forma, é pela linguagem que o indivíduo se constitui e se manifesta em suas interações sociais, evidenciando sua identidade, sua cultura e classe. Não só no espaço social que encontramos essas diversidades identitárias, como também no espaço escolar, principalmente, na sala de aula. Logo, essa inserção do aluno ao mundo das linguagens, torna-o capaz de desvendar e compreender as metáforas da vida. Nessa diversidade de múltiplos conhecimentos individuais, transportá-los e rearticulá-los de maneira coletiva é um dos desafios dos professores da EJA. Em especial da área de linguagens.

Durante os registros das observações notamos alguns pontos relevantes para serem discutidos e investigados. Primeiramente buscamos compreender a realidade das professoras em administrar os conteúdos em sala de aula. De forma geral percebemos que seguem um trabalho individual, cada uma com uma didática, como observado nos excertos 21 e 22:

(21) Hoje em dia está bastante **individualizado**. Cada um para um lado. [...] **Sinto falta da troca** que tínhamos anos atrás. A gente trocava textos, os conteúdos, discutíamos. **Sentávamos os professores da LP pra discutir bastante**. Hoje não tem sido cobrado, como já foi anos atrás (Entrevista 2, Lírios, 2015)

(22) [...] **agora a gente planeja sozinho**. Então, nós vamos planejando aquilo, pegamos o conteúdo e aquilo que nós achamos da nossa vivência, daquilo que nós achamos que o aluno necessita mais [...]. (Entrevista 1, Rosa, 2015)

Interessante pontuar que as pesquisadas Rosa e Lírios ministram em turnos diferentes, porém o mesmo ano do Ensino Fundamental e ainda assim não dialogam sobre as ações que planejam realizar, conforme elas mesmas apontam nos excertos 21 e 22. Observamos que as mesmas apresentam pontos em comum: um deles são

as dificuldades de compreenderem o conteúdo sugerido no planejamento geral, ou ainda aproximar o conteúdo da realidade dos alunos.

Durante a pesquisa participamos das reuniões de área, no Projeto Sala de Educador e nas horas atividades e percebemos que não há um trabalho coletivo no requisito planejamento de aula, trocas de experiências em relação as didáticas usadas ou até mesmo diálogos entre os professores sobre os conteúdos, como bem as professoras apontaram nos excertos acima.

No fragmento que segue podemos notar que durante uma das reuniões de área realizada outros assuntos são tratados, mais de ordem burocrático-administrativa, em detrimento dos aspectos formativos relacionados ao fazer docente, tão almejados pelas professoras que sejam discutidos à partir das dificuldades encontradas por elas em suas práticas cotidianas.

<b>Assunto</b>	<b>Observação</b>
Reunião de área	[...] A reunião acontece depois das 17 h toda terça. Os professores de linguagens, se reúnem junto aos coordenadores. Percebemos que os assuntos, aqui são variados. -Falam sobre o site em que os professores precisam colocar em dia seus planejamentos de aula, as presenças dos alunos; -Sobre os limites de xérox que os professores podem usar; -Também pedem para os professores distribuir os livros didáticos que estão parados na escola, pedem para usar ou deixar com os alunos. Uma vez que estes livros vieram diretamente para eles.

**Fonte:** Fragmento do diário da pesquisadora, 2015.

Segundo os documentos analisados e o PPP da escola, o intuito das reuniões de área de conhecimento, além de informar, também é sanar as dificuldades dos docentes em sala de aula, promover uma interação entre os planejamento de aula, auxiliá-los nos planejamentos, direcioná-los em suas dúvidas. Notamos que essa possível falha não seja por falta de desempenho e nem por dedicação dos coordenadores e gestores, que por sinal são muito acessíveis e próximos dos professores. Mas, talvez as funções estejam sendo impostas e cobrados por outros cargos que, infelizmente são repassados e interpretados de forma equivocada, como observado nos excertos 22 e 23.

(22) As reuniões de áreas também acontecem de forma muito rápida, são assuntos diversos da escola, né. **Assuntos internos**. Aí **falta a prática** o que está acontecendo ali na prática. (Entrevista 3, Tulipa, 2015)

(23) Tenho **dificuldade em planejar** [...] O projeto inicial da **EJA é pra que nós planejássemos nossas aulas com nossos pares, ou até interdisciplinar, morreu! Morreu!** Tá ele morreu aí, quando nós

achávamos que **estávamos avançando, mudou tudo**. Então, agora a gente **planeja sozinho**. Então, nós vamos planejando aquilo, **pegamos o conteúdo e aquilo que nós achamos da nossa vivência, daquilo que nós achamos que o aluno necessita mais** [...]. (Entrevista 1, Rosa, 2015)

No excerto 22 Rosa assevera que o projeto inicial da EJA previa o planejamento das aulas com os pares, ou até de maneira interdisciplinar, mas que ocorreu a “morte” da proposta. É visível um descontentamento da docente com as mudanças que ela acredita estarem acontecendo na escola, no que diz respeito à condução das reuniões de área e planejamento na perspectiva interdisciplinar. Realmente conversando com outros professores informalmente e lembrando as nossas experiências como bolsista do PIBID, percebemos que havia uma interdisciplinariedade com os conteúdos; as horas atividades eram momentos em que os professores da mesma disciplina se juntavam e planejam seus conteúdos e compartilhavam entre eles, conforme direcionado pelos orientativos. Entretanto, por algum motivo, ou vários, essa prática se perdeu!

Dessa forma, triangulando as observações e as falas das professoras, percebemos a divergência entre o que os documentos orientam com as práticas docentes. Segundo as OCL de Mato Grosso (2012b, p. 65), a função da área de linguagens consiste em dialogar com as disciplinas afins, por isso separadas por áreas de conhecimento, objetivando em “tornar a experiência escolar uma vivência tal que o aluno possa compreender e usar as diferentes linguagens – verbal, visual, gestual, corporal, etc.” pois é por elas que o aluno conseguirá desenvolver habilidades que auxiliarão num convívio social.

Mas observamos essa falta de comunicação entre os próprios docentes que ministram a mesma disciplina, e notamos que alguns estão presos a um ensino “engavetado”, como observamos em suas práticas.

Turma	Pesquisada	Relato observado
EM Vespertino	Tulipa	<p>Professora retorna ao texto e as interpretações, faz uma correção rápida, poucos acompanham.</p> <p>Ao sentar para e respira, mexe na pasta, vendo as folhas que têm, acredito que ali estejam os conteúdos. Percebo que escolhe bem, até que rapidamente escreve no quadro – Tipo de Sujeitos. [...] Os alunos não param de conversar. Ela passa as definições e explica. Essas explicações estão numa folha A4, digitadas.</p> <p>Percebo que ela não consegue sair da fonte do material escolhido, apresenta dificuldades em contextualizar o conteúdo, trabalhando a gramática com definições e exemplos</p>

		prontos.
--	--	----------

**Fonte:** Registros da Observação Geral 10, 2015.

A falta de interação do docente em sala de aula e a descontextualização dos conteúdos os deixa limitados em suas práticas e trazem uma desmotivação ao ensino. Entretanto, a pesquisada Rosa, mesmo tendo dificuldades em planejar suas aulas, como apontado nos excertos anteriores, consegue interagir com seus alunos, trabalhando com a escrita, a leitura e a interpretação oral. O fragmento que segue evidencia essa prática:

<b>Turma</b>	<b>Pesquisada</b>	<b>Relato observado</b>
EF I Matutino	Rosa	A professora passou o texto no quadro e todos tiveram que copiar. Percebo que tem alunos que nem sabem copiar, por não conseguirem acompanhar [...]. O texto da aula é de Pedro Bandeira – “O TOCO DE LÁPIS”, de vocabulários e compreensão fácil. [...] Nesse momento a professora não cita em que gênero o texto se caracteriza. Apenas faz com que os alunos copiem [...] Após copiarem, a professora fez uma leitura do texto. Como o texto personifica os personagens, desperta nos alunos a palavra “sentimento”, todos começam a falar sobre o que entendeu...

**Fonte:** Registros da Observação Geral 13, 2015.

De alguma forma Rosa incentiva seus alunos, contextualizando o texto com as realidades apresentadas na sala. Quando abre para a discussão, notamos que a docente assume “uma concepção sociointeracionista (...)” permitindo “oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos(...)” (MATO GROSSO, 2012b, p. 14). Ou seja, ao criar oportunidades com seus alunos, desencadeia uma relação que possibilita o desenvolvimento da linguagem.

A disciplina Língua Portuguesa, toma como unidade básica o estudo dos textos, considerando a significância na leitura, referindo-se nas práticas discursivas, tanto orais quanto escritas e até mesmo multimodais, ou seja, os vários gêneros discursivos que estão presentes na interação com o outro. O profissional da linguagem deve centrar-se em um ensino contextualizado tanto da gramática quanto dos gêneros textuais, valorizando a oralidade em sala de aula como forma de



interação, observando dois lados: os saberes dos alunos e o conhecimento que ele pode adquirir.

Para melhor entender essa questão Antunes (2003, p. 31-33) aponta que

Uma gramática descontextualizada, amorfa da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada [...] dos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia; [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e das frases isoladas [...] frases feitas para servir de lição. [...]; uma gramática das excentricidades, de pontos de vistas refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares [...] voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades [...] parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes [...] gramática inflexível, petrificada de uma língua uniforme e inalterável [...] “fixada” a um conjunto de regras [...] predominantemente *prescritivas* preocupada apenas em marcar “acertos” [...].

Logo, notamos exatamente essa situação de ensino descontextualizado nas práticas docentes. A questão maior não é ensinar ou não ensinar a gramática, e sim discernir sobre o objeto do ensino: as regras, ou ainda as regularidades, as funcionalidades de como usar a língua em seus contextos, conhecê-los em suas formas, estruturas textuais. Antunes (2003, p. 87) lembra que “toda língua também precisa ser amplamente conhecida, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.”

Nesse ponto, Lírios se demonstra mais confiante em seu trabalho, dizendo que não apresenta dificuldades em planejar suas aulas e muito menos em trabalhar com os conteúdos.

(24) Não! **Não sinto dificuldades em planejar minhas aulas.** Eu acho que dentro deste contexto eu me sinto bem, trabalhando aqui, eu gosto de trabalhar aqui. Eu acho que assim, de certa forma dá certo. (Entrevista 2, Lírios, 2015)

E quando comenta sobre suas aulas, percebemos que mesmo não conhecendo sobre as OCS que direcionam o profissional em suas práticas, a pesquisada se encaixa no modelo de ensino sugerido, como observado:

Turma	Pesquisada	Relato observado
EFI Vespertino	Lírios	A professora sem trabalhar com nomes de gêneros e sem explicar nada, distribui dois textos chamados “notícia de jornal” e “poema tirado de uma notícia de jornal” [...] Faz as leituras, os alunos compreendem e há uma troca de opiniões. Então, após o debate a professora pede para que montem uma história juntando as ideias discutidas nos dois textos. [...]

		Os alunos iniciam a tarefa e a professora começa a supervisioná-los e orientá-los. [...] Sem saber estão fazendo uma narração. [...] Isso só foi dito após a tarefa que acabou ficando para casa.
--	--	---

**Fonte:** Registros da Observação Geral 09, 2015.

Interessante salientar que durante suas aulas, Lírios busca entreter e correlacionar os conteúdos programados com os conhecimentos da turma, fazendo com que os alunos aprendam produzindo. E quando se descreve em suas aulas, notamos a ênfase em fazer a diferença:

(25) Eu **procuro trabalhar com os gêneros textuais**, gosto muito de trabalhar, a partir dos gêneros textuais sempre propor discussões em sala de aula. Eu procuro por vários textos por mais simples que seja, eu procuro escolher textos, **procuro trabalhar textos que têm a ver com a realidade deles. Nós precisamos fazer discussões que sejam importantes, relevantes pra vida deles.** Não gosto de trabalhar um assunto meramente [...] **Contextualizado [...] com a vida, com a cultura, com o dia a dia deles, e que depois a gente possa trabalhar a gramática de forma contextualizada.** Trabalho com gêneros, aí explico o gênero, a importância dele, a estrutura dele, a interpretação de outros gêneros pra que eles entendam como se comportam os gêneros, e como estão relacionados a nossa vida. (Entrevista 2, Lírios, 2015)

Embora a postura de Lírios revele certa individualidade do trabalho, divergindo-se da proposta curricular que reza ser “preciso que nos desvencilhemos do compartimentalismo típico da produção do conhecimento e coloquemos a organização curricular no compasso das práticas sociais” (MATO GROSSO, 2012b, 67), seu relato é motivador, por sugerir um alinhamento com as novas tendências de ensino de LP que primam por um ensino significativo da língua/linguagem, conforme já apontamos no capítulo 1 deste estudo (TFOUNI, 2012, KLEIMAN, 2005, BRASIL, 1998, PALOMANES, 2012 e ANTUNES, 2003, para retomar apenas alguns).

Seguindo nessa direção, Rosa também mostra-se conhecedora das novas perspectivas de ensino de LP, entretanto, sente dificuldades em trabalhar conteúdos novos, como os gêneros textuais:

(26) Gêneros textuais por exemplo, né. Quando eu chego, eu sei o que são gêneros textuais, quais existem, **mas qual é a metodologia que eu posso usar na sala de aula?** Que é mais viável. Eu acredito que nós temos teorias que facilitam essa prática em sala de aula (Entrevista 1, Rosa, 2015)

A entrevistada reconhece que o conhecimento é uma das principais bases da prática pedagógica e é preciso saber usá-lo de maneira somática, que faça sentido

para o aluno. Talvez este ainda seja um dos grandes desafios para o ensino, pois estamos atrelados, infelizmente, ao ensino engessado em suas práticas. Entretanto, a mesma não consegue ver em suas práticas esse tradicionalismo no ensino, conforme descrevemos no excerto 27:

(27) Eu vou trabalhando em sala de aula. **E agora eu estou deixando a gramática e tô trabalhando com a produção de texto** [...] Que é o contexto deles, eu acho mais suave, mais leve, que eu fico enterrada nas questões gramaticais, e aí meu aluno não avança, nem para um lado nem para outro. Então, deixa eu utilizar a leitura e produção, um dia dou interpretação fazendo ele, né, trabalhar um pouco mentalmente e esquecer a questão de gramática, as regras gramaticais. (Entrevista 1, Rosa, 2015)

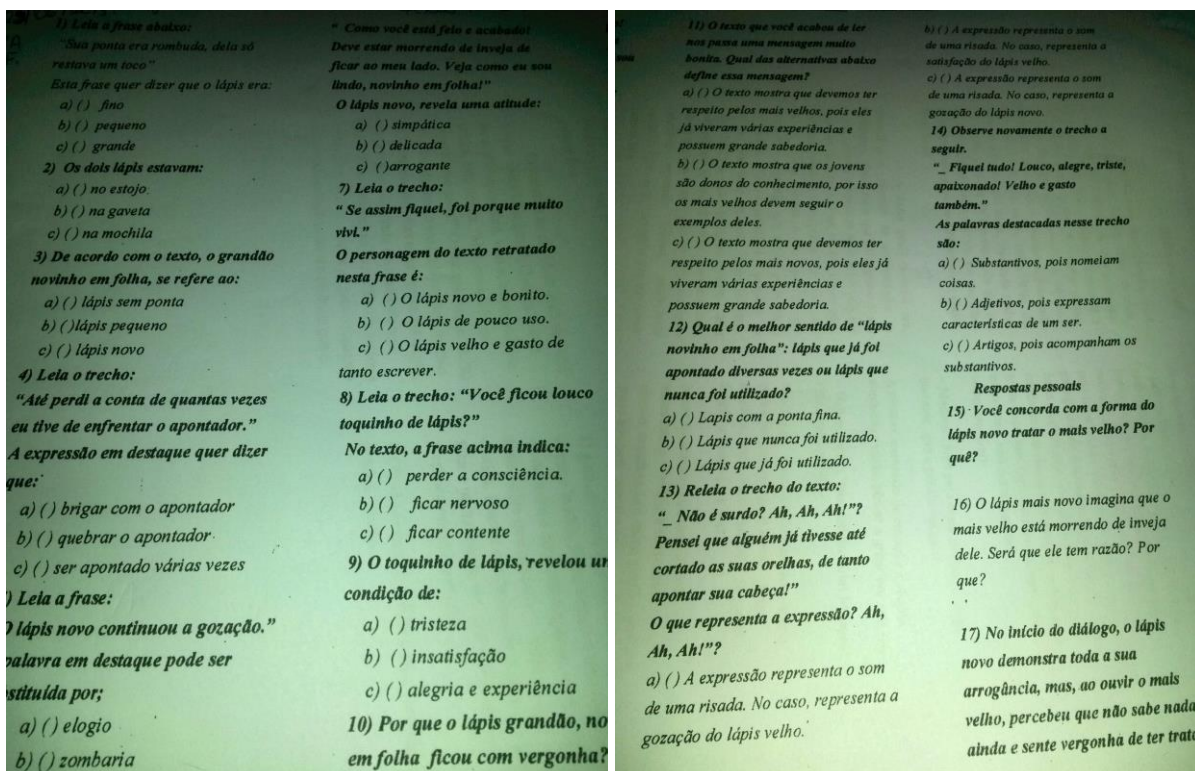
No fragmento “*eu estou deixando a gramática e tô trabalhando com a produção de texto*”, notamos que a prática de trabalhar separadamente a gramática da produção textual, ainda é resquício do ensino tradicional, mas que aos poucos Rosa vai tentando superar. Observemos a aula registrada:

Turma	Pesquisada	Relato observado
EFI Matutino	Rosa	<p>A professora passou o texto no quadro e todos tiveram que copiar.</p> <p>Percebo que tem alunos que nem sabem copiar, por não conseguirem acompanhar. Outros nem sabem o que estão fazendo [...]</p> <p>O texto da aula é do Pedro Bandeira “O TOCO DE LÁPIS”, de vocabulários e compreensão fácil. [...]</p> <p>Após copiarem, a professora fez uma leitura do texto. Como o texto personifica os personagens, desperta nos alunos a palavra “sentimento”, todos começam a falar sobre o que entenderam.</p> <p>Durante a interpretação a professora aceita as opiniões, mesmo as que fogem do assunto.</p> <p>E finalmente conseguem contextualizar o texto com um problema social (o idoso no asilo).</p> <p>Depois a professora entrega uma atividade fotocopiada com as interpretações.</p> <p>Assim finaliza a aula.</p>

**Fonte:** Registros da Observação Geral 13, 2015.

Essa tentativa de contextualizar o texto para o social, fez com que a professora despertasse nos alunos uma forma de verem seus problemas. Mesmo não trabalhando com nenhuma nomenclatura de gramática ou de gêneros textuais, manteve uma postura segura, trabalhando apenas um texto comum. E para completar sua aula, trouxe para os alunos uma interpretação fotocopiada:

**Figuras 02 e 03:** material ofertado aos alunos pela professora Rosa durante a aula Observação Geral 13, Rosa (2015)



Fonte: material cedido pela professora Rosa.

A atividade é de fácil compreensão e as palavras não são rebuscadas. Porém, se a professora tivesse trabalhado a gramática junto, apontando, por exemplo, os adjetivos e os substantivos que estão inseridos no texto, mostrando sua funcionalidade, possivelmente tornaria o ensino mais proveitoso e significativo para os alunos. Antunes (2007) assevera que trabalhar com a gramática de forma concentrada em tópicos, através de nomenclaturas, não pode ser pensada como uma única maneira de ensinar a gramática. Então, salienta que

O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser preenchido com atividades de análises, reflexões, produções e revisão dos mais diferentes gêneros de textos. (ANTUNES, 2007, p. 126)

Ou seja, saber trabalhar com os gêneros textuais é contextualizar o aluno ao espaço social, além do mesmo compreender a gramática em seu uso. Essa forma de ensino, não é uma tarefa fácil, requer do docente uma dedicação maior em saber associar os textos com a realidade dos alunos e com a gramática. Pois, para Antunes (2007, p. 121) trabalhar com os textos em sala de aula é preciso "analisar, pesquisar o uso da linguagem, e a mediação do professor deve ser encaminhada , então, para explicitar o funcionamento de todas as categorias na construção dos sentidos do texto [...]".

Durante as observações, conforme registrado no diário de campo, percebemos que a docente, mesmo apresentando em suas práticas traços tradicionais, como trabalhar com as nomenclaturas de forma isolada, descontextualizada, consegue ensinar o conteúdo.

Na aula registrada a professora definiu no quadro o que era substantivo e adjetivo, mas se prendeu ao uso do livro didático como forma de atividades, conforme observado:

<b>Turma</b>	<b>Pesquisada</b>	<b>Relato observado</b>
EFI Matutino	Rosa	Uso do livro didático, substantivo comuns e próprios, adjetivos. A professora faz a leitura dos exercícios e pede para os alunos fazerem.

**Fonte:** Registros da Observação Geral 11, 2015.

Não é que o uso do livro didático seja proibido, muito pelo contrário. Precisa-se usar os livros didáticos de forma cautelosa, sem ser a única ferramenta didática. Para Nóvoa (2009, p. 26) “a formação do educador não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão [...]” (NÓVOA, 2009, p. 26). Assim, o docente é o mediador de conhecimento, tornando-o fundamental para o ensino.

É importante ressaltar que o objetivo da pesquisa não é apontar o que está certo ou errado, afinal não estamos aqui para julgar. O nosso intuito, como já mencionado, é verificar as convergências e divergências que ocorrem entre os conhecimentos dos docentes e suas práticas, com os documentos que norteiam o ensino da EJA.

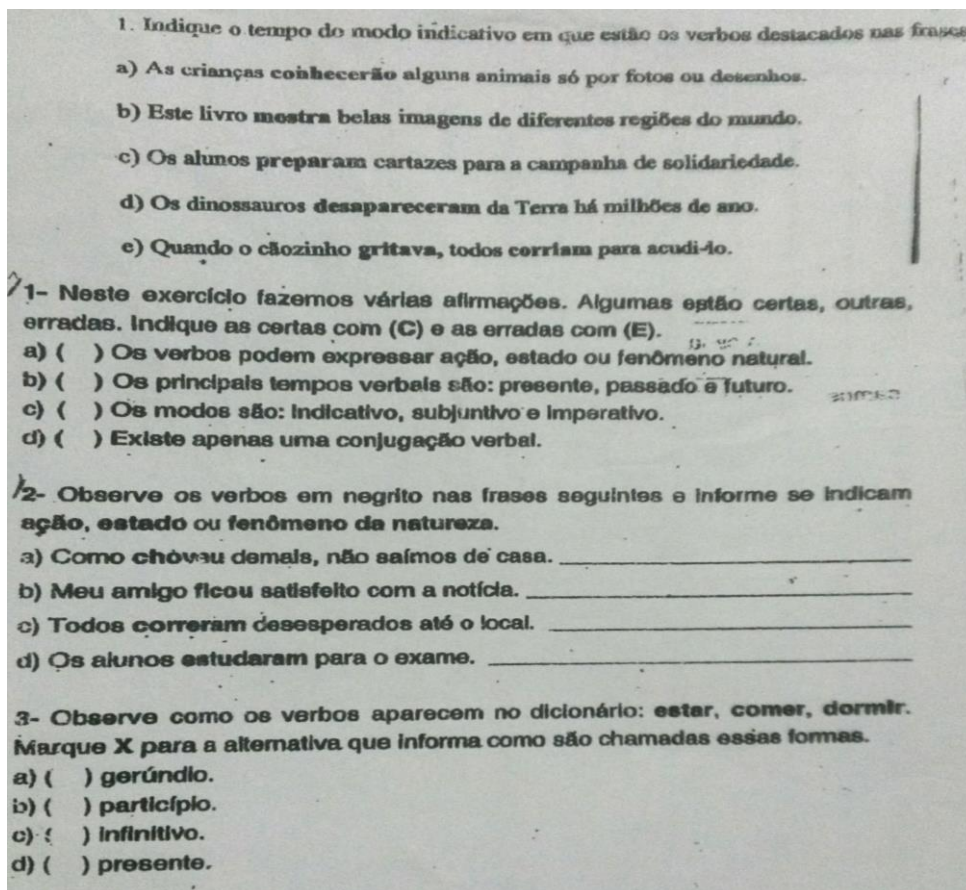
Voltando ao livro didático, a professora Tulipa, também faz o uso do livro apenas como forma de interpretação de texto, e mesmo assim, sente dificuldades em discutir de maneira satisfatória os assuntos abordados:

<b>Turma</b>	<b>Pesquisada</b>	<b>Relato observado</b>
EM Vespertino	Tulipa	A professora pede para alguém ler o texto que está no livro didático, como ninguém se manifestou pediu para uma aluna que senta na frente para ler, juntamente com um colega, pois segundo a professora os dois leem bem em voz alta. [...] Percebo que muitos estão debruçados na mesa, um está dormindo. [...] A professora interrompe a cada palavra lida de maneira errada.

Fonte: Registros da Observação Geral 08, 2015.

Ao se desvincular do livro didático a professora Tulipa traz exercícios que confirmam sua metodologia, como observado na aula 11:

Figura 04: Atividade escrita realizada com os alunos.



Fonte: material cedido pela professora Tulipa (2015)

Como observamos são exercícios que limitam para um entendimento extralinguístico do aluno, que contrapõe as propostas das OCS, OCL e dos teóricos aqui citados como Antunes, Nóvoa, entre outros. E essa divergência entre os pressupostos e as práticas docentes faz com que o ensino e aprendizagem fique com lacunas.

### 3.2.2 A LINGUAGEM COMO EIXO ARTICULADOR DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Outro ponto considerado importante é a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade apontada pela OCL ao se referir que a linguagem permeia por vários campos de conhecimentos como: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física,

Língua Estrangeira, além de apresentarem objetos de estudos em comum, se caracterizam por “integrar disciplinas que apresentam princípios, conceitos, modelos interpretativos e explicativos em comum” (SANTOS e RAMOS, 2013, p. 65).

Para as OCS “ler e interpretar diferentes linguagens; fazer uso da expressão oral [...] exposição de ideias; interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens [...]” (MATO GROSSO, 2012b, p. 65), são ações que ocasionam uma interação significativa no ensino e as disciplinas que constituem a área de linguagens precisam desenvolver um olhar interdisciplinar.

Por sua vez, precisam dialogar com o documento (MATO GROSSO, 2012b) em que o processo de ensino e aprendizagem fundamenta-se na organização de eixos articuladores como Linguagens e processos de interação, representação, leitura e escrita; Apropriação do sistema de representação das linguagens; e Formação sociocultural nas diferentes linguagens, em que cada área de conhecimento são discutidos e reorganizados ou até mesmo se adaptam conforme a necessidade que a realidade apresenta, mantendo o mesmo objetivo em que os saberes necessitam ser contextualizados, problematizados e discutidos numa vertente que possibilite o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais.

Agrupadas, as disciplinas atendem objetivos em comum como mostrado no quadro abaixo:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ler e interpretar diferentes linguagens;</li><li>2. fazer uso da expressão oral na exposição de ideias, pontos de vista e argumentos;</li><li>3. analisar fatos e ideias constantes da realidade, estabelecendo relações e formulando hipóteses;</li><li>4. interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens relacionando textos e seus contextos de acordo com as condições e razões de sua produção;</li><li>5. produzir textos nas diferentes linguagens, visando organizar e registrar informações para expressão e comunicação em situações que exijam maior formalidade.</li></ol> |
|--|

**Fonte:** Orientações Curriculares para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MATO GROSSO, 2012b, p. 65)

Aqui entende-se que “Ler e interpretar diferentes linguagens” é expandir no aluno noções de leituras em diversos contextos, mostrando que a palavra “texto” não é exclusivamente construído por palavras, também se constrói tanto pela forma verbal e não-verbal. O significado de “ler” é compreendida no seu significado de interação com o texto, identificando vozes presentes, interpretá-lo discordando ou não das ideias, ampliando conhecimentos.

Pontuamos que o trabalho por área de conhecimento da linguagem na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar compreende a linguagem do ponto de vista processual, em que sua prática está direcionada ao processo de interação linguística do sujeito. Assim, as teorias apontadas nas OCL que enriquecem os conhecimentos, não estão dissociáveis de suas práticas, como infelizmente ouvimos e vemos no espaço escolar.

Uma das propostas elencadas nas OCL é “a interação pela linguagem” (MATO GROSSO, 2012b, p. 64). Assim refletir sobre a interação interdisciplinar e social, na utilização de conteúdos que estão relativamente relacionados ao contexto da sala de aula, é uma tarefa desafiadora.

Nessa proposta de interação pela linguagem a professora Lírios, de certa forma, consegue trabalhar com esse propósito, em que procura reconhecer o aluno através da linguagem, fazendo-o se ver nas situações. A aula selecionada para exemplificar foi a observação geral 18, da professora Lírios, com o tema escolhido para a aula o gênero crônica:

Turma	Pesquisada	Relato observado
EFI	Lírios	<p>A professora primeiramente faz uma sondagem sobre o gênero crônica, perguntando se conhecem, o que os alunos acham que seja, ou imaginam.</p> <p>Vários alunos se empolgam em querer falar, ou opinar, colocar suas opiniões.</p> <p>Depois a professora explica o novo gênero para eles, que é a crônica.</p> <p>Passa no quadro de forma bem sucinta e rápida a estrutura do texto e suas características.</p> <p>Logo que explica o gênero, distribui uma folha da crônica de Fernando Sabino – “A última crônica.”</p> <p>Todos leem, colocam suas opiniões e fazem uma pequena interpretação.</p> <p>O interessante que todos os alunos querem contar suas experiências de aniversário. E a professora dá a voz para eles e se importa com suas opiniões.</p>

**Fonte:** Registros da Observação Geral 18, 2015.

Para a professora, é fundamental conhecer os alunos em suas vivências, memórias, linguagens para que o ensino seja prazeroso e eficaz para a compreensão dos conteúdos. Logo, condiz com o ponto 4 dos eixos articuladores em que “interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens relacionando textos e seus contextos de acordo com as condições e razões de sua produção”. A mesma reconhece que em suas atuações:



(28) [...] eu não trabalho numa sala de segundo ano aqui, numa sala de segundo ano de ensino regular. Então, tudo isso, toda vez que nós vamos entrar numa sala de aula tanto para CEJA, quanto para EJA nós temos que também repensar em nossa prática, que a gente consiga manter esse aluno dentro da sala de aula, com entusiasmo [...] **eu procuro escolher textos, procuro trabalhar textos que tem haver com a realidade deles. Nós precisamos trazer discussões que seja importante, relevante pra vida deles.** Não gosto de trabalhar um assunto meramente, porque não faz sentido nenhum tanto para eles quanto para mim. (Entrevista 2, Lírios, 2015)

Dessa forma, fizemos apenas um recorte de uma das atividades elaboradas pela professora para comprovar a importância e comprometimento em querer ensinar significativamente para seus alunos a essência de produzir, trazendo exemplos que estão presentes no cotidiano da turma.

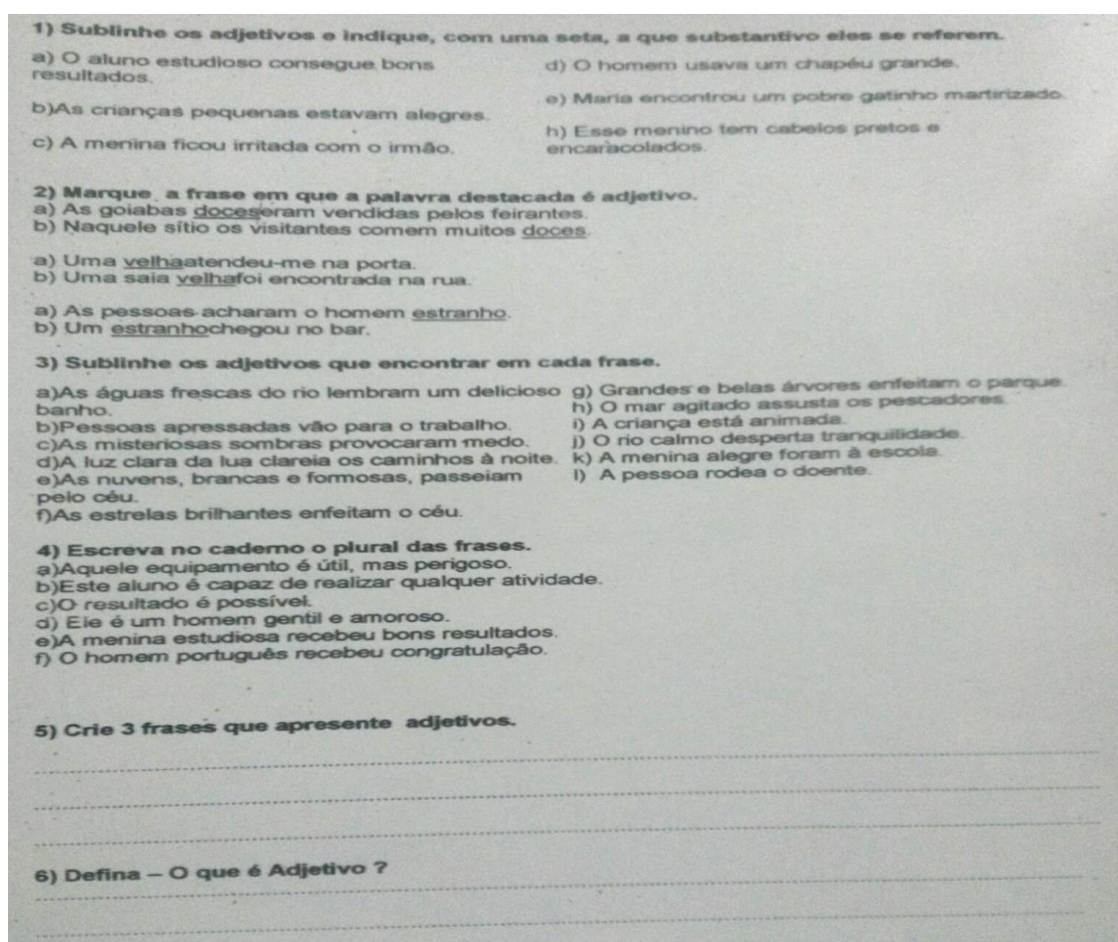


Figura 05: Observação Geral 5, Lírios (2015)

Percebemos que a proposta da atividade escolhida para os alunos trabalha com palavras que fazem parte do contexto social deles. Os exercícios são de fácil compreensão. Observemos os exercícios 4, 5 e 6: “Escreva no caderno o plural das frases”, “Crie 3 frases que apresentem adjetivos.” e “Defina – O que é adjetivo”, nota-se que a docente busca discenir a gramática na própria atividade, de maneira

que o aluno se sinta apropriado, próximo da atividade. Para Antunes (2003, p. 89) “o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais [...]”. Mesmo a docente não conhecendo as OCLs para EJA, como apontado no excerto 01, consegue contemplar e convergir com eles em suas práticas docentes.

Também, notamos nas reuniões e formações que a interdisciplinaridade, infelizmente, é um ponto falho no momento atual na escola. Por isso, Lírios toma a iniciativa de dialogar com as disciplinas, trazendo em suas aulas conteúdos e informações interdisciplinares. Diferentemente vimos e ouvimos em Rosa e Tulipa que esperam ações da escola, cobranças para que possam mudar suas atuações enquanto professores.

(29) Os professores precisam compartilhar suas experiências assim: “olha gente eu trabalhei assim em sala de aula, e deu muito certo”, “trabalha esse gênero aqui” “gênero ....” isso que é útil para mim na prática. Você está entendendo? Pra mim, isso que é útil, “como você trabalhou é .... a .... mudança ortográfica”, por exemplo “ah! Eu trabalhei assim”, então pega a teoria e vamos ajudar esses professores que tem menos prática [...] **a escola precisa propor esses momentos, coisa que não tá acontecendo.** (Entrevista 1, Rosa, 2015)

(30) Eu acho teria que ser algo mais prático. E tem situações na sala de aula, assim com alunos especiais que eu não sei, às vezes eu me sinto despreparada certas situações, sabe. [...] mas também é pouco. **Deveria existir mais envolvimento, assim por área de conhecimento** [...] (Entrevista 3, Tulipa, 2015)

Como orientado pelas OCL “os pressupostos [...] **visam** ao planejamento de trabalho coletivo orientado a partir dos eixos articuladores sugeridos em cada área de conhecimento [...]” (MATO GROSSO, 2012b, p. 08, grifos nossos). Para a área de linguagens os eixos são: *as capacidades cognitivas*, socioculturalmente construídas relacionadas com os processos de conhecimento como: “a abstração, a fruição, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação [...] que são fundamentais nos processos intelectuais de elaboração de conceito” (MATO GROSSO, 2012b, p. 09). No outro eixo estão *as capacidades atitudinais* “dizem respeito às convicções e modos de ser, sentir e se posicionar mediante situações concretas.” (idem) E por último *as capacidades procedimentais* relacionadas com “o ser, o saber, o fazer, e o saber fazer determinadas coisas.”(idem). Nota-se, que essas concepções de Vygostky estão totalmente relacionadas entre o sujeito e o espaço em que se encontra, o social.

Dessa forma os eixos articuladores necessitam ser (re) discutidos e

reorganizados/reelaborados ou adaptados de acordo com a realidade local, de modo a assegurar que os saberes contextualizados, problematizados e ampliados possibilitem o desenvolvimento das capacidades – Cognitivas, procedimentais e atitudinais – pelos educandos, na interação com o conhecimento, com seus pares e com os educadores no processo de ensino e aprendizagem. (MATO GROSSO, 2012b, p. 08)

Todavia, trabalhar com essa coletividade, interação, e trocas de experiências entre os docentes, ainda é um desafio da escola.

Diante da realidade dessas profissionais, questionamo-nas, ainda, sobre seus principais desafios na EJA. Rosa pontua que o trabalho docente é muito maior do que “trabalho por amor”. Ela sugere um constante processo de renovação de si e das práticas para que as mudanças tão sonhadas sejam concretizadas nas ações cotidianas, para além das questões financeiras, superando as inúmeras dificuldades que a profissão impime.

(31) se fosse para eu dizer para você que eu trabalho por amor, eu não trabalho por amor. Mas **quando eu entro em sala de aula eu trabalho com amor**. Você entendeu? Aquele momento que eu estou ali, parece que eu vou revolucionar alguma coisa. Então, é uma renovação a cada dia. **Cada dia é uma renovação**. Vou dizer pra você que tem dia que .. eu não tenho vontade de vir para a escola, sabe ... não... tem dia que não tenho vontade, mas tem dia que você é renovada e você vem pra escola com essa impressão que você está fazendo a diferença. Essa é o que te prende você aqui dentro, **além da questão financeira**. (Entrevistada 1, Rosa, 2015)

Durante a entrevista, Rosa sempre se mostrou insatisfeita em relação a forma como a escola vem se transformando, esquecendo, algumas vezes, dos objetivos propostos iniciais do que é a EJA. Para a pesquisada a falta de coletividade faz com que a mesma sinta-se desmotivada profissionalmente.

Diferentemente são os desafios de Lírios que, mesmo sabendo e reconhecendo a falta de coletividade, centra-se em proporcionar aos alunos um ensino que faça a diferença. Por isso, que sua resposta foi diretamente ao espaço sala de aula em

(32) **Tornar os alunos leitores** e fazer com que eles entendam que não há como eles seguir esse caminho da educação, seguir como estudantes, sem que haja leituras e escritas. (Entrevista 2, Lírios, 2015)

Esse pensamento de Lírios está em consonância com as ideias de Freire (1994), em que produção do conhecimento acontece através do processo de criticização, tornando o ensino desafiador para o docente e discentes.

Ser docente segundo Imbernón (2011, p. 54), “implica na dominância de uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Ser um profissional das Letras é se apropriar de diversas habilidades e conhecimentos didáticos entrelaçando com os espaços sociais que compõem a sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa procuramos refletir sobre as concepções de formação/educação linguística descritas nos documentos oficiais da EB para Mato Grosso, bem como as práticas de docentes que atuam na área de linguagem na disciplina Língua Portuguesa, na educação de Jovens e Adultos.

No intuito de compreender o ensino na EJA, analisamos os pressupostos teóricos que norteiam a formação/educação linguística de Jovens e Adultos descritos em documentos oficiais da educação básica, tais como: Lei Das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013, as Orientações Curriculares em Mato Grosso (OCs), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno Escolar (RIE). Dialogando com os teóricos que fundamentaram para a produção desses orientativos como: Paulo Freire (1996), Vygotsky (1984), Arroyo (2001), Gramsci, entre outros.

Para chegarmos aos documentos orientativos oficiais da Educação Básica, percorremos pelo alicerce da formação, o curso de Letras. Notamos durante nossos estudos que é um curso, ainda atrelado às teorias, deixando as práticas para um segundo momento na academia, através de estágios de observação e regência que geralmente são nos últimos semestres. Logo, o acadêmico, após sua formação, sente dificuldades em associar as teorias que foram a base na universidade com a prática em sala de aula, por meio das atividades pedagógicas, metodologias e conteúdos. Fato apontado pelos estudiosos Siqueira (2012), Porto (2004), Palomares (2012), entre outros.

E para minimizar esse problema vivenciado pela maioria dos acadêmicos o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, fomentado pela CAPES. Esse projeto promove a inserção dos bolsistas no contexto escola, durante a formação acadêmica, no intuito de desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (coordenador) e de um professor da escola (supervisor), objetivando em um aperfeiçoamento na formação profissional, ou seja, conjugar a teoria com a prática no mesmo espaço.

A pesquisadora fez esse percurso durante a formação, como bolsista pode enriquecer seus conhecimentos através de diálogos, troca de experiências, leituras e produções de textos científicos que puderam auxiliá-la em suas práticas pedagógicas. Esse “laboratório de conhecimentos” (WANG, 2012, p. 35) fez com que despertasse inúmeras indagações sobre o que realmente significa a palavra “Escola” e sob quais norteadores o ensino está atrelado, compreendendo, dessa forma, a escola em seu contexto, considerando o docente em sua prática diária e conhecendo os documentos oficiais que norteiam o ensino. Pode-se, então, realizar a atual pesquisa.

Assim, percebemos que os documentos baseiam-se em uma Educação firmada nos direitos humanos, compreendido a um trabalho educativo apresentando por valores que estejam relacionados com as práticas institucionais contextualizadas socialmente. A missão do educador passa a ser de adaptar e incluir temas que façam sentidos e envolvam os alunos em discussões que tragam conhecimentos diversos.

Porém, sabemos que contextualizar o ensino, não é uma tarefa fácil, requer do docente um domínio de conteúdo, um direcionamento para que não ultrapasse e nem se limita aos conhecimentos prévios em sala de aula, além de ter uma dedicação maior no planejamento das aulas como mencionado nos documentos orientativos.

E no intuito de verificar e compreender a realidade do ensino na EJA, na disciplina Língua Portuguesa, observamos as docentes em suas práticas em sala de aula, na formação contínua e nas reuniões de áreas. E percebemos que as participantes, mesmo não conhecendo as diretrizes que fundamentam a EJA, conseguem, ainda que com dificuldades, ensinar os conteúdos com metodologias que acham adequadas para suas turmas.

Com a discussão e interpretação dos dados realizados através das observações registradas no diário de campo e nas entrevistas, evidenciamos que a falta de tempo ou de cobranças para compreender as OCs podem prejudicar o desempenho do docente em relação às escolhas dos conteúdos e as metodologias, pois, de certa forma procuram trabalhar algo que se sentem confiantes, como aconteceu com Rosa e Tulipa, em que trabalham com a gramática de maneira tradicional. Porém, não enxergam esse tradicionalismo em suas práticas, o que divergem também do que os orientativos sugerem. Ou seja, o ensino

contextualizado, em que se ensina a gramática produzindo um texto ou por meio dele, acaba sendo esquecido nas práticas docentes.

É, exatamente nesse ponto que focamos a pergunta: Que concepções os docentes têm acerca de tais pressupostos teóricos? Uma vez que esses materiais foram distribuídos para cada profissional da escola e ainda terem exemplares na biblioteca da própria escola.

Notamos que Rosa e Lírios responderam imediatamente que a princípio não conheciam sobre tais documentos, mas se interessariam em lê-los. Já Tulipa, mesmo dizendo que sabe da existência deles, não consegue explicá-los ou citá-los durante a entrevista. Fato que ambas não se interessam em compreendê-los, a não ser que haja uma cobrança por parte da gestão escolar, coordenadores e diretores em fazer um estudo sobre os documentos oficiais.

E no intuito de sanar essas dificuldades, a proposta inicial do Projeto Sala de Educador, como FC seria exatamente minimizar as dificuldades vivenciadas pelos docentes, oferecendo subsídios como discussões, planejamentos, formações direcionadas ao contexto escolar. Entende-se que é nesse espaço considerado formativo que o docente buscará novas percepções de ensino, sabendo, não só dialogar teoria e prática, mas principalmente ser um profissional crítico e reflexivo em suas práticas docentes.

Porém, notamos que o lócus estudado, ainda caminha para esse objetivo. Talvez falte mais diálogo entre os coordenadores de áreas, a equipe que organiza a Sala de Educador para com os professores, e salientamos que ainda está faltando um entrelaçamento interdisciplinar e disciplinar, ou seja a coletividade profissional para que, assim, futuramente, possa haver um progresso profissional.

Com essa pesquisa, esperamos poder contribuir com algumas reflexões para sala de aula, em especial a EJA, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, despertar ao docente iniciativas que possam fortalecer o ensino, além de proporcionar à escola reflexões teóricas que estão nas OCs, OCL e PPP nas FC ofertadas e organizadas pela instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Petrópolis: RJ, 2004.

BENTES, A. C. Gênero e Ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *et.al.* (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Orgs.). **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília. 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. **Orientações curriculares educacionais complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Caderno temático sobre a EJA**. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf)>. Acesso em: 08/09/2015.

CAPES. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID\\_011\\_NomasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_011_NomasGerais.pdf). Acesso em: -01/03/2016.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, Série Nova Consciência, 2000.

DE GRANDE, P.B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico Inicial. **Língua, literatura e ensino**. v. 2. UNICAMP, maio 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999. v. 2. Coleção Ciências da Educação Século XXI

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.



IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em: <[www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_SelvaPLopes](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes)>. Acesso em: 08/09/2015.

MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012.SUFP/SEDUC/MT**. Cuiabá, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Política de Formação dos Profissionais da educação básica**. SEDUC/MT, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Sala de Educador**. CEJA/MT. Sinop, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. **Orientações curriculares: Concepção para educação básica/ Secretária de Estado e Educação e Mato Grosso**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. **Orientações curriculares: Área de linguagens: educação básica/ Secretária de Estado e Educação e Mato Grosso**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. **Orientações curriculares: Diversidades Educacionais. / Secretária de Estado e Educação e Mato Grosso**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012c.

PALOMANES, R. Sobre processamento cognitivo e aquisição de conhecimento. In: PAMOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Orgs). **Práticas de ensino do português**. São Paulo, Contexto, 2012.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A.J. **Educação continuada: reflexões alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ROQUE-FARIA, H. J., **(Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de Letras, o PIBID e o Projeto Sala de Educador**. Dissertação (Mestrado) - Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. 141f.

SANTOS, L. I. S; RAMOS, R. G. **Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local** Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. 15, 16 y 17 de octubre, 2014.

\_\_\_\_\_. **Docentes da área de linguagens: Um olhar na formação continuada no CEFAPRO, polo de Sinop-MT.** Anais do X CBLA. v. 2, n. 1, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS et al. **Face a face com nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor.** Revista de Letras Norte@mentos. 10. ed. Estudos Literários 2012/02.

SANTOS, I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2005.

SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R de C. G.; PEREIRA, S. C. G. **Educação básica no estado de Mato Grosso, Brasil: a construção e divulgação das orientações curriculares da área de linguagens.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 59-71, jan./mar. 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHALLER, J J – **Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum.** In Passeggi, Maria da Conceição e, Souza, Elizeu Clementino de (Org). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.* Natal: UFRN/Paulus, 2008 (arquivo digital)

SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Dionei Moreira. A (trans)formação de formadores e professores de língua no âmbito do pibid(Letras) na UnB: perspectivas e desafios. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes.** Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.

SIQUEIRA, S. **Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo?** Revista Línguas & Letras, v. 13, n. 24, 1. Sem. 2012, p.35-66.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2002.

WEINHARDT, M. A extensão e a pesquisa no contexto de formação docente: relato de experiência de professor-pesquisadora. In: HARMUCH, R.A.; SALEH, P.B (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

## **APÊNDICE: A**

### **TÓPICO-GUIA PARA AS ENTREVISTAS**

#### **Parte I da entrevista**

##### **Conhecendo o perfil do participante da pesquisa**

Sobre a formação acadêmica

- 1) Qual foi a instituição de formação?
- 2) Em qual ano?
- 3) Qual a habilitação na língua estrangeira é qual?
- 4) Em relação a Escola
- 5) Aqui no CEJA, você é contratada, ou concursada?
- 6) Seu vínculo é de carga horário 20h ou 40h semanais?
- 7) Quanto tempo atua na instituição?
- 8) Qual disciplina que leciona?

#### **Parte II da entrevista**

##### **Tópico guia para a entrevista com os docentes**

1. Qual sua visão sobre a EJA? O que você entende por ensino na EJA?
2. Você sabe me informar se existe algum documento que orienta o ensino de EJA? Se sim, ele é nacional, estadual ou municipal? Você tem acesso a eles?
3. Como vocês tomam conhecimento desses documentos? Costumam lê-los? sozinhos? Estudam coletivamente? Você acha importante conhecer o teor desses documentos? Por que?
4. O que esses documentos retratam ou orientam? Você acha importante conhecer as teorias que dão base para a educação na EJA? Comente:

5.O que os documentos tratam, especificamente sobre sua área de atuação aqui na EJA? Como esses apresentam a linguagem para esta modalidade de ensino? Você acha possível trabalhar como os documentos sugerem? Por que?

6.Você acredita que o conhecimento teórico que você obteve na faculdade e agora no Sala de Educador e em outros contextos te ajuda nas suas práticas em sala de aula? Como?

7. Você acha que o trabalho com a EJA requer habilidades diferenciadas do professor de que outras modalidades de ensino para atuar com os alunos? Comente um pouco sobre isso, por favor.

8. Comente sobre como são suas aulas na EJA.

9. Você sente algum tipo de dificuldade para planejar suas aulas? Vocês costumam planejar por área de conhecimento?

10. A Sala de Educador é um espaço que lhe ajuda a discutir e planejar sua ação docente? Como você percebe isso?

11. Conte para mim como são suas aulas de LP.

12. Como você vê seu trabalho em sala de aula de LP? Quais são seus principais desafios? Quais são suas principais satisfações?

## APÊNDICE: B

### Instrumento para registro das aulas observadas

Professora: _____ Observação Geral da Professora	/	Escola: _____ Observação
Data:		
Horário:		
Ano/Turma:		
Alunos matriculados:		
<b>Anotações pré-aula:</b>		
<b>Descrição do cenário:</b>		
<b>Descrição dos alunos:</b>		
<b>Descrição da postura da professora:</b>		
<b>Desenvolvimento da aula:</b>		
<b>Análise do que foi visto:</b>		
<b>Anotações pós-aula:</b>		

Santos (2005), adaptado por Wang (2015)

## ANEXO: 1

1. Indique o tempo do modo indicativo em que estão os verbos destacados nas frases.

- As crianças **conhecerão** alguns animais só por fotos ou desenhos.
- Este livro **mostra** belas imagens de diferentes regiões do mundo.
- Os alunos **preparam** cartazes para a campanha de solidariedade.
- Os dinossauros **desapareceram** da Terra há milhões de anos.
- Quando o cãozinho **gritava**, todos **corriam** para acudi-lo.

2- Neste exercício fazemos várias afirmações. Algumas estão certas, outras erradas. Indique as certas com (C) e as erradas com (E).

- Os verbos podem expressar ação, estado ou fenômeno natural.
- Os principais tempos verbais são: presente, passado e futuro.
- Os modos são: indicativo, subjuntivo e imperativo.
- Existe apenas uma conjugação verbal.

3- Observe os verbos em negrito nas frases seguintes e informe se indicam ação, estado ou fenômeno da natureza.

- Como **chovia** demais, não saímos de casa. \_\_\_\_\_
- Meu amigo ficou satisfeito com a notícia. \_\_\_\_\_
- Todos **correram** desesperados até o local. \_\_\_\_\_
- Os alunos **estudaram** para o exame. \_\_\_\_\_

3- Observe como os verbos aparecem no dicionário: **estar, comer, dormir**. Marque X para a alternativa que informa como são chamadas essas formas.

- gerúndio.
- particípio.
- infinitivo.
- presente.

Atividade da Professora Tulipa (2015)

## ANEXO: 2

**1) Sublinhe os adjetivos e indique, com uma seta, a que substantivo eles se referem.**

a) O aluno estudioso consegue bons resultados. d) O homem usava um chapéu grande.  
b) As crianças pequenas estavam alegres. e) Maria encontrou um pobre gatinho martirizado.  
c) A menina ficou irritada com o irmão. h) Esse menino tem cabelos pretos e encaracolados.

**2) Marque a frase em que a palavra destacada é adjetivo.**

a) As goiabas doças foram vendidas pelos feirantes.  
b) Naquele sítio os visitantes comem muitos doços.

a) Uma velha atendeu-me na porta.  
b) Uma saia velha foi encontrada na rua.

a) As pessoas acharam o homem estranho.  
b) Um estranho chegou no bar.

**3) Sublinhe os adjetivos que encontrar em cada frase.**

a) As águas frescas do rio lembram um delicioso banho. g) Grandes e belas árvores enfeitam o parque.  
b) Pessoas apressadas vão para o trabalho. h) O mar agitado assusta os pescadores.  
c) As misteriosas sombras provocaram medo. i) A criança está animada.  
d) A luz clara da lua clareia os caminhos à noite. j) O rio calmo desperta tranquilidade.  
e) As nuvens, brancas e formosas, passeiam pelo céu. k) A menina alegre foram à escola.  
f) As estrelas brilhantes enfeitam o céu. l) A pessoa rodeia o doente.

**4) Escreva no caderno o plural das frases.**

a) Aquele equipamento é útil, mas perigoso.  
b) Este aluno é capaz de realizar qualquer atividade.  
c) O resultado é possível.  
d) Ele é um homem gentil e amoroso.  
e) A menina estudiosa recebeu bons resultados.  
f) O homem português recebeu congratulação.

**5) Crie 3 frases que apresente adjetivos.**

.....

.....

.....

**6) Defina – O que é Adjetivo ?**

.....

.....

Atividade da Professora Lírios (2015)