



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFPG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SANDRA MARA DE LIMA SILVA ABRANTES

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO II DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

CAJAZEIRAS – PB

2018

SANDRA MARA DE LIMA SILVA ABRANTES

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO II DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

A161e Abrantes, Sandra Mara de Lima Silva.
Estratégias de leitura e escrita no ciclo II da educação de jovens e adultos / Sandra Mara de Lima Silva Abrantes. - Cajazeiras, 2018.
70f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG, 2018.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Leitura e escrita. 3. Produção textual - interpretação. 4. Habilidade e leitura. 5. Estratégias de leitura. I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 374.7(043.3)

SANDRA MARA DE LIMA SILVA ABRANTES

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa, Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovado em: 1 / 1 /



Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro – UFCG (Orientador)



Prof. Dra. Sônia Maria Cândido - UFPB – (Examinador 1)

Prof. Dra. Cristina Novicoff - UFCG – (Examinador 2)



Prof. Dra. Maria Irsidene Batista Barreto – FAFIC- (Suplente)

Cajazeiras – PB, _____ de _____ de 201__.

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. Mas no fundo isso não tem muita importância.

O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos.

Sonhos que o homem sonha sempre. Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

(Sonho de uma Noite de Verão, William Shakespeare).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar a oportunidade, força e luz para concretização de um grande sonho: cursar mestrado na área em que atuo.

Ao meu orientador, Professor Dr. Onireves Monteiro de Castro, pela paciência, disponibilidade, força, orientações durante todo o processo de elaboração, qualificação e conclusão deste trabalho.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe a quem devo muito do que sou. Sempre me incentivaram a vencer através da educação.

Aos meus filhos, Ingrid, João Victor e Ian, por entenderem e compreenderem minha ausência em alguns momentos importantes da vida familiar.

À minha neta, Alice, que nasceu no mesmo período do início do Mestrado; sua existência foi uma grande força para remover as pedras que surgiam no caminho.

Ao meu esposo, por me apoiar e estimular durante os dois anos do curso de Mestrado.

Aos meus colegas do Mestrado, pela cooperação e inspiração durante todo o período de aulas presenciais, compartilhando conhecimentos, sonhos e angústias.

A todos os meus familiares e amigos que torceram e vibraram comigo na realização desse sonho: ser Mestra.

RESUMO

A modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) possui particularidades em relação ao ensino regular da educação básica. Tem sido um desafio tornar o aluno eficaz na compreensão e produção textuais em sala de aula. Com essa realidade, faz-se necessário apresentar uma proposta de trabalho que desenvolva estratégias de leitura e escrita através de princípios teóricos metodológicos e facilitem a compreensão e produção textual de alunos da EJA. Facilitar a produção escrita de artigo de opinião a partir de temas polêmicos noticiados principalmente em programas de rádio, textos de jornais e revistas apresenta-se como um dos principais objetivos, como também, estratégia de leitura e escrita desse trabalho. Reescrever ou parafrasear bons textos, transformar um gênero em outro, escrever um artigo de opinião com base numa notícia falada ou escrita, planejar coletivamente um texto são propostas que o professor poderá desenvolver com sucesso em salas de EJA. A nossa pretensão é tornar o aluno um bom leitor, e com a habilidade da leitura, eficaz na escrita, transformando-o em um cidadão preparado para atuar no mercado de trabalho e na vida social.

Palavras-chave: Estratégias. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The modality of the EJA (Youth and Adult Education) has particularities in relation to the regular education of basic education. It has been a challenge to make the learner effective in comprehension and textual production in the classroom. With this reality, it is necessary to present a work proposal that develops strategies of reading and writing through theoretical methodological principles and facilitate the comprehension and textual production of EJA students. Facilitating the written production of an opinion article based on controversial topics reported mainly in radio programs, newspapers and magazines texts is one of the main objectives, as well as the reading and writing strategy of this work. Rewriting or paraphrasing good texts, transforming one genre into another, writing an opinion article based on spoken or written news, collectively planning a text are proposals that the teacher can successfully develop in EJA rooms. Our intention is to make the student a good reader, and with the ability to read, effective in writing, transforming him into a citizen prepared to act in the labor market and in social life.

Keywords: Strategies. Reading. Writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	11
1.2 DESAFIOS E PRETENSÕES DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DA TURMA DA EJA	16
1.3 OBJETIVOS	19
1.3.1 Objetivo geral	19
1.3.2 Objetivos específicos	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 FATORES DE TEXTUALIDADE: RELAÇÕES COTEXTUAIS E CONTEXTUAIS DOS ELEMENTOS NO INTERIOR DO TEXTO	23
2.3 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: AS VÁRIAS FORMAS DE APRENDER (CONHECER, FAZER, CONVIVER E SER)	31
2.3.1 Aprender a conhecer	32
2.3.2 Aprender a fazer	34
2.3.3 Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros	34
2.3.4 Aprender a ser	36
3 LETRAMENTO E ORALIDADE: COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA DO ALUNO EJA	39
3.1 LEITURA E ENSINO: CONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO	41
3.2 ESCRITA E ENSINO: RECONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO.....	42
3.2.1 Noção de gêneros textuais e suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa	43
3.2.2 O Artigo de Opinião: ponto de vista	45
3.2.3 Artigo de Opinião: uma forma de ação social	46
3.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA: DA NOTÍCIA AO ARTIGO DE OPINIÃO.....	47

3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ASPECTOS LINGUÍSTICOS DO ARTIGO DE OPINIÃO.....	49
3.5 AS VÁRIAS VOZES QUE CIRCULAM NO ARTIGO DE OPINIÃO	50
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POSSIBILIDADES NA BUSCA DO ENSINO EFICAZ E SIGNIFICATIVO DA EJA.....	52
4.1 PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS DESTINADOS PARA JOVENS E ADULTOS	54
4.2 PROGRAMA DE RÁDIO: SUBSÍDIO PARA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	65

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver estratégias metodológicas de leitura e escrita dos alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, utilizou-se de princípios teóricos presentes neste trabalho, buscou-se uma metodologia que estimulasse a fazer o registro da escrita a partir de gêneros textuais escritos e orais, especificamente de notícias de rádio. Considerando-se os objetivos e os princípios norteadores da EJA, os componentes curriculares e os conteúdos da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se fundamenta nos ideais da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”.

Trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa no Ciclo II da EJA, o qual compreende 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do município de Sousa, percebemos o alto grau de dificuldade dos alunos dessa turma no entendimento do texto, no registro das ideias para a escrita, principalmente para produzir texto com a finalidade de se comunicar socialmente. Nesse sentido, partindo de uma análise e reflexão sobre o perfil do aluno EJA, costumes e cultura, decidiu-se adotar estratégias de leitura e escrita partindo de notícias, especificamente de um programa de rádio local, por se tratar de um público que tem o hábito de escutar programas de rádio como fonte principal de notícia. Assim sendo, juntaram-se sabor e saber, ou seja, teve-se como ferramenta inicial um gênero em um suporte bastante utilizado pela turma na qual o projeto será aplicado.

Nosso público alvo são alunos do Ciclo II da EJA de uma escola estadual do município de Sousa. A instituição de ensino foi estadualizada em 04 de abril de 2002 (Decreto nº 22.918 de 08/04/2002), localizada no Bairro da Estação da cidade de Sousa/Paraíba, bairro nobre da cidade. Embora sua localização seja num bairro elitizado, atende crianças, jovens e adultos de bairros periféricos. Atualmente, a estrutura física da escola é composta por cinco salas de aulas, dois banheiros de alunos, um laboratório de informática, sala compacta de direção, supervisão e secretaria, sala dos professores, biblioteca, cantina e um pátio.

A estrutura humana da escola é composta de direção, secretaria e apoio, sendo 13 pertencentes ao quadro docente, uma gestora, uma auxiliar de secretaria, uma supervisora, uma merendeira, dois porteiros, dois vigilantes e duas auxiliares de limpeza. Toda essa equipe trabalha cotidianamente durante os turnos tarde e noite para atender a cerca de 200 alunos. A maioria desses alunos estão matriculados nas séries do Ensino Fundamental II e Médio da EJA.

A sala de aula do Ciclo II da EJA da referida instituição de ensino é composta por 14 alunos frequentes, cuja faixa etária varia dos 20 a 50 anos. É uma sala bastante heterogênea. Uns possuem um ritmo de aprendizagem mais rápido que outros, afinal os mais jovens saíram

há menos tempo do ensino regular, enquanto os outros voltaram à escola depois de um longo tempo distante dela.

Apesar da diferença da faixa etária e do tempo que se afastaram da escola (alguns deixaram a escola há duas décadas), possuem semelhantes dificuldades de leitura e de escrita. Como também, possuem uma cultura em comum: ouvir programas de rádio. O meio de comunicação mais usado para informação dessa comunidade escolar é o rádio. Com base nisso, é que nos apropriamos do gênero textual notícia de rádio para subsidiar a proposta de intervenção para a leitura e escrita do gênero artigo de opinião. Isso porque, vez por outra surgia um assunto na sala de aula proveniente de notícias divulgadas na rádio, especificamente no programa *FM Alerta* apresentado pelos radialistas Ademar Nonato e Mário Gibson. Diante disso, resolvemos partir, também, de temas de notícias desse programa, previamente gravado, para facilitar na produção escrita dos alunos em sala de aula.

Desenvolver um trabalho em turmas da Educação de Jovens e Adultos é um desafio constante para todos os profissionais da educação. A EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade a seus estudos, bem como para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. Em sua maioria, funciona no turno noturno, porque grande parte de alunos EJA desempenha atividades profissionais durante o dia. A busca por uma educação compensatória, ou seja, a oportunidade de oferecimento de escolaridade àqueles, que por um motivo ou outro não tiveram oportunidade de estudar no ensino regular na idade certa, é histórica no Brasil, é um fato que se observa desde o Brasil colônia, como veremos adiante.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Na época do Brasil Colônia, além do domínio de Portugal e das nações europeias na prática de exploração para manutenção da escravidão e subdesenvolvimento nas terras do Novo Mundo, havia igualmente o domínio da Igreja. Com os movimentos protestantes ocorridos na Europa, sobretudo o movimento de barramento da Reforma, a chamada Contrarreforma parece ter dado à Igreja grande poder de propagação da doutrina católica.

Houve, além do poder patrimonial e político do clero, também o poder educacional. A congregação Jesuíta iniciou o ensino básico no sistema educacional do Brasil. Havia escolas de ensino de leitura e escrita, sem contar com as de nível primário e secundário. Com o passar dos anos, certamente a coroa portuguesa não se sentiu confortável com a abertura de escolas e, por

volta de 1759, proibiu esse feito no Brasil. A proibição de funcionamento das escolas (e também das gráficas e outro tipo de imprensa) no Brasil, além de ter deixado o ensino restrito a ambientes pontuais, como era o caso dos senhores de engenho que mantinham professores em casa para dar aulas aos seus filhos, parece inaugurar um percentual de analfabetos ou pouco instruídos em nosso país.

Começa nesse momento, então, a improvisação do ensino e o direito à educação somente àqueles que tinham poder aquisitivo para contratar professores ou irem estudar nas escolas da Europa. Dada a carência de profissionais especializados, o ensino passou a ser ministrados por regentes que elaboravam currículos por conta própria, já que não tínhamos escolas formais, e com isso herdamos um sistema de educação baseado na deficiência e ingerência do Estado.

Após a chegada da Família Real ao Brasil, instituiu-se um sistema de ensino em todos os graus e modalidades, fazendo sempre alguns arranjos para que a elite tivesse mais acesso e chegassem ao curso superior. As primeiras iniciativas sistemáticas relativas à educação de jovens e adultos no Brasil, só vieram ganhar contornos claros no início do séc. XX. De fato, nos períodos que antecederam esse marco, ou seja, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, ocorreram ações educativas esporádicas e pouco significativas voltadas aos jovens e adultos.

Seguramente, entre as décadas de 1960 e 1970 foram criadas políticas públicas voltadas para a educação, embora muitos programas educacionais tivessem uma condição de compensação. Dessa forma podem ser listados: Madureza Ginásial, Projeto Minerva, Mobral e cursos supletivos, inclusive. Todos pensados enquanto compensadores em termos de ensino deficitário. A partir da distribuição de competências, a caracterização de ações compensatórias e de programas de educação visando a garantia de formação e instrução profissionais aos que integram o quadro institucional da educação, foi uma constante no Brasil. Inúmeros centros de formação e treinamento de pessoal foram abertos em todo o país para a formação em graus mais elevados e, em outras instâncias, a adoção de programas mais pontuais para facilitar o estudo e a inserção do sujeito social no sistema produtivo.

A formação de professores também foi contemplada com ações compensatórias. Entre as décadas de 1970 e 1980 foi implantado o LOGOS II. Planejado em 1973, pelo DSU/MEC para habilitar professores em atuação nas séries iniciais do 1º grau, o Projeto LOGOS II tinha como grande desafio habilitar professores sem retirá-los da sala de aula. Um programa relevante no histórico da educação compensatória do Brasil. Existem ainda programas institucionais de educação compensatória rotineiros na TV (Telecurso, dentre outros), sempre restritivos e

direcionados a camadas específicas da população consideradas deficientes em graus de formação.

É na década de 90 que surge a Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) que irá se constituir não como um programa, mas como modalidade de Educação Básica sendo concebida como forma diferenciada do ensino regular. Na verdade, a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. Entretanto, não podemos esquecer que o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista têm inspirado concepções e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas. Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até frequentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares.

A educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. Administrações públicas estão assumindo essa herança sem descaracterizá-la. É sob essa ótica que a nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos, pois quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude, não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, é caracterizada, em linhas gerais, pela flexibilidade em termos de permitir aos atores do sistema educativo empreendimentos reais e possíveis frente às reais transformações e necessidades da educação no país. De fato, essa conotação de flexibilização pode ter um desenrolar de ação efetiva de mão dupla, indo da superficialização do ensino à sua mercantilização. Por exemplo, em termos de evolução tecnológica, a ideia de aprender a aprender não é suficientemente forte e adequada para sujeitos que não tiveram as condições básicas educativas iniciais para se tornarem

aprendizes eficientes por si. Essa Lei tende a dar margem a prós e contras, inclusive ao permitir ao indivíduo a valorização do diploma em detrimento ao conhecimento.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em seu artigo 37º § 1º, diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Segundo essa LDB, para a Educação de Jovens e Adultos, é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação.

Na Paraíba, conforme a diretriz operacional vigente do Estado, a EJA, modalidade de Ensino da Educação Básica, contempla jovens e adultos desde a Alfabetização ao Ensino Médio, atendendo à demanda tanto no turno diurno como noturno, respeitando a Matriz Curricular referente a cada etapa/curso que se oferta. A matrícula na EJA observa as bases legais que estabelecem os critérios de idade e o número mínimo e máximo de estudantes por sala de aula. As turmas de EJA iniciadas em tempos diferentes do Calendário Letivo têm um calendário especial, aprovado pela NAGE/GEAGE, respeitando a matriz curricular da etapa e encaminhado para GEEJA/SEE.

Atualmente, um documento muito importante que também direciona as políticas públicas para EJA é o Plano Estadual de Educação 2015-2025, que foi criado à luz do Plano Nacional de Educação. Das 20 metas, a meta 9 desse Plano Estadual de Educação da Paraíba pretende elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Já a meta 10 direciona oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. No entanto, ainda não se conseguiu um modelo de ensino da EJA que melhorasse o fluxo dos alunos, principalmente em relação à evasão escolar dessa modalidade. Os programas e estratégias elaborados e aplicados nas escolas públicas municipais e estaduais

ainda não conseguiram minimizar de maneira significativa o problema de evasão nos segmentos da EJA.

Nesse pano de fundo, em um texto intitulado *Seminários de Problemas Atuais em Educação*, o professor Onireves Monteiro Castro (s/d, s/p) dá a conhecer algumas causas da ineficiência da educação compensatória desde a colonização do Brasil:

São muitas as perspectivas educativas que buscam minimizar os problemas de evasão, de repetência, de letramento. A realidade, porém, mostra-se, em termos de possibilidades de erradicação definitiva tais problemas, ainda inerte. Os analfabetos não se podem mais nominar em termos de saberem ou não ler e escrever. São, de fato, alfabetizados, formados em um ou mais cursos e incapazes de entenderem o que foi escrito e/ou lido. Funcionalmente não fazem jus aos referenciais específicos para os quais deveriam demonstrar competência. Seriam tais casos, mesmo que isolados, reflexos de um empobrecimento cultural geral e, nesse caso, irremediavelmente vinculado aos padrões disponíveis em educação ou em formação? Ou estaríamos colhendo os frutos advindos de um sistema colonial tão operante em termos de opressão que não mais saberemos como reverter o quadro geral de incompetências?

São preocupantes os resultados de aprendizagem desses alunos nas escolas brasileiras. A ineficiência em leitura e escrita de uma porcentagem significativa de alunos egressos das escolas públicas acende um sinal vermelho para os processos de ensino e de aprendizagem nos sistemas educacionais dos municípios e estados.

Buscar minimizar os problemas do ensino da EJA nos diversos documentos que regem a educação brasileira é estranho, mas evidenciamos que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em fase de conclusão, não contempla o ensino da EJA. Embora a construção da atual BNCC, para seus idealizadores, parta do intuito de se garantir o direito à aprendizagem numa perspectiva de se estabelecer os conhecimentos fundamentais aos quais todos os estudantes devem ter acesso, alguns estudantes, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, ficaram de fora dessa construção.

A falta de estudos teóricos sobre o processo de aprendizagem dos adultos é outro grande fator de limitação do sucesso dos programas. Muitas vezes, as teorias sobre o processo de aprendizagem da criança são simplesmente transpostas para o adulto, em função da carência de metodologias próprias para esse público. Tal procedimento acaba rebaixando e banalizando os conteúdos, desconsiderando que os adultos não estiveram parados no tempo. Embora não tenham frequentado espaços formais de ensino ou tenham frequentado por pouco tempo, foram acumulando conhecimentos ao longo das suas experiências sociais, de trabalho e familiares, isto é, nos espaços informais de formação.

Com a ausência da institucionalidade de referenciais curriculares para o ensino de jovens e adultos, teremos que adequar o currículo da EJA ao procedimento de estudos do ensino

regular. É um desafio evidente o ensino das turmas de EJA baseado nos estudos regulares de EJA, devido a diferença dos níveis de aprendizagem entre as duas modalidades.

1.2 DESAFIOS E PRETENSÕES DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DA TURMA DA EJA

O grande desafio das turmas não regulares é atender satisfatoriamente ao ensino aprendizagem, ou seja, o funcionamento deve atender aos referenciais de competência, no entanto a realidade não condiz com as pretensões da modalidade EJA.

Como professora de turmas da EJA há dois anos, de ensino regular há 20 anos, percebemos a diferença curricular e de postura dos alunos dos anos regulares e alunos de turmas da EJA. Quando nos deparamos com a realidade de funcionamento dessas turmas, observamos a precariedade existente na maioria das escolas públicas: alunos cansados, por trabalharem durante o dia, professores desestimulados, pois é muito pequena a oferta de materiais didáticos específicos para os cursos de EJA, por conseguinte, há um índice significativo de evasão do aluno, sem cumprimento das finalidades do curso.

O aluno EJA trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente.

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas.

Diante desse quadro e lecionando a disciplina de Língua Portuguesa nos vem as seguintes indagações: O que fazer para atrair a atenção e permanência desses alunos na escola? Como trabalhar a leitura de textos em sala de EJA? O que fazer para vencer as dificuldades no registro da escrita? Como trabalhar textos que tragam sentido e gosto pela leitura?

A proposta de trabalho defende o estudo de gênero textual, a partir da perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico com a atenção didática como caminho para chegar a Língua Portuguesa.

As propostas teórico-metodológicas orientadas pelos PCN que contemplam as atividades de produção da oralidade e da escrita em que o texto se torna a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino. A metodologia envolverá a oralidade com notícias do programa de rádio local já citado, para a produção de um gênero textual escrito: artigo de opinião.

Magda Soares (1998) com a definição de Letramento e suas implicações na escrita. No segundo capítulo, trataremos da leitura e escrita, percebendo suas funções tendo em vista o letramento, com base em Magda Soares (1998) com a definição de Letramento e suas implicações na escrita.

Abordaremos o processo metodológico de construção da leitura e a reconstrução de sentido do texto através da escrita baseada, também nas Propostas Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do 2º Segmento (5ª a 8ª série) e dos PCN da disciplina de Língua Portuguesa. Nosso maior alvo está nas dificuldades de leitura e de registro da escrita detectados na sala de aula da EJA.

Para dar suporte a discussão teórico e teórico-metodológico em destaque o advento do letramento, que surge no final da década de 80 com o fenômeno da linguagem advindo das práticas sociais de leitura e escrita. Como também, a distinção entre letramento e alfabetização. Com Freire (2002) pode se entender que a Educação de Jovens e Adultos, São propostas que focalizam as relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres”. Ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire (2002) coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno.

Na perspectiva de Freire em valorizar o aluno como um ser que já trazem suas habilidades e competências para a escola, ressaltaremos, também, a importância dos quatro pilares da educação abordados no texto *Educação: Um tesouro a descobrir*, Jacques Delors (2006) e seus colaboradores no relatório entregue a UNESCO na década de 1990, os quais traçam quatro diretrizes consideradas essenciais para garantir formação educativa eficiente e dinâmica aos aprendizes, sobretudo, no sentido de vir a atender aos anseios e exigências da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Adaptaremos à luz das bases da educação sugeridas por Delors e seus colaboradores uma metodologia que venha auxiliar e dar significado ao ensino de leitura oral e escrita nas turmas da EJA. Apresentaremos a proposta de como utilizar o gênero oral a fim de obter sucesso no gênero escrito, principalmente produzido em sala de aula. Observaremos o funcionamento da língua em sociedade.

A proposta considera importante marco teórico introduzido no final dos anos 90 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram o mérito de dar à oralidade e aos gêneros um lugar de destaque no ensino.

Deste trabalho, consideramos uma atividade de produção textual por uma ótica socio interacionista, com enfoque nos aspectos linguísticos inerentes a própria materialização escrita do texto.

Definiremos o gênero artigo de opinião. Temos em mente que o conhecimento do objeto é imprescindível. Dessa forma colocaremos a necessidade de aprofundamento no conhecimento sobre o gênero priorizado e de todos os aspectos e operações envolvidos em sua produção.

Na proposta de ensino oferecida para os alunos da EJA, procuramos apresentar como a fala e a escrita penetram nas práticas discursivas no cotidiano social e com estas práticas sociais é válido trazer à luz dos trabalhos de Marcuschi (2008) e Magda Soares (1998), conforme veremos no decorrer do trabalho.

O conceito de língua aqui adotado considera que sustente o trabalho com o estudo da língua na escola, pois, em vez de lidar com produtos escritos, estáticos e modelares, está se pleiteando um trabalho com a língua em sua realidade, como objeto dinâmico, com uma realidade de funcionamento, envolvendo atores, contexto, etc.

No âmbito das relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Isso impede de se postular polaridades estritas e dicotomias estanques. Nesse entendimento o que é interessante observar que, até a década de 80 do século XX, poucos se dedicavam aos estudos da relação entre fala e língua escrita.

Um trabalho que tem o artigo de opinião em turmas de EJA trará uma oportunidade de se fazer uma leitura da escrita, mas a leitura mais ampla da palavra em suas modalidades escrita e falada para a realização da leitura de mundo e mais eficiência no registro da escrita.

Constatou-se, através de produção textual que o aluno EJA tem muito da sua fala na escrita. Muitas vezes, há que se alfabetizar o aluno já letrado, mas com pouca habilidade na escrita.

É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir

participantes e membros da comunidade escolar. Desconhecer a diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno, e não como desafio para a equipe escolar.

Há muita resistência nas salas de EJA quando se trabalha produção textual. Pensando nisso, foi sugerido algo que tornasse prazeroso o ato da escrita: partir de um programa de rádio (FM Alerta) muito ouvido pelos alunos EJA.

O programa FM Alerta é transmitido todos os dias de segunda a sexta-feira, das 12:00h às 15:00h na rádio Sousa FM pelos locutores Ademar Nonato e Mário Gibson. É um programa de notícias policiais, políticas e sociais. Diante do alto índice de audiência é considerado o mais ouvido da região e apreciado por quase toda a sala de aula em questão é que escolhemos o gênero notícia de rádio como recurso motivador de produção escrito: artigo de opinião.

Pretendemos que esse trabalho colabore para melhorar a prática do professor, mediante um quadro de pouco estímulo nas aulas de Língua Portuguesa das salas de EJA. Sugerindo estratégias metodológicas para que o docente melhore sua prática, diante de um público desestimulado, cansado com poucos incentivos para continuar, mas com um mundo riquíssimo para explorar. Perdendo o medo de navegar por outros mares, descobriremos terras de solos férteis “onde se plantando tudo dar”.

Há de se reconhecer que as estratégias previstas no Plano Estadual de Educação e nas Diretrizes Operacionais do Estado não obtiveram êxito na modalidade EJA na EEEF Francisco Carlos de Vasconcelos. O número de turmas em funcionamento, como também o fluxo de alunos, já foram referências para as demais escolas estaduais.

Coincidentemente o fato da extinção da escola ocorreu durante a elaboração desse projeto. O fechamento da EEEF Francisco Carlos de Vasconcelos deixa evidente que para o estado o FIM vale bem mais que o MEIO. Ou seja, apesar da escola abraçar uma comunidade vulnerável, carente, excluída da sociedade, os números foram quem decidiram o destino daquele educandário.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Apresentar uma proposta de trabalho que desenvolva estratégias de leitura e escrita através de princípios teóricos metodológicos que estimulem a compreensão e produção textuais de alunos da EJA.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Discutir as estratégias de leitura para a construção e reconstrução do sentido do texto;
- ✓ Conhecer a representatividade social e formação profissional do professor da EJA evidenciando sua função;
- ✓ Diferenciar letramento e oralidade da fala e escrita para entender os fenômenos da linguagem utilizada pelos locutores de rádio;
- ✓ Estimular a produção escrita de artigo de opinião a partir de temas polêmicos noticiados em programa de rádio, textos de jornais e revistas;
- ✓ Despertar o interesse pelo gênero artigo de opinião e suas contribuições nas práticas sociais do aluno da EJA;
- ✓ Despertar o senso crítico do aluno pelas notícias faladas e escritas, evidenciando a não neutralidade do texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da disciplina de Língua Portuguesa, desde a apresentação dos PCNs, tem trazido, para a sala de aula, teorias linguísticas a fim de se pensar a língua e sua aplicação no ensino. Novas noções de como ensinar Língua Portuguesa têm chegado ao professor tanto via manuais didáticos quanto através da formação inicial ou continuada. Podemos dizer que estamos vivenciando uma disponibilização maciça dos saberes produzidos no âmbito das pesquisas universitárias para a sala de aula. É fato que os PCN, no nosso caso, os de Língua Portuguesa, têm se constituído no principal documento que oficializa esse acontecimento.

Sabe-se que a existência de diretrizes oficiais, apontando parâmetros a serem seguidos e o livro didático em vias de adequação a uma perspectiva diferenciada de ensino, não são suficientes para garantir a incorporação, no cotidiano escolar, das alterações propostas, até porque as teorias presentes em tais documentos são brevemente apresentadas ao professor, necessitando, portanto, de aprofundamento.

Apesar da dificuldade da escrita em produções textuais na escola, há grande interesse dos alunos em expor seus argumentos oralmente na defesa de suas opiniões sobre os assuntos do dia a dia: violência, desigualdade social, valores e princípios da sociedade, diversidade de preconceitos, religião, política entre outros. A observação desses interesses em discutir seus pontos de vista sobre os mais variados assuntos foi um ponto de partida na escolha de se trabalhar o gênero artigo de opinião a partir de notícias de rádio.

A notícia de rádio é a mais utilizada nos meios de comunicação do público alvo. Diariamente os alunos da modalidade EJA escutam através de emissoras de rádio notícias da cidade e região. Da notícia para o artigo de opinião é uma excelente estratégia para dar significado a aprendizagem de produção textual.

O artigo de opinião pode ser considerado como uma prática social, pois é muito utilizado no cotidiano dos alunos que estão sempre usando dados, estatísticas, argumentos, comprovações para defender suas ideias. Acreditamos que a aprendizagem só se torna efetiva quando o que se pretende ensinar, no caso em questão, a produção escrita de um artigo de opinião, se materializa na interação social entre sujeitos.

A concepção de língua como forma de interação ao colocar em prática escrevendo e do texto enquanto gênero textual redimensiona o trabalho com a língua materna na escola, pois, em vez de lidar com produtos escritos, estáticos e modelares, está-se pleiteando um trabalho com a língua em sua realidade, como objeto dinâmico com uma realidade de funcionamento, envolvendo atores em um dado contexto.

O território do qual faz parte o aluno EJA é propício para trabalhar textos com estratégias de leitura à luz de Angela Kleiman (2002) e Isabel Solé (1998). A primeira orienta as configurações linguísticas pelos caminhos da Psicologia da cognição, cujo trabalho redimensiona os estudos cognitivos sobre a compreensão do texto, para os estudos sobre a compreensão nas atividades de leitura, de uso de língua escrita, com contexto escolar. A segunda defende um modelo interativo em que a leitura está em processo de construção, o leitor é um processador ativo do texto, direcionando a leitura a uma constante emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão. Dentro da perspectiva construtivista de Solé (1998) serão apontadas algumas estratégias, que apresentam o processo construtivo da leitura que exige do aluno e professor, objetivos que guiem sua leitura, conhecimento prévio, inferências, elaboração e verificação de hipótese.

Pensando nisso, buscamos concepções de leitura e práticas da escrita, principalmente a utilização de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do aluno. Através de Marcuschi (2010), buscamos uma análise sociointeracionista do gênero textual partindo da oralidade para a escrita. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo, a língua é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação.

Para esse autor, a escola vive um dilema de trazer os fenômenos sociais para a sala de aula, com condições apenas de trabalhar parte destes no âmbito escolar. Podemos exemplificar com as novas tecnologias cujas exigências são feitas pelo mercado de trabalho para inserir os profissionais egressos das escolas. A realidade é que alguns alunos ainda estão saindo do ensino médio regular ou EJA com ineficiência no âmbito da leitura e escrita na prática social.

Um dos maiores desafios do ensino da disciplina de Língua Portuguesa nas turmas da EJA do Ensino Fundamental 2º segmento é a grande resistência dos alunos para produzir textos que exija escrita formal. Provavelmente a causa da ineficiência desses alunos é a pouca familiaridade com a escrita. Como também no entendimento do texto, a leitura é de tal modo artificial que o aluno leitor não interage com o próprio texto.

É evidente que haja necessidade de o professor conhecer quais são as dificuldades reais no momento de aprendizagem em que se encontra o aluno, e quais são as dificuldades artificiais, para daí buscar estratégias e habilidades eficazes para solucionar o problema. Estratégias de leitura são fundamentais para bons resultados no entendimento do texto e produção textual. Lembrando que escrever bem não é um dom, é uma aquisição cotidiana.

Para Kleiman (2002), quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que, por sua vez, é inferida a partir do comportamento verbal e

não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Para o estudo dessa pesquisa, usaremos também, a terminologia gênero textual, apontada por Marcuschi (2008), por ser direcionada ao ensino e por completar uma definição de gênero textual de fácil percepção. Tentaremos adequar essas orientações ao perfil distinto e singular que é o do público da EJA, caracterizada pela heterogeneidade de experiências, demandas, necessidades e motivações, pelo domínio de um amplo e diversificado rol de conhecimentos, construídos a partir de experiência do cotidiano e por disponibilidades peculiares para novas aprendizagens.

Para Marcuschi (2007), toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico. Em todas as reflexões, sempre tivemos em mente o falante & escritor e o ouvinte & leitor, evitando análises apenas formais.

Nos últimos anos, muito mudou na pesquisa sobre as modalidades da língua falada e escrita, e sobre a leitura no ensino de língua materna. No final da década de 70 e início da década de 80, na área de Linguística Aplicada (LA) ao ensino de língua materna, passou-se de um paradigma essencialmente positivista para um paradigma qualitativo de pesquisa, e a pesquisa sobre leitura refletia essa mudança, várias pesquisas sobre as dimensões cognitivas de leitura foram iniciadas por estudiosos da linguagem e muitos dos resultados dessas pesquisas foram utilizados para formar professores formadores de leitores.

2.1 FATORES DE TEXTUALIDADE: RELAÇÕES COTEXTUAIS E CONTEXTUAIS DOS ELEMENTOS NO INTERIOR DO TEXTO

A essa altura percebemos que os estudos envolvendo texto interessam não só aos aspectos semântico-formais, mas também ingressam nas complexas relações acerca da textualidade, enquanto competência inerente aos sujeitos nas relações sociais. Trabalhar fatores de textualidade com o aluno EJA dentro dos objetivos que apresentamos não é fundamental, mas é relevante, já que partimos do princípio de que para tornar a escrita eficiente se faz necessário o entendimento de textos que podemos chamar de textos motivadores.

A manifestação da textualidade ocorre, para Marcuschi (2008), no âmbito das relações cotextuais, que designam a articulação dos elementos no interior do texto e nas relações contextuais, que remetem às noções empreendidas com os elementos extrínsecos aos textos. Nesse sentido, Marcuschi afirma que o texto não é um produto, mas um fenômeno, qual depende sua existência ao processamento feito por alguém em algum contexto.

Portanto, seus traços característicos dependem de sua realização sociodiscursiva, conduzida cognitivamente e não de fatores imanentes. Logo, a coordenação sequencial dos elementos linguísticos “(...) será um texto, na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Com efeito, tomando o texto como fenômeno, torna-se relevante atentar para os elementos que realizam o seu processamento. Para tanto, chega-se às contribuições de Beugrande e Dresser, acerca dos sete critérios de textualidade: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Para Marcuschi (1983, apud KOCH 2009b) os elementos que constituem a coesão são “(...) aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto.”. Ou seja, o conceito de coesão remete às construções dos sentidos decorrentes do encadeamento dos elementos linguísticos formais dispostos no interior do texto.

Já a coerência compreende o potencial de produção de sentido do texto, para tanto, empreende-se sobre esse conceito a noção interpretabilidade. Logo, a coerência não se restringe a superfície do texto, mas opera com as representações ativadas para que se organize o sentido global do texto e sua coerência. Assim, “(...) a coerência é uma atividade interpretativa e não propriamente imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

A situacionalidade, por sua vez, pode ser observada na medida em que possui elementos que constituem fatores determinantes na elaboração de um texto, trata-se “(...) do conjunto de fatores que tornam um texto relevante na situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída. No entanto, é necessário encarar também os aspectos performativos do texto sobre a situação, nos quais o produtor reconstrói um mundo que nunca é igual ao mundo real.” (KOCH, 2009a, p. 40).

Sobre a informatividade são destacadas as relações de distribuição e previsibilidade da informação. A distribuição da informação diz respeito a informação que está sendo introduzida sobre a informação já obtida, para tanto, salienta-se a importância de existir um equilíbrio entre a informação nova e a informação já consolidada, para que possa haver a ancoragem da primeira

sobre a segunda. A previsibilidade do texto refere-se ao grau de redundância do texto, que ocorre em relação à quantidade de informação nova, dada menos previsível ao conhecimento já disposto (KOCH, 2009a).

No que tange à intertextualidade pode-se salientar a relação existente entre um texto, na rede significativa do sentido de outros textos. Marcuschi lembra que atualmente é consenso em admitir-se que não há texto concebido isoladamente, assim o texto é proveniente de diálogo com outros textos. Assim, a intertextualidade supõe a presença de um texto em outro (MARCUSCHI, 2008).

A intencionalidade funda-se fortemente da intenção do produtor, a aceitabilidade compreende o modo com que o receptor reage ao texto. Nesse sentido, a aceitabilidade depende da aceitação da produção por parte do parceiro linguístico como um texto coeso e coerente (KOCH, 2009a).

Nesse sentido Marcuschi (2008) menciona Beaugrand (1997), para o qual a aceitabilidade é um critério da textualidade que circunda o âmbito das questões pragmáticas e mostra-se estreitamente ligado a intencionalidade. Marcuschi (2010) observa que, com base as reflexões de Beugrande e Dressler os critérios da textualidade poderiam ser observados como orientados por quatro instâncias, sendo a coesão e coerência orientadas pelos aspectos textuais; a intencionalidade e aceitabilidade pelos aspectos interacionais; a informatividade pelo aspecto computacional e a situacionalidade e a intertextualidade pelo aspecto sociodiscursivo (MARCUSCHI, 2010).

Marcuschi salienta, ainda, a importância do reconhecimento de que a definição de fatores de textualidade não deve afirmar-se como princípios de formação textual, tão pouco em uma dicotomia entre os elementos linguísticos e contextuais, mas podem ser encarados como aspectos cabíveis na ação de uma unidade significativa realizada, mediante a articulação dos fatores cotextuais no contexto social, histórico e cognitivo, o que por sua vez, ressalta que a compreensão dos fenômenos textuais segue um caminho de variadas determinantes, exigindo uma abordagem que parta de orientações múltiplas.

Uma consideração à relativização de usos e valores linguísticos começa a ocorrer nas salas de aula. Sob tal enfoque, na perspectiva escolar, o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa passa a ser não só discutir, ou abordar a norma culta, mas, inclusive, possibilitar ao aluno o contato com estratégias de leitura/escrita, a serem utilizados conforme objetivos, conhecimentos prévios, inferição e verificação de hipóteses. Podendo também considerar os fatores de textualidade descritos acima.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita de textos, preferencialmente notícias de rádio e artigos de opinião passam a ser valorizadas no trabalho com a linguagem no 2º segmento da EJA.

Que o ensino de Língua Portuguesa deva ocorrer através de textos é hoje um consenso, tanto entre linguistas teóricos quanto aplicados, como também uma orientação central do PCN. A questão não reside no consenso ou na aceitação desse postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar textos.

Compreender e entender textos não são, apenas, uma simples atividade de codificação e decodificação, também espera-se que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam a construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão, tal qual lembra muito bem Solé (2012, p. 25):

Um bom exemplo disso são os romances policiais. Neles o jogo do escritor consiste em oferecer pistas para que formulemos hipótese sobre quem é o assassino... e em oferecer depois um alibi para nosso suposto delinquente. Em algumas situações nos deixamos levar tanto pela nossa própria previsão, que quando nos damos conta de que é incorreta, temos de reler algumas páginas, até encontrarmos suficiente evidência para culpar algum outro.

A produção de textos na escola, sobretudo nas turmas de EJA, apresenta problemas de organização linguística da oralidade para o registro da escrita e informacional, por vezes, não obedecendo a critérios de textualidade. O resultado será, evidentemente, o baixo rendimento do aluno, a dificuldade nas séries subsequentes e sua ineficiência ao se deparar com as necessidades de produção e efeito de sentido no uso pessoal ou profissional. De resto, os textos escolares revelam descompasso em relação à produção textual dos alunos, por isso a grande dificuldade do aluno EJA em se expressar nas diversas situações formais da escrita.

De acordo com as concepções socioconstrutivistas, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de tudo, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros.

Diante dos fatores sócio-históricos e análise dos usos sociais e cognitivos da linguagem e sua influência no ensino de Língua Portuguesa observando como a fala e a escrita penetram nas práticas discursivas e textuais no dia-a-dia, começa-se a fazer distinção entre oralidade e letramento, fala e escrita. Marcuschi (2007, p.35) é bem preciso quanto a essas definições:

Portanto, voltando às duas expressões, podemos dizer que a oralidade diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia, e as atividades de letramento dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto. Mas toma um ônibus, usa as cédulas de dinheiro, acha uma rua, telefona digitando o número e identifica os produtos em supermercados. Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais.

Para Marcuschi, letramento volta-se para todos os usos e práticas do dia a dia. A EJA é um campo bastante propício para explorar os usos e práticas da realidade cotidiana do aluno. É interessante que se busque os mais variados gêneros textuais utilizados no dia a dia dos alunos para dar sentido ao ensino de Língua Portuguesa em sala de EJA.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a linguagem deve ser tomada na percepção discursiva, tornando os gêneros textuais objetos de ensino (responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares). Assim, a língua, resultado de um trabalho coletivo, deve ser analisada em sua natureza sócio-histórica e, então, "(...) como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história." (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a língua se materializa nos gêneros textuais.

Segundo as Propostas Curriculares da EJA, 2º Segmento reconhecer como legítimas (o que não significa inquestionáveis) as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola – torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos, o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles.

As estratégias de leitura, defendidas tanto por Kleiman (2013), quanto por Solé (1998) colocam o conhecimento prévio dos leitores como instrumento fundamental para o bom entendimento do texto.

A aprendizagem, na concepção da leitura como processo em construção, caracteriza-se como atividade mental construtiva, que parte de conhecimentos prévios dos alunos. Os alunos jovens e adultos, devido aos seus percursos de vida, experiências pessoais, interpessoais e, muitas vezes, profissionais, apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto. É a partir desses conhecimentos que Kleiman (2002, p. 31) afirma dá o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados:

Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória. Entretanto, esses modelos se voltam para os complexos aspectos psicológicos da atividade, apontando para as regularidades do ato de ler, para a atividade intelectual em que o leitor ideal se engajaria. Essa atividade intelectual começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo.

Nessa direção e mediante reflexões do trabalho com estratégias de leitura de gêneros textuais em sala de aula, o trabalho que aqui se apresenta traz como foco o artigo de opinião. Uma vez que, emitir opiniões é algo que fazemos rotineiramente de forma verbal ou, menos frequentemente, escrita. Para dar melhor subsídio ao aluno, partiremos de textos orais e escritos de notícias atuais e polêmicas, através de programas de rádio, de jornais e revistas para finalizarmos com a produção de artigos de opinião.

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PERFIL DO PROFESSOR E DO ALUNO DA EJA

Conhecer o perfil e a representatividade social do professor da EJA, também é relevante para o processo de ensino aprendido ora sugerido. Apesar do aluno ser o protagonista do ensino, o professor é quem direciona o espetáculo do conhecer, do aprender, do interagir.

Representação é tudo aquilo que aprendemos através dos sentidos, da imaginação, da memória, da cultura é a exteriorização do que pensamos e adquirimos. Sobre isso Spink (1993, p.300) esclarece:

São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias – mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos, sendo socialmente elaborados e compartilhados, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação (...) fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Assim sendo, utilizamos as representações na construção de um sujeito contextualizado socialmente. A sociedade é dinâmica, as informações são veiculadas a cada minuto, e dentro dela está a escola, na ânsia por melhores condições de trabalho, por intervenções significativas da gestão pública, por valorização dos profissionais da educação. O professor está no centro dessa questão por ser o agente transformador, reflexivo e crítico.

A identidade do professor se faz necessária mediante a sua importância no processo ensino aprendizagem. No entanto, percebe-se que a postura dos professores e o próprio sistema de ensino vem desgastando a imagem do profissional. Especificamente na modalidade EJA há um acentuado julgamento por parte das secretarias de educação, as próprias instituições não acreditam no trabalho do professor, como também na aprendizagem suficiente do aluno.

Além do tratamento da EJA como uma modalidade educativa com características próprias, sempre se tem em mente o pressuposto de que o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos por meio da reflexão sobre seu fazer docente, de transformar sua prática e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, espera-se que os educadores ampliem recursos e realizem aprendizagens que se prestem à atribuição de sentido próprio à experiência educativa que empreendem, à investigação sobre as situações de ensino aprendizagem que oferecem e ao diálogo com seus pares e com sua própria prática.

Se acreditarmos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios, entre outros aspectos), o mesmo deve nortear a formação das educadoras. É preciso conhecer as concepções educativas que carregam e as representações que têm de aluno, de aprendizagem e de ensino.

Diante desse diagnóstico, é preciso ter um novo olhar sobre o desenvolvimento do trabalho docente, em se tratando de sua atuação e formação, para assim compreender profissionalização docente. Para tanto, é importante entender o que é ser professor, qual é a sua função docente dentro da sala de aula. Especificamente ser professor da EJA exige um perfil mais humano e menos técnico. O professor terá que adequar suas aulas, conforme o ritmo e a realidade do aluno.

Uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela educação de jovens e adultos hoje é a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira. A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos em determinadas turmas representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social.

Os professores de EJA requerem um conhecimento diferenciado, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações

de vida. É quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA. A necessidade de posturas distintas para se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA diante de desafios que requerem formação continuada. Na maioria das escolas públicas da Paraíba, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a modalidade.

Assim, os professores que atuam nesse setor também precisam de formação e prática diferenciadas. Seu papel, além de preparar os estudantes para o futuro, como ocorre com as crianças, deve abordar também tudo aquilo que faz parte da vida e do cotidiano de seu aluno jovem e adulto. Ele deve ter um olhar ainda mais sensível e saber lidar com a heterogeneidade do grupo que muitas vezes traz alunos que retornam à vida escolar com o objetivo de resgatar um recurso perdido anteriormente para uma possível progressão profissional atual, mas que ainda possui uma visão tradicional do ensino.

Além disso, na mesma classe encontram-se jovens que possuem objetivos diferentes dos mais velhos ou adultos, e até mesmo entre si, pessoas que querem aprender não simplesmente por aprender, mas para ter uma vida mais digna, para desenvolver sua autonomia, conseguir ensinar o dever de casa aos filhos, realizar coisas simples do cotidiano e também tornar-se um cidadão politizado. Há ainda outras que estão por determinação de seu empregador etc. Tudo isso é um enorme desafio para o educador.

Os desafios à formação de professores de EJA são muitos, e é mediante a busca da compreensão dessa questão que se percebe a complexidade da mesma. Por um lado, verifica-se o aumento da oferta de EJA e as tentativas de inclusão social, com esforços para cobrir segmentos sociais, até há pouco tempo, negligenciados. Isso provoca a demanda por um maior número de professores para atender à modalidade.

Por outro, as novas urgências impostas pelas modificações da sociedade contemporânea perpassam os diversos ramos da vida humana e adentram a escola, pressionando práticas educativas que contribuam para a formação de um aluno democrático, contemporâneo e com condições exequíveis para alavancar essa nova sociedade.

Percebemos que o processo da leitura realmente se estabelece como de formação do indivíduo. Apresenta-se como um meio de produção de sentido mediado pelo objeto de leitura (o texto) e o autor. Para que esse processo ocorra é necessário que o professor esteja habilitado em dar os meios para que o aluno tenha, de fato, acesso a leituras de diversas naturezas.

Com base em observações cotidianas, percebemos que há poucas políticas públicas voltadas para formação do professor. O profissional que trabalha com o conhecimento tem a necessidade permanente de estar participando de formações e manter-se atualizado. Quando a educação não vai bem, precisa-se reforçar o professor. Esta comparação caminha em sintonia com o conceito de Lopes e Bastos (2002, p. 321), quando diz:

As representações do agente sobre seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falarem nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem.

Do contexto sócio cultural nasce a ideologia, dela se alimenta as representações e significações sociais. A escola passa a ser a ponte para tais significações. É comum escutarmos que determinado grupo de professores de determinada região age de maneira diferente dos demais. Justamente porque somos influenciáveis pelo grupo social em que estamos inseridos.

A educação compensatória perpassa por vários conceitos e pré-conceitos da sociedade. O professor que está inserido nesse processo incorpora todas as críticas, representações e significações dirigidas a essa modalidade. O aluno como protagonista desse processo também recebe reflexo da organização ou desorganização dessa etapa de ensino.

É necessário que o aluno da EJA tenha em mente que ele não é inferior ao aluno do Ensino Regular, pensamento que impera na mente de muitos e deve ser grande motivo de preocupação. Tal pensamento deve-se ao fato de que a EJA tem uma carga horária menor quando é constituído de fases semestrais e, conseqüentemente, oferece menos conteúdo, o que não significa que a EJA tenha uma oferta de ensino inferior. Ele deve ter em mente que merece a mesma qualidade de ensino e a mesma atenção que merece o aluno de qualquer outra modalidade de ensino.

É um problema a constatação de que a escola ainda não tem dado a conhecer os mecanismos que favoreçam as múltiplas aprendizagens e as formas de conhecer, fazer e ser.

2.3 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: AS VÁRIAS FORMAS DE APRENDER (CONHECER, FAZER, CONVIVER E SER)

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2006), iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, teve como objetivo traçar, através de um exercício de reflexão, um quadro panorâmico das atuais

políticas de educação encontradas em diversos países e, ao mesmo tempo, fazer conhecer as tendências, necessidades e incertezas que caracterizaram o final do século passado e o início do atual.

Seus idealizadores, representados na figura de Jacques Delors (e outros), chamam atenção para o cuidado cada vez mais significativo que se deve ter com a transmissão maciça e eficaz de conhecimentos. São “(...) saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (...)” (DELORS, 2006, p.89).

No texto Educação: Um tesouro a descobrir, Jacques Delors (2006) e seus colaboradores traçam quatro diretrizes consideradas essenciais para garantir formação educativa eficiente e dinâmica aos aprendizes, sobretudo, no sentido de vir a atender aos anseios e exigências da educação do século XXI, a saber:

(...) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (...) (DELORS, 2006, p.90).

Dessa feita a aprendizagem seria mais significativa, principalmente para aqueles que buscam aprender na sociedade atual. Essas bases, se bem orientadas, a partir da instituição formadora, ajudariam bastante no ensino e aprendizagem das turmas da EJA, apesar de não ser específica para essa modalidade, e sim desde a educação básica, universidade, em suma destinada a educação ao longo da vida.

Como constante no relatório organizado por Delors (2006), Soares e Castro (2008) fazem conhecer as bases consideradas singulares para o processo de ensino e aprendizagem requeridos para os sujeitos interactantes, em termos de educação, no Século XXI, as quais distribuimos pontualmente em seguida.

Essas bases não são, em si, problemas ou soluções, mas meios que os indivíduos deveriam traçar para o alcance de suas finalidades em termos de aprenderem a aprender, aprender a fazer, a conviver e a ser.

2.3.1 Aprender a conhecer

A Comissão Internacional, referendada no texto de Delors (2006), entende o processo de aprendizagem, isto é, aprender a aprender, como habilidade fundamental, uma vez que sugere aos responsáveis pela educação que todo o processo de formação de massa deveria

orientar-se no sentido de promover a aquisição de instrumentos que possibilitassem e/ou viabilizassem a compreensão do conhecimento num sentido mais amplo, munindo os indivíduos de condições para interpretar, compreender e tomar posição crítica diante dos fatos sociais que os envolvem todos os dias ao longo de suas vidas.

Assim, o conhecimento teria uma razão de ser, um meio e uma finalidade por assim dizer. Meio porque o indivíduo deve ser conduzido, durante a sua formação educativa, na direção de adquirir as habilidades necessárias que o tornem capaz de compreender o mundo que o cerca, podendo, assim, desenvolver satisfatoriamente suas capacidades comunicativas e profissionais. Finalidade porque o ser humano, por natureza, deve ser movido pelo prazer de descobrir, conhecer e compreender tudo que o cerca. Nesse sentido, Delors (2006), nos diz que:

(...) O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (...) (DELORS, 2006, p. 91).

Essa autonomia de discernir é condição formadora de cidadãos críticos, ativos e participativos em uma sociedade que prima, cada vez mais, por competência e profissionalismo. Porém, em uma sociedade do conhecimento onde a informação flui a cada dia que passa em velocidade vertiginosa, e onde o conhecimento se torna múltiplo e evolui rapidamente, mediante uma realidade na qual o público-alvo são jovens e adultos que objetivam resgatar o tempo perdido, convém abrir-se a outros campos de conhecimento buscando sintonia entre as disciplinas.

É diante desse fervilhar de exigências impostas pelas grandes transformações no cenário educativo, e preocupados com o crescente fluxo de informações midiáticas propagadas principalmente pela Internet e Televisão, que os relatores da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI reafirmam a importância do exercitar a atenção, a memória e o pensamento, esse último comportando avanços e recuos entre o concreto e o abstrato.

Nesse direcionamento e trazendo para uma realidade mais próxima, a inserção da rádio como instrumento de trabalho na sala de aula também é relevante para o avanço das grandes transformações no sistema de ensino.

Assim, para Delors e seus colaboradores à educação primária caberia a tarefa de “(...) transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele (...)” (DELORS, 2006, p. 92-93).

2.3.2 Aprender a fazer

Se aprender a conhecer implica a cultura da disciplina e o desenvolvimento de habilidades que promovam a aquisição de conhecimentos que possibilitem ao indivíduo melhor se posicionar diante das diversas situações que vivenciará no seu dia-a-dia ao longo de sua vida, aprender a fazer constituirá a prática do conhecimento adquirido voltado para a formação profissional.

Trazendo para a realidade da modalidade EJA, na meta 10 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) busca-se fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados. É aqui que surge uma grande e importantíssima questão levantada pelos relatores da Comissão Internacional: “(...) como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (...)” (DELORS, 2006, p.93).

Já não se pode negar que aprender a fazer há muito tempo deixou de ser um simples ato de transmitir o conhecimento de como executar determinada tarefa, que com o tempo passa a ser de operação quase mecânica. A sociedade de hoje exige habilidades e competências mais elaboradas e evoluídas como: a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornado a relação entre matéria e técnica uma relação muito mais interpessoal do que meramente mecânica como em outrora.

2.3.3 Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Até aqui, vimos se confirmar a interrelação existente entre os pilares da educação, definidos pelo relatório de Delors (2006): a prática do aprender a conhecer proporciona a aquisição de conhecimentos diversos que culminarão no aprender a fazer, constituído na prática daqueles conhecimentos adquiridos na formação profissional.

Para conhecer e formar, é necessário interagir, compartilhar os saberes internalizados em cada um dos indivíduos envolvidos no processo de construção do conhecimento. É aqui que se faz necessário um cuidado maior no tocante às relações interpessoais vividas nos diversos cenários educativos, uma vez que sem uma boa harmonia nas relações entre os indivíduos envolvidos todo o processo educativo pode ruir, tornando-se improdutivo, se não infértil.

Mas por que se fala em aprender a viver juntos? A resposta é simples, porque todos “(...) os seres humanos têm tendências a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros (...)” (DELORS,

2006, p. 97), prática essa que leva a uma crescente tensão nos ânimos, gerando conflitos, criando resistências e prejudicando, assim, todo o processo de aprendizagem.

Cabe, então, aos educadores a sensibilidade de conduzir as diversas situações, as quais se lhe apresentarão da melhor maneira possível, no sentido de reduzir os riscos de conflitos ou amenizar e/ou acabar com os já existentes. Mas como fazer isso? Será que, simplesmente, por em contato membros de grupos diferentes e deixar que interajam naturalmente, sem a intervenção constante de um educador, seria suficiente para que os conflitos de diversos gêneros se diluíssem ao longo do tempo? Delors (2006) nos diz que não e nos sugere que:

[...] para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes [...] um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos [...] se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade. (DELORS, 2006, p.97)

É imperativo cuidar da formação e da orientação dos educadores, especialmente em situações conflitantes. O ideal é que eles se tornem capazes de gerir e resolver os mais diversos tipos de conflitos que possam surgir, criando projetos com objetivos comuns a todos, gerando, assim, um ambiente de cooperação e de amizade entre todos e combatendo o espírito de competição que vem sendo evidenciado com muita frequência nas Universidades, prejudicando o processo de aprendizagem e limitando os avanços de todos os estudantes em termos de construção do conhecimento científico.

Delors (2006) nos sugere duas vias complementares para a educação: i) levar os indivíduos a aprender a viver juntos de maneira produtiva e prazerosa de descoberta progressiva do outro, conhecendo sua cultura, seus valores, suas crenças e, em um segundo momento, ii) prolongando-se por toda a vida, a uma crescente participação em projetos comuns, o que se mostra eficaz para evitar e/ou resolver conflitos.

Porém, antes de promover uma interação voltada para tolerância das diferenças é necessário ter-se a certeza de que os indivíduos compreendem a si mesmos de uma forma ampla, clara e não egoísta, sendo capazes de reconhecer as dificuldades dos outros, muitas vezes, como suas e pôr-se, verdadeiramente, no lugar do outro, para, só assim, compreender suas atitudes e reações.

Assim procedendo, a tolerância às diferenças existentes em um grupo que convive com certa frequência é imperativa. Necessário também constatar se todos são capazes de compreender a relação existente entre dois conceitos que confundem muito as pessoas:

diferença e deficiência. Nem sempre o que é diferente é necessariamente deficiente, mas a deficiência é quase sempre marcada como diferença nos discursos de alunos e professores.

Deve-se, portanto, estimular a troca de informações através de argumentações entre professores e alunos nos atos de interação, dentro e fora da sala de aula.

De igual sorte, os aprendizes não devem mais admitir a predominância de uma postura dogmática do professor. É necessário permitir a seus alunos a exposição de suas opiniões, estimulando, assim, a curiosidade e o espírito crítico diante da realidade em que vivem.

A intolerância de alunos que se consideram superiores a seus colegas, com base em critérios preconceituosos, deve ser fustigada de modo consciente.

Ao professor em sintonia com uma educação formal voltado para o século XXI cabe:

(...) reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (...) (DELORS, 2006, p.99)

Essa postura deve ser uma constante na atividade pedagógica para promover, assim, uma formação completa e ajustada para as exigências sociais que as crianças enfrentarão ao longo de toda a sua vida.

2.3.4 Aprender a ser

Todas as outras três habilidades (aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver com os outros), parecem levar a um entendimento do ser como agente ativo, inserido em uma sociedade onde a comunicação é uma permanente atividade que força, seguramente, todos ao exercício vivencia.

A quarta habilidade, Aprender a ser, assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem vinculado ao ser. Seria o momento propiciador de um desenvolvimento pessoal amplo, estimulando o pensamento crítico e autônomo, tornando o sujeito juiz de si e capaz de decidir por si nas mais diferentes situações vividas. Nesse sentido do aprender a ser, à educação cabe:

(...) contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2006, p. 99).

O sentido da aprendizagem para o aluno adulto está em ter alguém para valorizar seus conhecimentos anteriores, usá-los e alcançar novos conhecimentos que sejam úteis para sua vida e façam com que o adulto conquiste seus objetivos.

O sistema educacional deve procurar enfrentar o grande desafio de formar cidadãos preparados para gerir e resolver problemas dos mais diversos tipos, e para isso precisa preocupar-se constantemente em fornecer referencial teórico-intelectual que possibilite aos educandos compreender o mundo que os rodeia, situando-se e comportando-se como agentes responsáveis e justos. Para tal, é necessário estimular a autonomia, a imaginação, a criatividade, dentre outras habilidades, para ajustar os alunos a um mundo em mudanças, cheio de cobranças e extremamente dinâmico e competitivo.

A escola detém a responsabilidade, em um primeiro momento, de “(...) oferecer às crianças e aos jovens de todas as ocasiões, possíveis de descobertas e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social (...)” (DELORS, 2006, p.100), criando, assim, uma atmosfera propícia para um desenvolvimento ajustado com as novas exigências sociais que o mundo nos impõe. Porém, é importante não desprezar a cultura oral e os conhecimentos possíveis de serem resgatados do jovem ou do adulto, mas sim aproveitá-los para desenvolver habilidades e competências mais apuradas que venha a exercer um importante papel ao longo de toda a vida do educando.

Diante das mudanças que testemunhamos em todos os níveis de relações sociais, sejam pessoais ou profissionais, o relatório da Comissão Internacional, com o qual corroboramos, nos sugere que as áreas da educação devem ser repensadas e mudanças precisam ser operadas para proporcionar uma maior integração entre os mais diversos campos do saber, de maneira que “(...) cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.” (DELORS, 2006, p.101), tornando-se, por tanto, capaz de assumir responsabilidades e agir sobre o meio social em que se encontra inserido, de maneira responsável e justa, procurando, assim, promover o bem-estar de todos.

Aprender a conhecer seria a condição essencial e necessária para o educador/aprendiz poder melhor agir sobre a materialidade do seu conhecimento, do seu instrumento de trabalho, do ambiente em que vive e dos interactantes. A cooperação é, neste caso, o elemento chave segundo o qual as atitudes positivas de aprendizagem mútuas se instauram.

Na educação de jovens e adultos a principal característica é centrar a aprendizagem na AUTONOMIA do aluno para a resolução de problemas, mantendo-o curioso para que queira aprender cada vez mais. O aluno adulto, em geral, busca desafios e soluções de problemas, que

farão diferença em sua vida e procura, de alguma forma, encontrar na escola a realização tanto profissional como pessoal.

A construção do currículo e do componente curricular, a partir de metodologias baseadas nos quatro pilares da educação, pauta-se em uma relação na qual educando e educadores compartilham e vivenciam experiências, constroem e reconstróem conhecimentos e saberes.

Esta prática configura-se como uma metodologia, pela qual o aluno poderá relacionar o tema com a sua experiência, envolvendo-o num processo que conduz a resultados, conclusões ou compromissos com a prática, oferecendo um processo de autoaprendizagem.

3 LETRAMENTO E ORALIDADE: COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA DO ALUNO EJA

A partir dos PCN, os gêneros textuais tiveram mais um lugar de destaque no ensino, começou-se a observar os processos de textualização na fala e sua relação com os processos de textualização na escrita. A partir de uma reflexão aprofundada sobre as práticas da análise linguística, constatou-se de que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem.

Segundo Marcuschi (2010), a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.

Tendo em vista o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas o uso mais comum no dia-a-dia é a língua oral.

Ao se falar em escrita, é imprescindível falar de um novo fenômeno da língua, recém-chegado na Educação e nas Ciências linguísticas: o letramento.

Segundo Soares (2014) letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as revistas em quadrinhos.

Diante da habilidade de ler e escrever também ser um critério da alfabetização, surge a dúvida entre letramento e alfabetização. Marcuschi (2007, p.33) afirma:

Já o termo letramento usado aqui como tradução da palavra inglesa literacy, lembra, essencialmente, as habilidades de ler e escrever enquanto práticas sociais. Como já vimos, distingue-se de alfabetização, tida como processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, na escola, enquanto letramento seria o aprendizado informal ou formal da leitura e escrita, sem que haja necessariamente um aprendizado institucional.

Para Marcuschi (2007) letramento é um processo mais geral que designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social. Enquanto a alfabetização, por sua vez, é um processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, um processo de escolarização mantido pelo governo ou pelo setor privado; mas

organizado em séries e sistematizado. Essa mesma distinção é também frisada por Soares (2014, p. 39-40):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Para Soares (2014), só recentemente essa inter relação, alfabetismo x letramento, tornou-se necessária, porque só recentemente passou-se a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é também necessário saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, percebe-se o recente surgimento do termo letramento.

Podemos dizer que a oralidade diz respeito a todas as atividades orais no dia a dia, e as atividades de letramento dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto. Desenvolver as habilidades de leitura e escrita para uso em práticas sociais é ser um indivíduo letrado. Saber ler e escrever é um indivíduo alfabetizado. Cabe a escola trabalhar as habilidades e competências que torne o cidadão apto para as diversas demandas sociais e pessoais.

A oralidade entra no espaço de aula por meio de assuntos como: os níveis de uso da língua, o estudo das variações (sociolinguística, dialetal), as estratégias comunicativas, as situações sociocomunicativas, a seleção lexical, dentre outros. Tais assuntos podem levar ao estudo dos aspectos argumentativos explorados pelos interlocutores ao fazerem uso da língua falada. Para esse tipo de estudo, Marcuschi (2002, p. 31-32) propõe diferentes propostas de atividade a serem executadas em sala de aula, a exemplo de:

Identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos, determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores tais como, número de participantes, papéis etc.; Identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de elementos lexicais, os modalizadores, os dêiticos etc.

Não podemos esquecer que a análise da língua, em sua forma falada, remete-nos às marcas da oralidade, as quais são características específicas das relações humanas. Dessa forma não podemos deixar de lembrar no presente trabalho a conversação – prática social que propicia aos indivíduos comportarem-se como seres sociais suscetíveis à aquisição de outras práticas.

3.1 LEITURA E ENSINO: CONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO

Nas diversas situações de vida, a leitura e a escrita são essenciais para o crescimento intelectual e social do ser humano. Entender o outro e ser entendido faz parte do processo de comunicação. O domínio das competências de leitura e escrita facilita a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais.

Desenvolver as habilidades dos alunos em leitura e escrita na sala de aula tem sido algo desafiador para os professores de Língua Portuguesa. Ler e escrever bem exige trabalho, não é algo espontâneo. A produção da linguagem é uma atividade complexa com base nos elementos linguísticos selecionados e organizados pelo enunciador e sobretudo na reconstrução no momento de interação. Solé conceitua a leitura da seguinte forma:

É um processo de interação entre o leitor e o texto. É um momento único em que o leitor deve examinar detalhadamente o texto, identificando as ideias principais, a mensagem que o autor quer passar. Nesse processo, não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLE, 1998, p.22)

Segundo Kleiman (2013) a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal-entendidos.

No entanto, nossa prática de leitura na sala de aula tem se tornado cansativa e enfadonha. Muitas vezes, pegamo-nos seguindo aqueles velhos passos sem dar sentido ao texto: leitura silenciosa, leitura oral e compartilhada, resposta às perguntas do livro didático. Não utilizamos de estratégias eficazes e a leitura deixa de ser um processo de construção para ser um processo de decodificação. A reflexão do próprio saber é o que torna esse saber suscetível a mudanças.

São bastante pertinentes às propostas de Paulo Freire (1996) que focalizam as relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres”. Casam-se com as estratégias de leitura de Solé (1998) e Kleiman (2013), ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno.

Para que a aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. Na educação de jovens e adultos, isso nem sempre é aceitável para os alunos, pois, muitas vezes, não acreditam que seus conhecimentos sejam válidos.

Os fatores de textualidade precisam ficar evidentes no texto, as ideias passam a ser apresentadas ao leitor e evidenciadas a partir do momento que se identifica os vários critérios de textualidade. O leitor começa a construir o sentido do texto.

A disponibilidade para a aprendizagem exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos. Entretanto, os alunos, muitas vezes, não acreditam que, dessa forma, possam adquirir conhecimentos, pois consideram que a aprendizagem passa necessariamente pela transmissão de informações prontas e acabadas.

A expectativa que o professor tem a respeito da aprendizagem de seus alunos faz parte do contrato didático. Assim, se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade; valorizar o processo, e não apenas a rapidez na realização; esperar estratégias criativas e originais, e não a mesma resposta de todos. As Propostas Curriculares do EJA (BRASIL, 2002, p. 82) ainda ressaltam que:

É importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais e culturais e suas individualidades. Nesse processo, serão compartilhados saberes de professores e alunos jovens e adultos, ou seja, de indivíduos com histórias próprias, propiciando a construção de conhecimentos diversificados. Levando em conta essas diferenças e semelhanças no projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos.

Para facilitar o estudo da leitura e produção escrita de gêneros textuais (notícias e artigos de opinião) na sala de aula, serão analisadas notícias orais e escritas com temas polêmicos, por conseguinte far-se-á artigos de opinião com os temas das notícias.

3.2 ESCRITA E ENSINO: RECONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO

Quando se pretende desenvolver no aluno habilidades para compreensão e produção de textos, é necessário aproximá-lo de textos orais e/ou escritos que lhe tragam sentido e atendam seus objetivos de leitura. Conforme o contexto, as turmas de EJA precisam constantemente de

incentivo, afinal são pessoas que desistiram das séries regulares por variados motivos. É papel do professor vencer as adversidades e tornar as aulas dinâmicas e interessantes para que o aluno permaneça em sala de aula evitando evasão escolar, atendendo aos objetivos do curso da EJA.

Trabalhar com leitura de textos orais e escritos à luz do que sugerem os PCN é de grande importância para o professor de Língua Portuguesa, pois o educador deve selecionar e proporcionar aos alunos uma gama de gêneros textuais, com temáticas expressivas para a realidade. Desse modo será possível desenvolver momentos significativos e prazerosos na sala de aula.

Partimos da concepção de leitura como o processo de construção, em que autor, leitor e texto interagem formando sentido. E a escrita é a reconstrução da leitura. Quanto mais informado for o leitor, mais sentido dará a seu texto.

Há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Parte-se do pressuposto que quanto mais o texto fizer parte do cotidiano do aluno, seja para leitura ou escrita, mais eficiente será o processo de construção e reconstrução do texto.

3.2.1 Noção de gêneros textuais e suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa

A reflexão sobre gênero textual tem sido, de certo modo, uma prática recente e produtiva no meio acadêmico contemporâneo. Entre outros motivos, ela foi desencadeada, por um lado, pelas orientações difundidas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, como ressalta Kleiman (2013), que destaca que a proposta dos PCN desencadeou um movimento relevante de pesquisa que visa, entre outras coisas, “descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam”.

Na segunda metade da década de 90 do século passado, com o surgimento das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir de um maior enfoque nos gêneros textuais, muitos professores ficaram sem saber como lidar com as aulas de leitura e produção textual, considerando-se esta perspectiva, pois os tipos textuais tradicionais trabalhados em aulas de redação – narração, descrição e dissertação – eram a única ferramenta para a leitura, interpretação e produção textual que se tinha para a promoção do trabalho com o texto em sala de aula.

A visão era restrita, não havia fundamentação teórica suficiente sobre o assunto, pois os livros didáticos da época não referendavam o que, posteriormente, viria proposto pelos PCN. Mesmo após sua publicação, ao final da década de 90, muitos professores ainda eram leigos quanto ao conhecimento do estudo dos gêneros textuais, sem se falar que a formação acadêmica

dos docentes egressos das universidades há pouco tempo era deficitária e sem o conhecimento apropriado do ensino da leitura e escrita a partir do estudo dos gêneros textuais. Assim, por um tempo perpetuou-se a ausência da praxe pedagógica, a partir de uma consciência crítica do que se encontra nos PCN (1998) os quais concebem que:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

O leitor é um sujeito ativo nas atividades de comunicação, a medida que faz inferências das circunstâncias e aspectos implícitos no texto. Para a construção ou reconstrução do sentido de um texto, seja oral ou escrito é necessária a percepção dos vários fatores de textualidade.

Por existirem várias concepções de gêneros textuais apresentaremos aqui conceitos formados por Bazerman (2011), Bronckart (2012) e Marcuschi (2008). Todavia vamos enfatizar mais este último por se adequar ao propósito deste trabalho.

A conceituação de Bazerman (2011) coloca os gêneros como modelos de promoção e enriquecimento das atividades comunicativas da vida do sujeito, tornando concreto o ambiente de aprendizagem de Língua Portuguesa e permitindo ao interlocutor expressar o que já se conhece e aproximar-se daquilo que objetiva descobrir:

Gêneros não são apenas formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2011, p.23)

Bronckart (2012) afirma que conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social. Segundo ele, cada gênero textual é uma “espécie de textos” usa essa terminologia para a análise da estrutura do funcionamento do texto com suas relações sociais.

Por último, vejamos a visão de Marcuschi (2008, p.155):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Muitos e diversos são os materiais pedagógicos que são disponibilizados para os professores, corroborando o investimento numa prática de estudos da linguagem e, por conseguinte dos gêneros textuais numa perspectiva interacionista. Inúmeros estudos linguísticos têm apontado que, para o trabalho com os gêneros textuais faz-se necessária a compreensão de que a escolha do gênero não é completamente espontânea, uma vez que deve levar em conta um conjunto de situações dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com qual finalidade.

Marcuschi (2002) já apontava a questão dos gêneros relacionada ao ensino da língua ao afirmar que diante da multiplicidade de gêneros existentes e frente à necessidade de escolha, poderia se perguntar se de fato existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula ou se existem gêneros mais importantes do que outro.

3.2.2 O Artigo de Opinião: ponto de vista

Para Koche (2014), o artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder uma questão controversa. Esse gênero tem como suportes jornais, revistas, internet e apresenta a opinião de um articulista, que normalmente é uma autoridade sobre o assunto que está sendo abordado ou uma pessoa reconhecida socialmente. Quase sempre traz a discussão de tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Mediante tal definição, um questionamento que se mostra relevante faz referência à diferença demarcada entre um artigo de opinião e um artigo científico. Sendo assim, veremos algumas elucidações, a fim de que possíveis dúvidas possam ser esclarecidas acerca do tema em questão.

O artigo científico, como o próprio nome já nos revela, caracteriza-se por um texto científico cuja função é relatar os resultados, sendo esses calcados de originalidade, provenientes de uma dada pesquisa. Dessa maneira, ele, materializado sob a forma de um relato acerca dos resultados originais de um estudo realizado, torna-se publicamente conhecido por meio de revistas científicas, as quais possuem uma seção destinada a esse fim. Assim, segundo a ABNT (NBR 6022, 2003, p.2), o artigo científico pode ser definido como a “publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”.

O artigo de opinião é um gênero que pertence a ordem do argumentar e que manifesta o posicionamento do locutor autor em relação a determinado tema. É uma matéria assinada sobre um determinado ponto de vista expresso de responsabilidade do seu autor. Comumente é escrito na primeira pessoa, mas também pode ser escrito na terceira pessoa. Mesmo quando o articulista não se apresenta no texto como eu ou nós, o texto apresenta marcas linguísticas de sua visão pessoal e intencionalidade (modalizadores, operadores argumentativos, etc.).

Segundo Rodrigues (2000, p.218), “(...) a consideração do artigo como gênero relevante para o ensino de produção escrita adquire uma dimensão pedagógica especial para as classes excluídas.”.

Esse gênero pode ser considerado como uma prática social, pois é muito utilizado no cotidiano dos alunos. Seja para defender um partido, uma religião, um time de futebol ou outro ponto de vista, nossos alunos estão sempre usando dados, estatísticas, argumentos, comprovações para defender suas ideias, no entanto, muitas vezes, demonstram dificuldades em expor suas opiniões tanto na fala, quanto na escrita. Acreditamos que a aprendizagem do aluno só se torna efetiva quando o que se pretende ensinar se materializa na interação social entre sujeitos.

3.2.3 Artigo de Opinião: uma forma de ação social

Para ter uma noção da complexidade do gênero textual, Marcuschi (2008) afirma que há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categorial cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica.

Basta observar atentamente as relações sociais que logo se constata que todos os discursos produzidos, seja um simples ato de fala ou uma situação de comunicação mais formal, estarão articulando um gênero do discurso.

Acreditamos que a aprendizagem só se torna efetiva quando o que se pretende ensinar se materializa na interação social entre sujeitos, mediante o uso da linguagem. Os discursos argumentativos estão presentes no nosso dia a dia e compõem grande parte das nossas relações sociais. Por inúmeras razões, o uso de artigo de opinião de Língua Portuguesa encontra respaldo principalmente, se levarmos em conta os PCN que defendem propostas pedagógicas que tomem como objeto de ensino e aprendizagem uma pluralidade de gêneros textuais.

Opinar sobre os mais diversos assuntos em situações informais é algo que, deliberadamente, fazemos. Por isso, o estudo do artigo de opinião entre outros gêneros de textos

argumentativos, orais e escritos são instrumentos para a formação do cidadão e para sua inclusão social.

Para Rodrigues (2005), o artigo mantém certos traços comuns com outros gêneros jornalísticos que podem ser percebidos a partir da interação autor/leitor que não se dá no mesmo espaço ou tempo físicos; a interação não ocorre de pessoa a pessoa, mas mediada ideologicamente pela esfera jornalística; eles têm determinada periodicidade (diária, mensal) e validade prevista (um curso de vinte e quatro horas nos jornais diários; semanais, etc.) Portanto, casar o artigo de opinião com uma notícia não é mera coincidência.

3.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA: DA NOTÍCIA AO ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião é encontrado circulando no rádio, na TV, nos jornais, nas revistas, na internet, utilizando temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos leitores, espectadores e ouvintes. O autor deste gênero apresenta seu ponto de vista expondo ideias pessoais através da escrita, com intenções de convencer seus interlocutores. Para convencer é preciso que ele apresente bons argumentos, sustentados por verdades e opiniões, porém, tais opiniões são fáceis de serem contestadas, pelo fato de serem fundamentadas em impressões pessoais do autor do texto. Por estratégia, o artigo de opinião desse trabalho será baseado em notícias.

Alguns artigos de opinião partem de um texto jornalístico, uma notícia polêmica, portanto antes de ser um bom escritor é preciso ser um bom leitor. Como ensinar a ler, não é algo simples, busquemos algumas estratégias de leitura, que não é receita pronta, mas vai nos direcionar para sermos eficientes na leitura e escrita.

Para Isabel Solé (1998) a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamar apenas de aprendiz, precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

Isabel Solé parte do princípio que a interpretação se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída por seus interesses, expectativas, vivências, por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo.

Existe um acordo bastante generalizado em considerar que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura

compartilhada são as seguintes: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as ideias do texto.

Para entendermos como ocorrem a apropriação, a produção e a recepção dos gêneros textuais em nosso dia a dia, é importante considerarmos as relações que as ações de linguagem mantêm com: (1) os parâmetros do contexto social e subjetivo em que essas ações se inscrevem; (2) a capacidade do sujeito de acionar modelos textuais adequados para a produção do gênero escolhido; e (3) a capacidade de o sujeito selecionar, com produtividade, expressões linguísticas para a textualização do gênero.

Segundo Koch (2014) para a produção de um artigo de opinião, é necessário que haja um problema a ser discutido e seja proposta uma solução ou avaliação, refletindo a respeito do assunto. Assim o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação problema, discussão e solução- avaliação. Vejamos:

- Situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado, por meio de situações gerais e /ou específicas. Nesse momento, pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema.

- Discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada, pois todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos e fatos. Para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;

- Solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

Vale salientar, que essa estrutura do artigo de opinião não é uma receita pronta, mas vai auxiliar e facilitar na produção do texto e distinção dos demais gêneros.

Para se tornar mais clara a estrutura do artigo de opinião pode-se esquematizá-lo em três partes. Lembrando que não se trata de uma estrutura rígida, mas que vai auxiliar o aluno no processo ensino e aprendizagem.

A Introdução contém a descrição do assunto que gera a polêmica, o autor expõe sua tese (proposta ou posicionamento), como também, a tese contrária (ou atitudes contrárias). No Desenvolvimento há a refutação da tese ou das atitudes contrárias, concomitantemente, deve

dispor de argumentos a favor da tese do autor. Por fim, a conclusão fecha o texto e reforça a tese do autor.

Com a leitura do gênero artigo de opinião nos suportes originais, os alunos podem conhecer os aspectos discursivos do gênero, entender melhor sua organização textual e gradualmente perceber o caráter histórico e social de que constitui a sua função.

3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DO ARTIGO DE OPINIÃO

Nenhum discurso é neutro, por mais que se tente ser objetivo. Todo discurso é carregado de intenções, que são reconhecidas pelas marcas linguísticas presentes nos enunciados. Essas marcas são resultantes da escolha das palavras que compõem o enunciado, produzem efeitos de sentidos e, por isso, são elementos relevantes na exposição de argumentos.

As notícias que são veiculadas através de meios radiofônico são carregadas de intenções parciais. Em cidades pequenas, principalmente, há sempre um grupo político proprietários de rádios ou donos de programas de notícias. O aluno ao escutar uma notícia, através de rádios locais precisa ter essa visão crítica da parcialidade dos textos.

Quando escrevemos um texto, devemos organizar nossas ideias de maneira que se tenha uma sequência, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral no texto. A escolha de certas palavras não é por acaso. As conjunções, que também são conhecidas como conectivos, fazem esse papel de conectar, num texto escrito, as partes entre si. Introduzir um argumento, acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior, concluir, estas são algumas das funções dos conectivos.

Cada articulista, assim como os escritores de outros gêneros, procura manter um estilo próprio ao escrever seus textos. Ao observar diferentes artigos de diferentes autores, podemos notar que existem características particulares em cada texto.

Além dos recursos coesivos, a construção do discurso, quase sempre em terceira pessoa, o uso de alguns tempos verbais e advérbios, os questionamentos, as hipérboles, as palavras enfatizadoras, são alguns exemplos das marcas linguísticas do autor presentes no texto. Tais marcas indicam a intencionalidade do autor.

Segundo Perfeito (2006), existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião, no entanto, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos - não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião: a) contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida,

b) explicitação do posicionamento assumido, c) utilização de argumentos para sustentar a posição assumida, d) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida, e) utilização de argumentos que refutam a posição contrária, f) retomada da posição assumida, g) possibilidades de negociação, g) conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Para Lopes-Rossi (2010), em geral, o artigo de opinião se organiza na forma de um texto argumentativo clássico, da seguinte maneira: título; nome do autor; foto do autor opcional; apresentação do tema; apresentação da tese defendida pelo autor; apresentação dos argumentos que comprovam essa tese. Os argumentos podem ser: 1) evidências: fatos históricos, fatos atuais, exemplos, dados estatísticos; 2) raciocínios lógicos; explicação, relações de causa e consequência, reflexões ou outros; 3) argumento (os) de autoridade(s). Oposicionalmente, podem ser apresentados possíveis contra-argumentos devidamente refutados pelo autor do artigo; conclusão e qualificação do autor.

Conforme a autora o artigo de opinião não precisa seguir necessariamente esta estrutura. Obviamente, que seguindo essa estrutura facilita a produção do artigo de opinião.

3.5 AS VÁRIAS VOZES QUE CIRCULAM NO ARTIGO DE OPINIÃO

Um texto escrito traz outras “vozes” que não as do autor, mas que “falam” pelo autor, pelo fato de que a comunicação humana é marcada pelo dialogismo. O autor de um texto “conversa” com outras pessoas que pensam de formas diferentes da sua, através de outras leituras que ele faz. Quem lê um texto deve estar atento a essas “conversas” que muitas vezes nos remetem a outros textos.

Os acontecimentos do dia a dia são muito comentados em sala de aula. Aproveitar uma notícia, principalmente de rádio que faz parte da realidade do aluno EJA, para dar origem a outro texto é um excelente subsídio para o processo ensino aprendizagem dos alunos. Além de mantê-los informados vai despertar o gosto pela leitura. Saber usar as habilidades de um aluno dentro do contexto escolar, dar sentido ao ensino de leitura e escrita aproveitando a realidade de cada um, provavelmente trará excelentes resultados.

Geralmente, as leituras que fazemos são constituídas pelo resultado de muitas outras leituras, o que nos dá condições de fazer esse diálogo entre os textos lidos anteriormente e os que estamos lendo ou ouvindo. Levando em consideração a realidade de jovens e adultos que frequentam turmas de EJA, sabemos que em sua maioria esses alunos não têm hábito de leitura de textos escritos, daí apresentar notícias de jornais, revistas e de programas radiofônicos,

previamente lidas e/ou compreendidas em sala de aula, para a partir daí, juntamente com o conhecimento prévio do aluno produzir de forma eficaz o texto.

Esse conhecimento anterior prepara o leitor para concordar ou discordar, totalmente ou em parte das ideias do autor e/ou locutor, orienta-o para perceber aspectos que não estão sendo considerados pelo autor do texto e pensar numa possível razão pela qual ele faz isso. Essa leitura crítica faz com que não sejamos manipulados e não aceitemos de pronto qualquer informação ou ideia, podendo exercer nossa liberdade de opinião.

Lembrar que o texto não é neutro, haverá sempre intenções do autor e/ou locutor ao interagir com o leitor vários sentidos podem ocorrer, não haverá apenas um resultado, nem tão pouco um produto. A leitura e escrita estarão em processo de construção e reconstrução.

Reescrever ou parafrasear bons textos, transformar um gênero em outro, escrever um artigo de opinião com base numa notícia falada ou escrita, planejar coletivamente um texto são propostas que o professor poderá desenvolver com sucesso em salas de EJA.

O domínio da leitura de diversos gêneros textuais na explicitação, discussão, contraposição e argumentação são fundamentais na cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem deve estar inserida em intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva a formação de um bom leitor, que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Constatar os níveis da aprendizagem através da análise das competências e habilidades de compreensão e produção textual do aluno, fazer uma proposta de intervenção pedagógica utilizando atividades significativas no processo ensino aprendizagem são ações para um resultado eficiente na leitura e escrita dos alunos das turmas de EJA.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POSSIBILIDADES NA BUSCA DO ENSINO EFICAZ E SIGNIFICATIVO DA EJA

O compromisso de mobilizar, trazer para as salas de aula e manter jovens e adultos em classes de alfabetização são desafios que precisam ir além dos espaços da educação. Compreender as dificuldades que tem o adulto analfabeto que trabalha para sobreviver, que no fim do dia tem pouca energia para o estudo, são tarefas que envolvem outras áreas, entre elas, a saúde e o trabalho.

Para a imensa maioria dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado. Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas.

Outra ideia muito forte que trazem sobre como aprender melhor é a crença cega no poder de repetição. Baseados em sua experiência de vida, em que na quase totalidade das vezes aprenderam as coisas vendo os outros fazerem e tentando fazer depois, acreditam piamente que irão aprender se repetirem muitas vezes o que estão procurando aprender. Apresentamos aqui algumas das idéias muito presentes entre os alunos adultos que ingressam na escola. Trata-se, evidentemente de uma generalização, e as exceções podem ser encontradas. Para os leitores que acharam ingênuas essas idéias, gostaria de lembrar que elas estão presentes também na maioria dos professores. Afinal, essas concepções são ideológicas e se introjetam na população de forma sutil e delas só estão a salvo aqueles que as analisam de forma crítica e cuidadosa

A demanda por informações de um mundo distante do seu se explica quando sabemos que ele aspira a ascender de seu pequeno mundo. Trata-se de aspiração legítima já que horizontes mais amplos estimulam a produção do conhecimento. Mas essa legitimidade não invalida o fato de que à escola não compete apenas a transmissão de informações distantes e curiosas. Podem ser transmitidas de forma mais viva por outros veículos de comunicação principalmente rádio e televisão. A escola tem papel mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão um trabalho pessoal e intransferível. Assim, é possível perceber o equívoco dos alunos quando esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles. É mesmo impossível atingir o totalmente

desconhecido a não ser partindo do que já é conhecido. Na realidade, sempre será possível conhecer melhor o que já se sabe. Em outras palavras, mesmo o já-sabido possui aspectos que são desconhecidos. Saber melhor o que já se sabe e saber o que ainda não se sabe são objetivos da atividade escolar.

Compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar. Igualmente, quando o educador desenvolve atitudes frente ao conhecimento dos alunos, diferente da esperada por eles, os alunos podem mudar a sua visão sobre o papel do professor e dos colegas na construção desse conhecimento.

Uma possibilidade para começar a transformar essa situação é a mudança de postura dos educadores para diminuir seu trabalho intenso em transmitir os conhecimentos que portam, da forma como o que fazem, em benefício de prestar mais atenção aos outros conteúdos culturais e linguagens que circulam pelos espaços escolares.

Num mundo globalizado, onde as informações – não o conhecimento, diga-se de passagem – circulam com grande velocidade e atingem lugares cada vez mais distantes, o sentido de isolamento geográfico e cultural torna-se cada vez mais improvável; neste mundo, as principais características dos processos culturais são a sua alta capacidade integradora e o seu hibridismo. Nessa perspectiva, considero um grande risco sociológico falarmos na existência de uma possível separação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens alunos.

Apesar das políticas públicas ainda terem investimentos aquém das necessidades do ensino para jovens e adultos, há de se registrar que o governo federal tem investido em ações voltadas para a modalidade EJA. Além de verbas para a execução, há a necessidade de formação para orientar as metas e habilidades de cada programa ou projeto.

Conhecer cada programa e projeto, monitorar suas ações são meios para obter sucesso no final de cada execução. É interessante conhecê-los para, em parceria, praticar atividades que melhorem o resultado do ensino das turmas de EJA. Nossa proposta aqui desenvolvida necessitará de saber o “chão da educação EJA” para poder assim desenvolver ações voltadas para a sala de aula.

Verificar o nível do nosso aluno, elaborar uma escala de proficiência do estudante EJA são muito importantes para saber de onde podemos partir e até que ponto podemos chegar. Obviamente que conhecendo o nível de aprendizagem do aluno, os programas e projetos que são oferecidos para essa modalidade e intervindo com ações voltadas para significação do ensino, provavelmente se alcançará o nível da escala de aprendizagem que temos possibilidade de chegar.

4.1 PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS DESTINADOS PARA JOVENS E ADULTOS

O Governo Federal em suas políticas públicas para a educação tem lançado inúmeros programas para motivar jovens e adultos a voltarem para os bancos escolares:

- Programa Brasil Alfabetizado - O Programa Brasil Alfabetizado existe desde 2003 e seu foco é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – população acima dos 15 anos. Presente em todo o País, o programa prioriza cidades com índices altos de analfabetismo – especialmente na Região Nordeste. Para participar, a prefeitura ou estado deve aderir ao Sistema Brasil Alfabetizado. Os professores alfabetizadores participam presencialmente no contraturno e recebem uma bolsa, assim como os coordenadores – o apoio técnico e financeiro é da União.

- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA) - O objetivo do programa é a disponibilização de livros didáticos aos alunos do Programa Brasil Alfabetizado e de turmas de EJA de programas locais e regionais. A escolha e a distribuição dos materiais são trienais.

- ProJovem Urbano - A meta principal do ProJovem Urbano é a elevação da escolaridade da população entre 18 e 29 anos que já sabe ler e escrever mas que não concluiu o Ensino Fundamental na idade correta. O programa oferece Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e curso sobre ações comunitárias. A duração da formação é de 18 meses e a bolsa mensal é de 100 reais para o participante.

- PROEJA - tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros.

- ENCCEJA - é a sigla referente ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos, destinado a certificar o ensino para pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade certa. Ele foi aplicado pela primeira vez em 2001, mas a certificação do Ensino Médio foi interrompida a partir de 2009, quando o ENEM foi reformulado e passou a cumprir essa função. Além de ser aplicado em diversos municípios brasileiros, o Enceja também é feito no exterior, com o objetivo de certificar os brasileiros emigrantes que não concluíram a Educação Básica, garantindo-lhes esse direito. Hoje o exame é definido como

uma avaliação das competências, saberes e habilidades adquiridos nos ambientes escolares ou processos formativos — como no ambiente familiar, no trabalho, nas organizações da sociedade civil, na convivência humana, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais, entre outros.

O Governo do Estado da Paraíba através da Secretaria de Educação do Estado também tem lançado programas de incentivo a Educação de Jovens e Adultos:

- O Projeto de Apoio à Expressão Juvenil - “Se sabe de repente” acontece nas escolas estaduais de Ensino Médio, no contra turno das aulas, em 20h presenciais, por meio de oficinas temáticas, interações culturais, implantação e implementação de Grêmios Estudantis e construção do Plano de Ação de Juventude, de modo a estimular o posicionamento e a troca de experiências dos jovens diante de questões de seu interesse, como violência, sexo, promoção à saúde, cultura, esporte, trabalho, tecnologia, entre outros. No primeiro momento, o projeto será destinado a estudantes das Escolas Estaduais de Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio.

São várias as intervenções feitas pelos governos federais e estaduais, no entanto a forma de execução não tem sido satisfatória, já que a maioria dos programas não obtém resultados eficientes. A superficialidade com que os níveis de ensino e aprendizagem são vivenciados em nosso sistema é fruto, seguramente, de uma série de procedimentos adotados em termos de políticas públicas que, se relacionadas aos períodos historicamente definidos desde a colonização, foram geradas em situações anteriores de dependência social e econômica do país frente aos colonizadores europeus. Analfabetismo, letramento, problemas de leitura, de escrita, dentre outros ainda perduram em pleno século XXI.

O governo federal possui um sistema de avaliação da educação básica SAEB, o qual podemos utilizar como referência, já que não temos um programa específico de avaliação da evolução da aprendizagem do aluno EJA. O Saeb, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas aplicadas em larga escala. Seu objetivo principal é diagnosticar a educação básica no Brasil. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado a cada dois anos. Ao unir o desempenho dos alunos no Saeb aos dados de fluxo escolar do Censo Escolar, o Ideb fornece indícios sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas de todo o País.

A modalidade EJA não é avaliada por esse sistema, mas alguns dados oficiais da educação da EEEF Francisco Carlos de Vasconcelos, os quais estão citados nas páginas dos anexos, foram retirados dos dados coletados pelo SAEB.

A natureza e o tipo do trabalho a realizar tende a exigir do sujeito de ação a adoção e a mobilização de uma série de capacidades para articular e realizar ações em função de mudar ou adquirir valores, conhecimentos e habilidades para o desempenho eficiente e eficaz do e no que realiza. A redação de um artigo de opinião, requer uma série de competências e habilidades para que o sujeito, de fato, use o instrumento de texto para comunicar eficientemente um fato em um nível formal e coloquial da língua. Isto lhe garante o crivo de competente. Quem sabe fazer deve saber a razão pela qual está fazendo desta maneira e não de outra.

4.2 PROGRAMA DE RÁDIO: SUBSÍDIO PARA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

Os vários diagnósticos dos alunos que frequentam a EJA comprovam que há uma aprendizagem ineficiente mediante a linguagem oral e escrita, como também na compreensão e interpretação de texto. Podemos chamar o aluno que frequenta a escola, mas não desenvolve habilidade suficiente em linguagem de analfabeto funcional. O termo pode parecer forte, mas é considerado analfabeto funcional o indivíduo que, mesmo demonstrando capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças e textos curtos e os números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos.

Decorre desse fato uma série de deficiências de formação e supressão de desenvolvimento de múltiplas competências e o indivíduo é tido como funcionalmente analfabeto, muito embora esse grau de deficiência nem sempre possa ser medido com eficiência.

Ao constatar os costumes e conversas dos alunos em sala de aula, percebeu-se que, em boa parte do tempo, compartilhavam notícias de um programa de rádio local. Percebeu-se então que o rádio poderia ser uma forte ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao observar os programas de rádios locais, constata-se quão parcial é a colocação dos locutores. Diante do fato, além de se trabalhar as estratégias de leitura à luz de Ângela Kleiman e Isabel Solé citadas anteriormente, se faz necessário considerarmos também os fatores de textualidade dos textos motivadores para enfim produzir o artigo de opinião. É importante ressaltar que não temos a pretensão de obter a excelência na produção textual dos alunos, mas aumentar o nível de proficiência desses alunos considerando o nível onde se encontra e aonde poderá chegar.

Utilizaremos os fatores de textualidade, já citados em capítulos anteriores, com ênfase na argumentação, na intencionalidade (há sempre uma intenção quando se produz um texto), aceitabilidade (receptividade do texto pelos leitores), situacionalidade (o contexto da informação do texto), informatividade (informações novas que encontramos no texto).

O estudante EJA interage com um variado sistema de situações de interação comunicativa no seu cotidiano. Graças aos programas de rádio de nossa cidade, esse sistema ganhou proporção gigantesca. Conduzir satisfatoriamente as propostas de produção escrita é importante tanto para promover a progressão da competência linguística dos estudantes, como também para garantir a efetivação da realização de tais atividades.

Seja como docente ou como discente, sabemos bem o que significaram as tarefas enfadonhas e penosas de redação escolar que derrotavam os estudantes, tanto pela desmotivação quanto pela reprovação. Mesclar sabor com saber, ou seja, aproveitar notícias que já fazem parte do cotidiano do aluno e trazer para a realidade de sala de aula irá promover no aluno o desenvolvimento das competências e habilidades da escrita.

Dar ferramentas para que o aluno subsidie seu conhecimento e tenha munição suficiente para investir na produção do texto é uma das estratégias aplicadas nesse trabalho. A falta de ideias do que escrever e como escrever são os principais argumentos utilizados pelos alunos que se esquivam em produzir textos. Outro ponto relevante é o questionamento sobre os programas gravados, a variação linguística utilizada, a intencionalidade do autor/locutor do programa de rádio.

É relevante saber que no decorrer da aplicação das ações aqui sugeridas, não haverá a exigência de que, no resultado final, o aluno EJA produza um texto brilhante, mas que discorra sobre o texto suas ideias fundamentadas nas notícias de rádio, de forma coerente, coesiva e prazerosa.

Sugere-se um passo a passo para o trabalho de aplicação de ações de intervenção em sala de aula, a saber:

- 1º Gravação de Programas de rádio e/ou seleção de notícias em jornais e revistas;

O aluno gravará parte do programa FM Alerta, exibido na 104 FM, rádio local. Será critério do aluno a escolha do noticiário a ser gravado. Como também poderá trazer notícias recentes selecionadas em jornais e revistas. O instrumento a ser utilizado para a gravação do programa será o smartphone, aparelho que a maioria da sala possui.

- 2º Apresentação da gravação do programa em sala de aula e/ou das notícias de jornais e revistas;

O aluno fará apresentação da sua gravação em sala de aula usando instrumento adequado para que todos escutem a notícia. Ou lerá a notícia de jornais e revistas pré-selecionada.

- 3º Discussão sobre os temas das notícias e a variação lingüística identificada na fala dos locutores;

Durante a apresentação o professor irá fomentar a discussão sobre a seleção lexical, registro formal/informal, jargão utilizado pelo radialista ou editor, existência de parcialidade por parte do locutor/editor na divulgação da notícia. Deve-se explorar os fatores de textualidades possíveis.

- 4º Comparação do texto da notícia com as demais emissoras de rádio ou demais suportes de notícias;

A forma com que cada emissora, jornal ou revista repassam uma notícia é diferente. É bastante interessante fazer essa comparação para despertar o lado crítico do aluno e discutir sobre a não neutralidade do texto.

- 5º Recapitulação da estrutura de artigo de opinião já trabalhada em sala;

Preparando-se para a produção textual. O professor irá recapitular a estrutura e funcionalidade do artigo de opinião já trabalhado em aulas anteriores.

- 6º Produção de texto a ser sugerida, conforme temas dos noticiários apresentados e discutidos anteriormente;

O artigo de opinião partirá da notícia de rádio apresentada e discutida em sala de aula. O aluno produzirá seu texto em sala de aula individualmente e entregará ao professor.

- 7º Correção individual dos textos;

As produções textuais serão corrigidas pelo professor, conforme critérios de correção anteriormente apresentados para os alunos.

- 8º Reescrita dos textos a fim de identificar as inadequações e acrescentar termos, conforme orientação do professor;

O professor anotará os possíveis erros dos alunos ou inadequações no próprio texto para que reescreva alterando o que for necessário.

- 9º Atividade de culminância para apresentação do resultado final dos textos.

Após reescrita da produção textual e avaliada pelo professor, haverá uma culminância para apresentação do texto para os demais colegas, No dia previamente marcado todos apresentarão seus textos.

- 10º Criação e apresentação de Programas de Rádio na escola.

Como a rádio é muito comum na vida desses alunos, será interessante mudar o cenário escolar com a criação de uma rádio dentro da escola, os programas serão apresentados pelos próprios alunos nos momentos de intervalo e datas comemorativas. Uma das principais atividades apresentadas nos programas será a apresentação dos alunos com suas produções trabalhadas em sala de aula.

Tais estratégias devem estar embasadas numa nova metodologia de ensino que privilegie atividades centradas no aluno, em suas capacidades, possibilidades, oportunidades e condições de aprender, que considere as potencialidades, as múltiplas inteligências, através das múltiplas estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos a utilização dos programas de rádio, como elemento propiciador de experiências educacionais diferenciadas, relevantes que podem transformar o ambiente escolar.

É imprescindível o trabalho de verificação e intervenção, mediante resultados trabalhados no decorrer do ano. Averiguar as fragilidades de aprendizagem, atribuir notas e elaborar um trabalho contínuo de intervenção de nada adianta no processo de ensino aprendizagem, se não repensar o ensino e explorar o potencial do aluno de acordo com suas vivências.

Além do desafio de aplicar estratégias de aprendizagem para que se obtenha bons resultados, há a preocupação também de melhorar o ambiente escolar para que o aluno EJA permaneça assíduo durante todo ano letivo na escola. Portanto paralelo a intervenção pedagógica a escola também deverá adotar ações que contribuam para a frequência e permanência do aluno EJA, tais como: tolerância no horário de chegada do aluno (a maior parte dos alunos trabalha durante o dia), flexibilidade no planejamento, ações que ultrapassem as paredes da escola, execução de projetos instigando a pesquisa e profissionalismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando a história do ensino voltado para jovens e adultos desde o Brasil Colônia, chegamos à conclusão que o problema da EJA no país perpassa por um sistema ineficiente desde sua origem. A formação dos professores sempre era precária, alguns profissionais não tinham qualificação. Esse fato não é de um passado distante, há pouco tempo alguns profissionais bastavam fazer o LOGOS para se tornar professor, ainda nos deparamos com profissionais de outras áreas executando a função de docente.

Diante de uma realidade tão discutida e com a experiência adquirida no trabalho com turmas de EJA, podemos dizer que a forma como o ensino está sendo aplicado nas escolas não está convergente com a principal proposta da modalidade que é ver o educando como ser portador de saberes e competências, que devem ser reconhecidos. Aceitar estes desafios de modificação e (re)adequação, significa formalizar um projeto de trabalho árduo (mas muito gratificante), no qual uma das maiores tarefas é transmitir um saber com qualidade aos jovens e adultos que são originários de uma sociedade injusta e diversa, a fim de que com isso, possamos inclusive assegurar a permanência deste cidadão na escola e seu sucesso nas vivências sociais.

A nossa pretensão é tornar o aluno um bom leitor, e com a habilidade da leitura, tornar-se também eficiente na escrita, ser um cidadão preparado para atuar no mercado de trabalho e na vida social. Ler o mundo para filtrar sempre as intenções do que se escuta, ler e se escreve. Para a maioria das pessoas, a experiência particular de leitura e escrita restringe-se à passagem pelo contexto escolar, espaço em que o uso da língua escrita destina-se ao cumprimento de tarefas não raramente sem sentido e permeadas por autoritários mecanismos avaliativos.

É inquestionável a importância do papel do professor no contexto para tornar o aluno um bom leitor e proficiente na escrita. Muitos alfabetizadores, mesmo responsáveis por conduzir o ensino de outros, nem sempre se veem como sujeitos capazes de produzir sua própria escrita, experiência ainda escassa e distante. Cabe então uma outra interrogação: como ensinar o que não se sabe?

É também dessa relação, na qual o texto é apenas pretexto para outras atividades, que emergem representações que caracterizam a relação com a linguagem escrita como algo difícil e desprazeroso. Assim, é imprescindível que se criem condições efetivas para que os alfabetizadores ocupem também o lugar de usuários e produtores de linguagem. Que se propiciem ocasiões em que, ao discutir sobre seus saberes e suas carências, experimentar

situações conflituosas, prazerosas ou ainda ambíguas, tenham oportunidade de melhor desenvolver suas competências.

Nossos alunos da EJA possuem uma baixa autoestima, devido à própria sociedade ter a concepção que essa modalidade é menos eficiente do que o ensino regular. Torná-los aptos a assumir o papel de cidadão com altivez e autonomia é sublime. Investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação dessa modalidade é essencial, num período de leituras e pesquisas, foi possível a confirmação de que os Jovens e Adultos necessitam de um ensino de qualidade o qual proporcione a liberdade de expressão de suas experiências de vida a fim de transformá-las num conhecimento científico, respeitando e considerando todo conhecimento prévio que tenham a importância da apropriação dos resultados da avaliação educacional para subsidiar o Programa de Intervenção Pedagógica.

Trazer o programa de rádio gravado para sala de aula, ouvir e discutir sobre o tema da notícia, comparar a forma como a notícia é repassada por outros órgãos da imprensa, usar os fatores de textualidade, buscar ações significativas para prática em sala de aula e estratégias de leitura, fortalecerão o processo ensino aprendizagem dos alunos EJA.

Formar turmas de EJA nas escolas tem sido um grande desafio. Os jovens e adultos não escolarizados são desestimulados pelas circunstâncias diárias e pelas metodologias utilizadas pelos professores dessa modalidade, o turno noturno não é bem visto pelos profissionais que trabalham na escola, alguns literalmente se empenham para a modalidade não acontecer. São inúmeros desafios e estratégias para manter funcionando essa modalidade nas escolas públicas.

O perfil do professor da EJA precisa ser repensado, tanto na sua representatividade como no investimento em sua formação e qualificação. As políticas públicas educacionais têm que ser eficientes e mais abrangentes no âmbito escolar. Essa modalidade precisa ser reformulada, percebe-se que em alguns municípios, as turmas de EJA estão em extinção, é cada vez menor o número de alunos que cursa essa modalidade, e maior o índice de adultos que não concluem sequer o ensino médio.

Se construir e reconstruir o sentido dos textos trabalhados em sala de aula é um desafio para os alunos, gigante é a necessidade de construir e reconstruir a proposta pedagógica e curricular da educação de jovens e adultos em toda rede pública.

É bom ressaltar que a proposta de trabalho aqui apresentada não busca tornar os alunos excelentes na produção textual, mas eficientes no que se faz necessário aprender na leitura e escrita para sua vida cotidiana de estudante EJA e profissional.

O ponto de partida e de chegada deve estar sintonizado no seguinte propósito: oferecer possibilidades na melhoria do ensino EJA para que o aluno que não teve oportunidades iguais

aos do aluno do ensino regular, avance no processo de educação, obtendo resultados satisfatórios e permaneça na escola até a conclusão dos anos finais da educação básica atingindo o nível de aprendizagem que é necessário e capaz de alcançar.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionízio Judith Chambilis Hoffnagell (orgs.). 2 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN):** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (trad). 2 ed., 2.reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CASTRO, Onireves Monteiro. **Seminários de Problemas Atuais em Educação**, UFPB, s/d, s/p.

DELORS, J. **Educação:** Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa/ São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 21ª ed. São Paulo; Contexto, 2009a.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009b.

KOCH, Ingedore Villaça. Estratégias Pragmáticas de Processamento Textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.30, pp. 35-42, Jan./Jun. 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 1997, v.41, pp. 67-78.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. Artigo de opinião: análise linguística. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGUENS EM INTERAÇÃO. 1ed, 2006, Maringá. **Anais...** p. 745 – 755.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horm. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

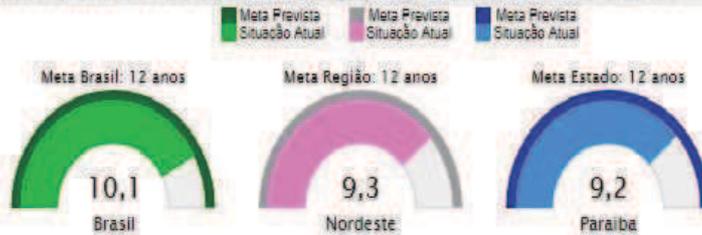
ANEXOS

- ANEXO 1

NT Meta 8 – Elevação da escolaridade/Diversidade

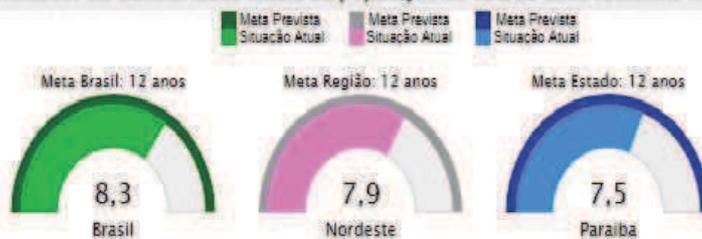
Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Indicador 8A-Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade



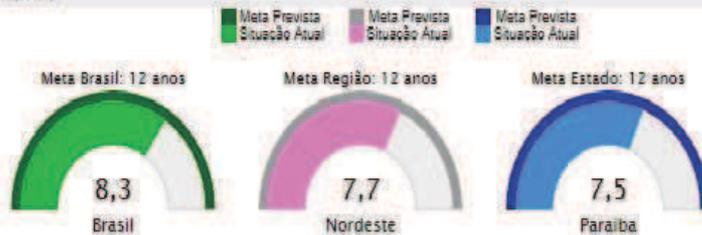
Fonte: Estado, Região e Brasil - PNAD - 2016

Indicador 8B-Escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente na área rural



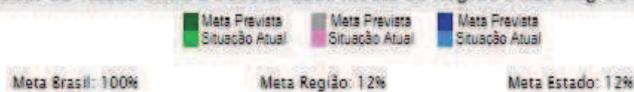
Fonte: Estado, Região e Brasil - PNAD - 2016

Indicador 8C-Escolaridade média da população de 18 a 29 anos pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita)

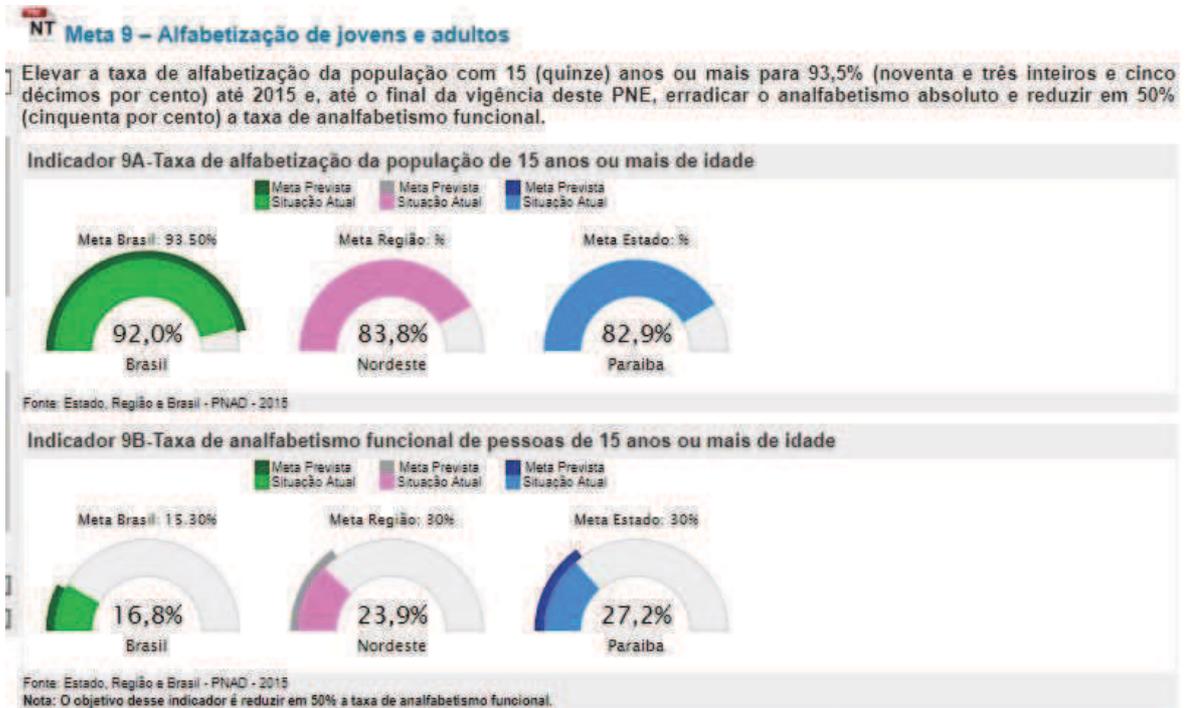


Fonte: Estado, Região e Brasil - PNAD - 2016

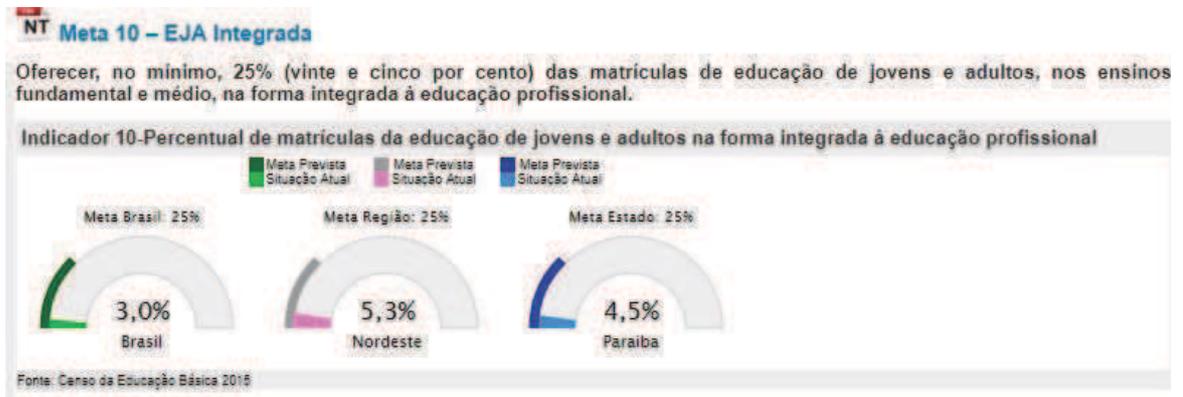
Indicador 8D-Razão entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos



- ANEXO 2



- ANEXO 3



- ANEXO 4



Francisco Carlos De Vasconcelos (EEEF)
Acompanhar



Sobre a Escola
Proficiência
Enem

Matrículas e Infraestrutura
Taxas de Rendimento
Distorção Idade-Série

Imprimir

Ano: 2016

Dados Gerais

Código INEP	25018299
Localização da Escola	Urbana
Dependência	Estadual
Endereço	RUA JOSE BENEDITO DE SOUSA Bairro: ESTACAO CEP: 58803260
Telefone	(83) 3522-2879
Fax	

Acessibilidade

As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim

Outras Informações

Número de Funcionários da Escola	25
A escola possui organização por ciclos?	Não

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não
A escola possui biblioteca?	Não
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Não
A escola possui sala de atendimento especial?	Não

Alimentação

Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

Matrículas

Creche	0
Pré escola	0
Anos iniciais (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	0
Anos finais (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	12
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	75
Educação Especial	0

Equipamentos

Aparelho de DVD	Não
Impressora	Não
Copiadora	Não
Retroprojektor	Não
Televisão	Sim

Saneamento Básico

Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do Lixo	Coleta periódica

Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	0
Matrículas 2º ano EF	0
Matrículas 3º ano EF	0
Matrículas 4º ano EF	0
Matrículas 5º ano EF	0
Matrículas 6º ano EF	8
Matrículas 7º ano EF	4
Matrículas 8º ano EF	0
Matrículas 9º ano EF	0
Matrículas 1º ano EM	0
Matrículas 2º ano EM	0
Matrículas 3º ano EM	0

Computadores e Internet

Internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	6
Computadores para uso administrativo	2

Os dados de infraestrutura e matrículas apresentados nessa página representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar até a última quarta-feira do mês de maio. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação.

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2016.

Notas técnicas: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>