



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**



Adriana Almeida Rezende Costa

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EJA
PROFESSOR SEVERINO UCHÔA**

**São Cristóvão - SE
2011**

Adriana Almeida Rezende Costa

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EJA
PROFESSOR SEVERINO UCHÔA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (NPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem e Ensino

Linha de Pesquisa: Teorias do texto

Orientadora: Professora Dra. Denise Porto Cardoso

**São Cristóvão - SE
2011**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Costa, Adriana Almeida Rezende

C837g Os gêneros textuais na educação de jovens e adultos do ensino médio: um estudo de caso no Centro de Referência de EJA Professor Severino Uchôa / Adriana Almeida Rezende Costa. – São Cristóvão, 2011.

138 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Prof^a Dr^a Denise Porto Cardoso.

1. Gêneros textuais. 2. Língua materna. 3. Educação de jovens.
4. Educação de adultos. I. Título.

CDU 808.1:374.7

ADRIANA ALMEIDA REZENDE COSTA

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EJA
PROFESSOR SEVERINO UCHÔA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Dra. Denise Porto Cardoso

São Cristóvão, 07 de abril de 2011

Banca Examinadora

Professora Dra. Denise Porto Cardoso
Orientadora – (NPGL – UFS)

Professora Dra. Maria Denilda Moura
(PPGLL – UFAL)

Professora Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
(NPGED – UFS)

*Aos meus pais pelo estímulo e torcida
Ao meu esposo pelo apoio e contribuições efetivas
durante esse percurso acadêmico e
à minha irmã pelas valiosas discussões e aprendizados.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente *a Deus*, por ser a minha força e o meu guia, porque “O Senhor é o meu pastor e nada me faltará.” (Salmo 22).

À *minha família*, pelo incentivo e pela confiança depositados em mim, durante todos os momentos que passei nesse processo acadêmico.

Em especial, *ao meu esposo*, não apenas pelo incentivo e carinho durante esse percurso de construção, mas também, pelas contribuições críticas de produção.

À *minha irmã Viviane*, pelas valiosas contribuições, pelos materiais de pesquisa que me ajudaram a fundamentar este trabalho, como também, pelas discussões sobre o tema.

À *minha orientadora*, Profa. Dra. Denise Porto Cardoso, pela posição ética e dedicada, contribuindo significativamente para a concretização desta pesquisa.

À *Professora Maria Francisca O. Santos e à Professora Sônia Meire Santos A. de Jesus*, pelas sugestões e críticas para a qualificação deste trabalho.

À *Professora Dra. Maria Denilda Moura e, mais uma vez, à Professora Dra. Sônia Meire* pelas contribuições aos aspectos estruturais e de conteúdos deste trabalho, enriquecendo-o, consideravelmente, para a versão final.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial, as colegas Sabrina e Tânia pelas trocas de experiências, pelos diálogos de incentivo e força.

Aos professores do Mestrado, pelos conhecimentos, e *as secretárias do NPGL*, pelo bom atendimento, sempre prontas a nos ajudar.

Aos alunos do Centro de Referência de EJA Prof. Severino Uchôa, por participarem da pesquisa nos fornecendo valiosas informações.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire)

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (Paulo Freire)

COSTA, Adriana Almeida Rezende. **Os Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio: Um estudo de caso no Centro de Referência de EJA Professor Severino Uchôa**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, UFS, São Cristóvão-SE, 2011.

RESUMO

Sabe-se da importância do ensino de Língua Materna (LM) na perspectiva dos gêneros textuais (GT) que visam às diferentes formas de agir em sociedade. Mesmo assim, prevalecem na esfera escolar práticas de moldes tradicionais de leitura e escrita, e, no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também, práticas pedagógicas aligeiradas que anulam a criticidade dos educandos e a sua interação real com o mundo. Apesar da escola não ser a única responsável pelo desenvolvimento cidadão desses jovens e adultos, mas que tem um papel decisivo no processo de formação dos educandos, é que se faz necessário compreender a situação real desses alunos, buscando possíveis alternativas de trabalhos escolares significativos para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJAEM). Para tanto, o presente trabalho propõe (re)discutir a importância dos gêneros textuais como estratégia para a busca da cidadania plena/ativa dos alunos da EJA. O *corpus* pretendido aqui busca investigar nas primeiras e segundas etapas do Programa EJAEM do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa da cidade de Aracaju - SE, quais são as práticas de leitura e escrita que os alunos realizam na comunidade, na escola e no trabalho. Para realizar o levantamento de dados, utilizou-se um questionário objetivo (múltipla escolha) e questões subjetivas. Durante a leitura crítica dos dados foram utilizadas várias concepções teóricas de alguns autores como Motta-Roth (2008), Antunes (2009), Meurer (2007; 2008). Para o conceito de gênero textual, a pesquisa se centrou nas ideias de Bakhtin (2003), de Dolz e Schneuwly (2004) dentre outros. Em relação às referências sobre o sujeito crítico da EJA, foram abordadas as contribuições de Arroyo (2005; 2006; 2007a), Paiva (2004; 2005), Di Pierro (2005). As concepções de Covre (2008), Gadotti (2008) e Arroyo (2007b) sustentaram a noção plena de cidadania para uma mudança social efetiva. A análise dos dados permitiu revelar que se faz necessário (re)discutir o trabalho de GT no Programa EJAEM, não como pretexto para se trabalhar as normas gramaticais, mas como uma estratégia de instrumentalizar os alunos para se (re)afirmarem enquanto cidadãos do mundo e indivíduos ativos do processo de transformação político-social.

Palavra-chaves: gênero textual, língua materna, Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

COSTA, Adriana Almeida Rezende. **Los Géneros Textuales en La Educación de Jóvenes y Adultos de La Enseñanza Media: Un estudio de caso en el Centro de Referencia de EJA** Profesor Severino Uchôa. 2011. 138 h. Disertación (Maestría en Letras) – Núcleo de Posgraduación en Letras, Universidad Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2011.

RESUMEN

Ya se conoce la importancia de la enseñanza de la Lengua Materna (LM) en relación a los géneros textuales (GT) que evidencian las diferentes formas de actuar en sociedad. A pesar de ello, prevalecen las prácticas de estructuras tradicionales de lectura y escritura, y, en el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), también, las prácticas pedagógicas aligeradas que anulan el espíritu crítico de los educandos y su interacción con el mundo. A pesar de la escuela no ser la única responsable por el desarrollo ciudadano de esos jóvenes y adultos, pero teniendo en cuenta que cumple un papel decisivo en el proceso de formación de los educandos, es que se hace necesario entender la situación real de los alumnos, y buscar posibles alternativas de trabajos escolares significativos para la Educación de Jóvenes y Adultos de la Enseñanza Media (EJAEM). Frente a esto, el presente trabajo propone rediscutir la importancia de los géneros textuales como estrategia para la búsqueda de una ciudadanía plena/activa de los alumnos de la EJA. El corpus pretendido aquí tiene como objetivo investigar en las primeras y segundas etapas del Programa EJAEM del Centro de Referencia de Educación de Jóvenes y Adultos Profesor Severino Uchôa de la ciudad de Aracaju-SE, cuáles son las prácticas de lectura y escritura que los alumnos realizan en la comunidad, en la escuela y en el trabajo. Para realizar el levantamiento de datos fue implementado un cuestionario con aspectos objetivos (opción múltiple) y otros subjetivos. Durante la lectura crítica de los datos fueron utilizadas diversas concepciones teóricas de autores como Motta-Roth (2008), Antunes (2009), Meurer (2007; 2008). Para el concepto de género textual, la investigación se centró en las ideas de Bakhtin (2003), Dolz y Schneuwly (2004), entre otros. En relación a las referencias sobre el sujeto crítico de la EJA, fueron abordadas las contribuciones de Arroyo (2005; 2006; 2007a), Paiva (2004; 2005), Di Pierro (2005). Las concepciones de Covre (2008), Gadotti (2008) e Arroyo (2007b) sustentaron la necesidad de una noción plena de ciudadanía para un cambio social efectivo. El análisis de los datos reveló que se hace necesario rediscutir el trabajo de GT del Programa EJAEM, no como pretexto para trabajar las reglas gramaticales, sino como una estrategia que capacite a los alumnos a reafirmarse como ciudadanos del mundo e individuos activos dentro del proceso de transformación político social.

Palabras clave: género textual, lengua materna, Educación de Jóvenes y Adultos de la Enseñanza media.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Agrupamentos de Gêneros Textuais segundo Dolz e Schneuwly	32
Quadro 2: Distribuição da frequência em que os informantes leem no trabalho	86
Quadro 3: Distribuição da frequência em que os informantes escrevem no trabalho	86

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, ORGANOGRAMAS

Gráfico 1: Distribuição dos informantes por sexo	72
Organograma 1: Motivos da Evasão Escolar	74
Gráfico 2: Distribuição dos informantes por faixa etária	75
Gráfico 3: Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam curso de EJA - IBGE	76
Gráfico 4: Distribuição dos informantes por moradia	77
Gráfico 5: Distribuição dos informantes por moradia	78
Gráfico 6: Distribuição dos informantes por trabalho e estudo	79
Gráfico 7: Distribuição da frequência em que os informantes leem em casa	82
Gráfico 8: Distribuição da frequência em que os informantes escrevem em casa	84
Gráfico 9: Distribuição da frequência em que os informantes leem na escola	88
Gráfico 10: Distribuição da frequência em que os informantes escrevem na escola	90
Gráfico 11: Distribuição da frequência em que os informantes veem esses textos nas disciplinas escolares	92
Gráfico 12: Distribuição das dificuldades que os informantes têm com textos	93
Gráfico 13: Distribuição dos textos que os informantes gostariam que fossem mais trabalhados na escola	96
Gráfico 14: Distribuição das motivações dos informantes para terminarem o Ensino Médio	98

LISTA DE SIGLAS

CEE (Conselho Estadual de Educação)

CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos)

CREJA (Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos)

DCNEJA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos)

DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

EJAEF (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental)

EJAEM (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio)

GT (Gêneros Textuais)

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

LM (Língua Materna)

MEC (Ministério da Educação)

MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

OCNEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)

ONG (Organização Não Governamental)

PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

SEB (Secretaria de Educação Básica)

SEED/SE (Secretaria de Estado da Educação de Sergipe)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1.1 O caminho da pesquisa e as reflexões apresentadas	14
---	----

2 CAPÍTULO I: Considerações teóricas sobre gêneros textuais

2.1 O gênero textual: Algumas concepções	20
--	----

2.2 Gêneros textuais e tipologia textual: Uma abordagem sobre os dois enfoques	28
--	----

2.3 Os gêneros textuais na escola: Tecendo algumas discussões	31
---	----

2.4 Os gêneros textuais e a formação da cidadania: Uma relação entre texto e contexto.....	38
--	----

3 CAPÍTULO II: Considerações teóricas sobre a EJA

3.1 Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma (re)construção permanente	43
--	----

3.2 A EJA e o Ensino Médio: Perspectivas e currículo	54
--	----

3.3 O Ensino de Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio: Diretrizes e discussões	59
---	----

3.4 Apresentando o CREJA Professor Severino Uchôa: Conhecendo o contexto	63
--	----

4 CAPÍTULO III: Uma abordagem crítica sobre a construção de gênero na EJA

4.1 Metodologia de análise: Teorias e práticas em ação	69
--	----

4.2 Análise e discussões dos dados: Conhecendo e (re)construindo algumas concepções ..	72
--	----

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Uma retrospectiva do estudo: Concluindo, por hora, as discussões	105
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
---	-----

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário aplicado aos alunos.....	119
--	-----

Apêndice B - Quadro das falas dos alunos sobre os seus objetivos no EJAEM	123
---	-----

Apêndice C - Resultados dos dados em tabelas	131
--	-----

ANEXOS

Anexo A - Documento: Resolução n.º 201 (Aprova o Ensino de EJA em Sergipe).....	136
---	-----

Anexo B - Documento: Resolução n.º 027 (Aprova o EJAEM em Sergipe)	137
--	-----

Anexo C - Matriz Curricular a partir de 2008 no CREJA Prof. Severino Uchôa	138
--	-----

INTRODUÇÃO

O caminho da pesquisa e as reflexões apresentadas

Embora todos comecem a vida inserindo-se no mundo humano através do discurso e da ação, ninguém é autor ou criador da história de sua própria vida. Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é seu autor. (ARENDETT, 2007, p. 197)

Os alunos da EJA do Ensino Médio são jovens e adultos marcados pelo histórico escolar de exclusão social, até mesmo de reprovações, e que buscam nesse nível educacional restabelecer a sua autoestima e se preparar para uma nova etapa na vida, utilizando-se como instrumento de luta social o certificado de conclusão do Ensino Médio. São alunos que depositam nessa última etapa todos os créditos possíveis para conseguirem atingir um trabalho melhor e oportunidades de investirem em cursos de aperfeiçoamento.

Dentro desse contexto, podemos enfatizar que os desejos manifestados por esses jovens e adultos representam histórias de pessoas que trazem experiências culturais e saberes ricos e diversificados que nos fazem refletir sobre a necessidade de ressignificarmos a nossa prática pedagógica, principalmente, as que envolvem a leitura e produção de textos.

A produção de texto respaldada no estudo de GT, trabalhados não apenas na sua estrutura linguística, mas como um caminho para identificar as diferentes ideologias e significados que podem compor um texto, constitui-se como uma estratégia para instrumentalizar os alunos da EJA do Ensino Médio na busca de compreenderem as diferentes formas de se dizer algo, para quem elas são ditas e o que elas podem ocultar em suas regularidades.

Portanto, a preocupação em (re)discutir as questões referentes ao estudo de GT na EJA, mais especificamente, no Programa EJAEM do CREJA Professor Severino Uchôa em Aracaju-SE, surgiu pela necessidade de alguns professores dessa escola buscarem reformular o currículo do EJAEM, apoiando-se em conteúdos mais significativos para os alunos, principalmente, nas aulas de Língua Materna. O despertar para essa temática apresentada, parte de motivações pessoais e profissionais em que as duas se envolvem, pois é importante sempre refletir sobre a nossa postura diante das diferentes situações da vida.

Desde 2002, trabalho diretamente com a Educação de Jovens e Adultos no ensino público estadual de Sergipe e, durante todo esse período, houve muitos momentos em que tive a oportunidade de discutir, refletir e modificar a minha prática pedagógica. Essa experiência teórico-prática contribuiu significativamente para que eu buscasse o desafio de desenvolver, com essa modalidade de ensino, um projeto educacional de língua portuguesa que incluísse elementos mais significativos no trato com esses jovens e adultos.

Assim, no presente trabalho procurei assumir uma posição de linguista e também de educadora, apoiando-me na ideia de que a linguística aplicada vem reconstruindo algumas de suas concepções e conceitos. Nessa trajetória, ela vem buscando não definir um perfil disciplinar contornado, mas dialogar com outras áreas e com outras formas de produção de

conhecimento. (FABRÍCIO, 2008). Procurei analisar os problemas apresentados, pensando também em mudanças pedagógicas, pois “politizar o ato de pesquisar e pensar em alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer linguística aplicada.” (LOPES, 2008)

Diante das necessidades apresentadas pelos professores do EJAEM sobre a realização de novas alternativas de trabalho que valorizassem os alunos jovens e adultos e incentivassem as suas produções, procurou-se desenvolver na escola algumas atividades interativas que servissem como um referencial de que esses jovens e adultos possuíam diferentes formas de habilidades: poéticas, musicais, teatrais, etc. e que, por outro lado, possuíam também algumas limitações no que se referia aos conteúdos exigidos pelo Ensino Médio.

Essas observações nos despertaram para que repensássemos sobre a nossa prática pedagógica ainda fragmentada e compartimentalizada em que não se visualiza uma interconexão de conhecimentos. Portanto, corroboramos com as ideias de Pérez Gómez (2007a) que argumenta sobre a preocupação fundamental do professor que é “[...] a de seguir o programa do livro-texto para que se abordem os conteúdos e o medo à perda de tempo, quando o trabalho escolar se abre à preocupação do estudante [...]” (Ibid, p. 65). Percebe-se que essa problemática limita a criatividade do professor em trabalhar de forma conectada com a arte, com o conteúdo sistematizado e com a reconstrução de conhecimentos.

A temática tornou-se relevante, uma vez que se percebeu a limitação dos alunos no que se referia ao domínio de diferentes gêneros textuais, dificultando dessa forma, a fluência de suas ideias, tanto oralmente, quanto na escrita. Portanto, propomo-nos (re)discutir nesta pesquisa a importância dos gêneros textuais como estratégia para a busca da cidadania plena desses alunos e que questione e entenda, de forma crítica, como se processa a vida em sua cidade, em seu país e no mundo.

No entanto, para se desenvolver práticas de produção de texto respaldadas em gêneros textuais no EJAEM, faz-se necessário responder à pergunta que se constitui em objeto da pesquisa, a saber: - Qual a importância dos gêneros textuais na formação dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio?

Os contornos deste trabalho se deram em função da hipótese geral de que o estudo de gêneros textuais no EJAEM se constitui em uma estratégia para se trabalhar a cidadania desses jovens e adultos, e auxiliá-los a terem uma visão ampla e crítica sobre as relações sociais, políticas e econômicas no mundo do trabalho. Portanto, essa ideia confirma a relação

existente entre língua e contexto social, modificando, dessa forma, os moldes tradicionais de ensino de LM respaldados em um currículo pré-determinado, sem inovações e sem respeitar as necessidades dos próprios alunos.

Diante desse fato, é que elegemos responder as seguintes questões norteadoras:

- 1- Quais são os textos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos do EJAEM?
- 2- Quais são as necessidades textuais que os alunos apresentam?
- 3- Quais são os objetivos pessoais e profissionais que os alunos apresentam ao terminarem o Ensino Médio?

A intenção de questionarmos sobre os textos mais e menos presentes no cotidiano desses alunos visou conhecer a realidade textual por eles vivenciada, contribuindo para a elaboração de um currículo mais significativo e que valorizasse as experiências dos alunos.

De acordo com o histórico escolar de exclusão que os jovens e adultos apresentam, e pelo fato de vivenciarem um trabalho ainda fragmentado no Ensino Médio da EJA, apresentam como consequências: dificuldades de desenvolverem algumas competências e habilidades no uso de textos nas mais variadas situações comunicativas. Essa concepção nos levou a conhecermos quais eram as dificuldades textuais desses alunos.

Na questão três nosso intento era identificar as reais necessidades dos alunos, ao concluírem os seus estudos, para contribuir com um trabalho respaldado em GT que visualize os desejos pessoais e profissionais dos educandos e busque formar sujeitos críticos no exercício pleno de sua cidadania.

Para responder as perguntas da pesquisa, apresentamos como objetivo geral: Conhecer e compreender quais são os gêneros textuais utilizados pelos alunos do CREJA Prof. Severino Uchôa, contribuindo para a construção de um currículo significativo para o EJAEM, através do estudo de GT em uma perspectiva crítica. Temos, ainda, como objetivos específicos:

- Verificar que textos fazem parte da vida cotidiana dos alunos do CREJA;
- Verificar quais são as necessidades textuais que os alunos apresentam;
- Conhecer os objetivos pessoais e profissionais que os alunos apresentam no EJAEM;
- Discutir sobre a importância de se utilizar o estudo de GT para a busca da cidadania plena desses alunos.

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando-se a técnica de amostragem probabilística que embora não seja representativa do contingente maior da EJA de Sergipe, é significativa para configurar a realidade, contribuindo para

reflexões e discussões efetivas sobre a importância de um currículo diferenciado para o EJAEM.

Assim, esta pesquisa está atrelada a uma perspectiva sociointeracionista, utilizando como referencial teórico para o conceito de gênero textual as ideias de Bakhtin (2003) e as contribuições e modificações conceituais de Dolz e Schneuwly (2004). Utilizamos ainda algumas contribuições de Motta-Roth (2008), Antunes (2009), Meurer (2007; 2008) e outros sobre a noção de gênero como estratégia de ensino-aprendizagem.

A fundamentação teórica sobre a EJA está vinculada à ideia de sujeito crítico e transformador presentes em algumas contribuições de Arroyo (2005; 2006; 2007a), Paiva (2004; 2005), Di Pierro (2005) dentre outros.

Sobre a noção de cidadania, estão as ideias de Covre (2008), Gadotti (2008), Arroyo (2007b) que expõem a necessidade da construção de uma cidadania plena e ativa que visualize a educação numa perspectiva crítica e que pense de forma contextualizada, pois os problemas mundiais (econômicos, políticos, ambientais) devem ser encarados, através da relação de inseparabilidade que existem entre qualquer fenômeno e o seu contexto, percebendo o homem como um ser transformador.

Portanto, a pesquisa apresentada é extremamente relevante por buscar (re)discutir e (re) conceituar algumas questões sobre os alunos e o Programa EJAEM, enfatizando a importância de se estruturar um currículo que perceba as adversidades culturais, políticas e sociais presentes nesse contexto de ensino. As concepções sobre o aluno jovem e adulto trabalhador e/ou estudante, devem ser analisadas na perspectiva de uma educação que preze pela identidade específica dessas pessoas, e apresentem alternativas de ações que modifiquem as práticas escolares de ensino compensatório que muitos Programas de Educação de Jovens e Adultos apresentam.

Espera-se que este estudo contribua para que novos trabalhos sejam propostos com o objetivo de se construir pontes que levem a efetivas políticas públicas significativas para o ensino de EJA.

Para melhor compreensão desse trabalho, apresentamos, sinteticamente, a forma como o estudo foi organizado:

No capítulo I apresentamos os pressupostos teóricos sobre gêneros textuais, principalmente, no contexto escolar e buscamos desenvolver discussões sobre a importância do gênero para o ensino.

No segundo capítulo foram abordadas as questões fundamentais para a construção da Educação de Jovens e Adultos enquanto responsabilidade social, analisando a sua repercussão diante dos documentos oficiais e buscando conhecer um pouco da EJA em Sergipe, que se respalda nos mesmos documentos. Esse quadro teórico levantou algumas questões que referenciam a importância de um currículo escolar no EJAEM que valorize esses alunos enquanto cidadãos, principalmente, no exercício de produção escrita e oral dentro de um contexto real e significativo. Foi feita uma breve descrição do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, por ser a instituição analisada no trabalho e representar uma amostragem significativa da EJA em Sergipe.

No capítulo III discorreremos sobre as questões referentes à metodologia aplicada à pesquisa, que subsidiaram as discussões sobre a importância do trabalho com GT na EJA para a formação crítica desses jovens e adultos, mas que, para se chegar a esse processo, faz-se necessário resgatar o verdadeiro sentido de se trabalhar com gêneros, percebendo a sua real utilização. Tecemos também algumas considerações e observações presentes nos dados da pesquisa que foram investigados através dos questionários aplicados aos alunos do EJAEM das 1^{as} e 2^{as} etapas da referida escola.

Para finalizar, fizemos as considerações finais tecendo algumas reflexões sobre a importância da diversidade textual para os alunos do EJAEM, elucidando caminhos para se construir um currículo mais crítico e efetivo para a formação cidadã desses jovens e adultos, criando espaços de discussão entre educadores, governo e alunos, objetivando uma escola de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio do Estado de Sergipe.

CAPÍTULO I

Considerações teóricas sobre Gêneros Textuais

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. (Koch, 2006, p. 157)

Neste capítulo, serão abordados os pressupostos teóricos sobre GT, principalmente, no contexto escolar. Com o objetivo de desenvolver as discussões sobre o gênero textual no ensino, serão apresentados alguns conceitos de teóricos como Dolz e Schneuwly, Marcuschi, Bakhtin dentre outros.

2.1 O gênero textual: Algumas concepções

Diante das modificações que vem ocorrendo nas últimas décadas no processo de ensino-aprendizagem, é importante destacar o reconhecimento geral do texto como um instrumento fundamental no estudo de LM. Hoje, a noção de gênero ampliou-se para toda produção textual e é inegável se fazer uma reflexão sobre o assunto, pois ela é tão relevante quanto necessária, visto que o gênero textual é tão antigo quanto a linguagem.

“Se com Aristóteles os gêneros textuais se distribuíam em três categorias e se depois passaram a dizer respeito a categorias literárias bastante sólidas que foram se ampliando e subdividindo até entrarem em crise com a crítica do romantismo à estética clássica, hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual. Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero a ponto de podermos indagar que categoria é essa a que chamamos de gênero textual. (MARCUSCHI, L., 2008, p. 15)

Historicamente é importante destacar que até meados do século XX, os gêneros poéticos eram mais utilizados do que os retóricos em que a esfera literária era o destaque em detrimento de outras. O estudo da gramática normativa também se constituiu, no decorrer da história, como estratégia fundamental para a leitura e a recitação, procurando dar modelos literários (vernáculos e morais) para a formação do bom leitor. Portanto, só foi com o advento da ampliação do acesso da população à escola, através da lei 5.672, de 1971, que se iniciou a mudança do perfil dos educandos que buscavam o ensino formal, modificando, dessa forma, o caráter econômico, cultural e ideológico da escola. (ROJO, 2008).

Embora tenham se ampliado as oportunidades de acesso à educação formal, a escola ainda se constitui em um espaço tradicionalista que retrata a ideologia da classe dominante, mas nela estão presentes, também, forças contraditórias que resistem ao *status quo*, buscando alternativas de trabalho que ampliem a democratização escolar.

Atrelada a essas modificações e a essa adversidade presentes na escola, está a necessidade de se colocar o texto não como pretexto para o estudo de gramática e ortografia, mas como um objeto significativo de práticas de leitura e de produção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de Língua Portuguesa (2000) colocam que o trabalho com o texto deve ser feito, tomando-se como base os gêneros orais e escritos não como instrumentos para se estudar gramática, mas dando-lhes sentido real, associando-os ao estudo reflexivo da língua na vida social e na sociedade, pois quanto mais se domina a língua, mais se conquista as normas ou a transgressão do estilo. Portanto,

[...] os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais, coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelos gêneros, pela profissão, camada social, idade, religião. (BRASIL - PCNEM, 2000, p. 21)

Dessa forma, pode-se considerar que os textos se manifestam sempre num e noutro gênero textual. É importante, pois, ter um conhecimento significativo sobre a estrutura dos gêneros para bem produzir e compreender textos, criando um dialogismo¹ entre as várias formas de dizer/escrever. A língua reflete as atividades humanas e, nessa funcionalidade, devem ser analisados os elementos ideológicos incluídos nessas ações.

Assim, é importante colocar que o sujeito constitui o texto de forma heterogênea e nele ocupa várias posições. “O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito²”. (ORLANDI, 2008, p. 53). A constituição do texto é heterogênea, porque a ideologia também é, e, nesse processo, o sentido é produzido de acordo com as diferentes posições³ em que o sujeito se apresenta.

Ainda sobre a heterogeneidade do texto, Orlandi (Ibid, p. 59) postula que “o texto, de um lado, se constitui de enunciados. O enunciado é enunciado na medida em que aparece em

¹ Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente, também, a palavra do outro. [...] O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2008, p. 18-19)

² A palavra sujeito é colocada por Orlandi como forma-sujeito designado em Pêcheux (1975). É aquele afetado pela ideologia.

³ Para Orlandi as diferentes posições do sujeito são marcadas pelas diversas formações discursivas.

um texto, compreendido este na perspectiva discursiva. Os diferentes enunciados podem marcar diferentes posições do sujeito no texto.” Assim, a polifonia está presente no texto, pois o sujeito se relaciona com essa pluralidade de formações discursivas⁴ e se reconhece nelas.

É importante destacar que os diferentes discursos presentes em um texto e reconhecidos pelo indivíduo, ampliam a noção de poder criativo do sujeito, caracterizando, assim, a mudança e emancipação do indivíduo menos favorecido da sociedade. Essa prática contribui significativamente para que o estudo do texto não se prenda apenas às suas regularidades, mas dê relevância às regularidades sociais. (MEURER, 2007)

Diante dessas considerações sobre o sujeito e o texto, deve-se colocar que a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os a identificarem quais os gêneros textuais mais adequados e inadequados para serem utilizados nas práticas sociais, pois os mesmos estão atrelados aos contextos em que são utilizados, caracterizando as diferentes formas de interagir socialmente.

Na visão de Marcuschi, L. (2007), os gêneros são concebidos por sua função sociocomunicativa, baseada em parâmetros pragmáticos e discursivos, e sua fundamentação se dá através de práticas sociais desenvolvidas e testadas, com o objetivo de atingir propósitos comunicativos. Para ele, os gêneros:

Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Ibid, p. 19)

Marcuschi, L. coloca que historicamente os gêneros eram limitados, mas hoje, na crescente cultura eletrônica, presenciamos uma variedade muito grande de novas formas de comunicação, ampliando consideravelmente os gêneros tanto orais quanto escritos.

As mudanças constantes dos gêneros estão ligadas às transformações culturais e tecnológicas, intensificando os seus usos, propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos, mas ancorados em outros gêneros já existentes.

Assim como Marcuschi, Santos et al. (2004) postulam que o gênero tem existência real; e nesse processo, a sua definição tem natureza sociocomunicativa e não existe uma listagem limitada, pois “[...] se expressam em designações diversas como: receita culinária,

⁴ Para Orlandi a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito.

telefonema, tele-mensagem, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagens jornalísticas, [...] e outras.” (Ibid, p. 39)

Ainda fundamentada na ideia sociocomunicativa de gênero, construída pelos sujeitos num determinado contexto histórico, encontramos a visão de Beth Marcuschi (2005), que discute, em seu texto “Redação Escolar: características de um objeto de ensino”, sobre a concepção de gêneros numa abordagem sociointerativa na produção da linguagem, considerando-os dinâmicos e ativos. Ela reforça isso nas palavras de Bronckart:

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, [...] justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto [...]. (BRONCKART, 1999 apud MARCUSCHI, B., 2005, p. 141)

Em qualquer tipo de atividade humana que implica o uso da linguagem, utilizam-se GT. Os gêneros nos são dados da mesma forma que nos é dada a língua. São manifestados livremente em situações concretas e são reproduzidos nas mais variadas comunicações discursivas, pois nós falamos por diferentes gêneros sem suspeitar de sua existência ou, como nas palavras de Bakhtin “[...] dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência.” (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Os GT estão presentes em toda ação comunicativa e é preciso dominá-los para que se possa interagir mais significativamente no mundo. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são estruturados em torno de três características: o conteúdo temático representa o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional é a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e o estilo é a escolha dos recursos linguísticos. Portanto, segundo Bakhtin (2003), qualquer utilização da língua realiza-se em forma de enunciados orais e escritos, estruturados em vários tipos de gêneros que se estabelecem e evoluem no interior das esferas de atividades humanas.

Bakhtin (2003) diferencia, essencialmente, os gêneros discursivos primários (simples) dos gêneros discursivos secundários (complexos). Os primários se caracterizam como espontâneos, pois se constituem em uma simples comunicação verbal e estão presentes nas situações cotidianas; já os gêneros secundários (romances, dramas, pesquisas científicas etc.)

“surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (Ibid, p. 263)

Ainda segundo o autor, os gêneros primários são transformados em gêneros complexos a partir do momento em que adquirem um caráter especial: “quando perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e com os enunciados reais alheios.” (Ibid, p.263)

Para Schneuwly, os elementos centrais de uma atividade humana são: o sujeito, a ação, o instrumento.

O gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciatador – age discursivamente numa situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico - o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada. (SCHNEUWLY, 1994 apud KOCH, 2006, p. 55)

O autor supracitado considera o gênero um “megainstrumento” com diversos sistemas semióticos, para agir em situações de linguagem. O domínio do gênero se constitui com o próprio domínio da situação comunicativa, pois ele pode se dar “[...] através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado.” (KOCH, 2006, p. 55).

Para atingir esse processo de aprendizagem da linguagem, faz-se necessário desenvolver uma didática específica entre formadores e educandos, pois o ensino de gêneros dá poder de atuação a ambas as partes. Portanto, o gênero é concebido como um grande organizador (megainstrumento) das situações de comunicação, sendo, o seu domínio de fundamental importância para agirmos eficazmente no mundo.

Em relação à concepção bakhtiniana sobre o processo entre a escolha do gênero a ser utilizado e a adaptação à situação concreta, Schneuwly (2004c) acrescenta, a essa ideia, a concepção vygotskyana de desenvolvimento da linguagem. Para ele, Bakhtin apresenta uma relação de imediatez entre escolha e utilização de gênero, não o concebendo de maneira dinamizada, como se ele estivesse sempre lá. Essa concepção levanta a questão de que por mais que possamos dispor de um “rico repertório de gêneros”, a adaptação dos mesmos à situação concreta é um problema que deve ser enfatizado.

De acordo com Schneuwly (2004c) nada é citado sobre os esquemas de utilização, sobre os mecanismos de adaptação.

Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. [...] Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero (pelo menos, parcialmente) para por exemplo, persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo. (Ibid, p. 27-28)

Para o referido autor, a ação discursiva é regida pelos meios, pois “[...] o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela.” (SCHNEUWLY, loc. cit.)

Schneuwly se utiliza da concepção do gênero como uma estratégia para que o sujeito aja nas diferentes atividades humanas. Além disso, o sujeito deve ter certo domínio sobre o gênero para uma ação mais significativa, pois o conhecimento dos meios é essencial para se agir sobre a realidade. Como é proposto por Bakhtin, o gênero possui certa estabilidade que é delineada pela sua composição e pela função social que desempenha.

Dolz e Schneuwly (2004a) afirmam que para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem é importante considerar três dimensões essenciais:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades de uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (Ibid, p. 75)

Dessa forma, os autores ampliam as noções dadas por Bakhtin, reconsiderando a aplicabilidade do conceito ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, além de dar um destaque fundamental sobre a percepção do gênero não apenas num perfil histórico e social, mas imbuído de características específicas de sua construção: composição textual, formas de dizer e condições de produção.

Em seu trabalho, Schneuwly (2004c) ainda ressignifica os conceitos de gêneros primários e secundários. Para Bakhtin os gêneros primários são determinados por uma “comunicação verbal espontânea”, para Schneuwly existem algumas situações linguísticas em que os primários equivalem aos gêneros secundários, dependendo do grau de complexidade apresentado na interlocução. Portanto, Schneuwly caracteriza os gêneros primários como:

- . troca, interação, controle mútuo pela situação;
- . funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo processo, como uma unidade;
- . nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. (...) o gênero primário, dessa maneira, basta-se a si mesmo; funciona como que por reflexo ou automatismo; determina a forma da ação como um todo único. (Ibid, p. 29-30)

Essas considerações do autor colocam o gênero primário como um instrumento essencial para agirmos no nível real. Depois que o indivíduo é instrumentalizado, adquire competências para agir em novas situações, complexificando os gêneros e tornando-os instrumentos para novas construções, utilizando-se de outros mecanismos definidos no gênero secundário.⁵

Em relação aos gêneros secundários, Bakhtin (2003, p. 281) afirma que eles “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa, e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica, etc.” Em contrapartida, para Schneuwly (2004c), os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante em pelo menos dois níveis:

- não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato;
- isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (Ibid, p. 33)

De acordo com o autor, os gêneros secundários não estão ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação, pois eles são complexos e constituídos de vários gêneros primários. Possuem uma natureza mediadora, pois são autônomos em relação à situação

⁵ Numa contribuição recente, Bronckart (1993) propõe a seguinte reformulação das noções de gêneros primários e secundários: “Seguindo Bakhtin, podemos distinguir textos primários (ou livres), que estabelecem uma relação ‘imediate’ com as situações nas quais são produzidos, e textos secundários (standardizados), que estabelecem uma relação ‘mediata’ com sua situação de produção. Enquanto os discursos primários seriam assim ‘estruturados pela ação’, os discursos secundários (narração, discurso teórico etc.) dela se separariam e seriam submetidos a um estruturante próprio, convencional, de natureza especificamente linguística; eles seriam ‘estruturados na ação’”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 30)

imediate e são adquiridos em ambiente formal: a escola. É nessa instituição que se concretiza a passagem de um sistema para o outro.

Sob essa perspectiva, Schneuwly retoma os conceitos de gêneros primários e secundários formulados por Bakhtin e, apoiando-se em Vygotsky (desenvolvimento da linguagem) e Bronckart, buscam constituir o interacionismo sociodiscursivo numa abordagem dialética dos fenômenos psicológicos e se colocam em favor “[...] da reunificação da psicologia, à qual atribuem uma dimensão social e cuja finalidade central seria elucidar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano.” (MACHADO, R., 2005, p. 238).

Portanto, Schneuwly propõe algumas ideias sobre os mecanismos do processo de transformação profunda que se dão no desenvolvimento da linguagem com a entrada da criança na escola e que vai se estender por todo o seu processo escolar. Ele transpõe todo o conceito de gênero para a relação de ensino-aprendizagem, apontando a instituição escolar como veículo fundamental para a passagem de um sistema a outro, pois os alunos já carregam algum conhecimento sobre os gêneros. Corroborando com essa ideia, Brandão (2001) enfatiza que

ao longo do processo de escolarização, um trabalho que aproveite a relativa proximidade com os gêneros vivenciados no cotidiano e a metalinguagem espontânea que se vai adquirindo nas experiências de leitura e produção escrita pode mostrar-se bastante produtivo enquanto estratégia didática. (Ibid, p. 12)

Partindo desse pressuposto e compreendendo as posições de Schneuwly, percebe-se que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos educandos. “Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.” (BAKHTIN, 1984 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a, p. 74).

Os gêneros textuais na escola são importantes porque contribuem significativamente para o aluno escrever, ler e falar, transformando-se não apenas em um instrumento de comunicação, mas também, como objeto de ensino-aprendizagem. (Id, 2004a).

Em relação ao processo escolar, faz-se necessário considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 21) orientam o estudo dos GT no ensino de Língua Materna: “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 [...]”

Essa concepção proposta pelos PCN é a mesma de Bakhtin sobre o ensino da língua materna, quebrando a sistemática tradicional nas interações de linguagem, e a divisão clássica utilizada por muitas escolas: narração, descrição e dissertação. Assim,

[...] o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocada do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas. (BRASIL - PCNEM, 2000, p. 18).

Portanto, os gêneros textuais são uma ferramenta essencial para se desenvolver um trabalho efetivo com a Língua Portuguesa, incluindo as práticas sociais nos estudos linguísticos, proporcionando ao educando uma construção significativa do seu conhecimento em relação ao mundo.

2.2 Gêneros textuais e tipologia textual: Uma abordagem sobre os dois enfoques

Para se direcionar um trabalho com leitura, produção e compreensão de texto, faz-se necessário observar quais são as características básicas entre gênero e tipo textual, pois, ambos perpassam pelas produções nas aulas de LM. Qual seria então a diferença entre eles?

O professor Marcuschi, L. defende que o trabalho escolar deve ser pautado nos *gêneros textuais*, pois, para ele, o trabalho com tipos textuais fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, como por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças específicas.

Com o objetivo de definir gêneros e tipos textuais, Marcuschi, L. propõe duas noções que também são defendidas, de forma similar, pelos autores Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Jean-Paul Bronckart (1999).

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos

lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, etc. (MARCUSCHI, L., 2007, p. 22-23, grifo do autor)

Essa distinção entre gênero e tipo, colocada pelo autor, não é tão clara, pois muitas vezes eles se referem à expressão *tipo de texto* para qualquer *gênero* em muitos livros didáticos. No entanto, um determinado gênero pode conter vários tipos textuais, caracterizando assim a sua heterogeneidade tipológica.

Por outro lado, Travaglia (2000) defende um trabalho pautado na *Tipologia Textual*. Ele defende que os diferentes tipos de textos são importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois cada texto compõe um tipo de interação específica, uma maneira de interlocução.

Segundo o referido autor, o *gênero* de texto teria uma função social específica. Essa função é “pressentida” e “vivenciada” pelo produtor, pois o leitor sabe selecionar quais os gêneros que deve usar em cada situação. Como exemplo, ele assevera que

a correspondência é um gênero (que alguns chamam de epistolar) identificável pela função social de permitir a troca de informações por um veículo específico. A notícia ou reportagem tem a função de manter o interlocutor atualizado com os fatos acontecidos e também tem veículos próprios (jornal, rádio e telejornal). O que a teoria literária chama de gênero didático se distingue do não didático por sua função social: tem o objetivo específico de ensinar, de servir ao ensino/aprendizagem do conteúdo do texto. (TRAVAGLIA, 2000)

Portanto, Marcuschi, L. se centra numa abordagem a partir dos GT no processo de ensino-aprendizagem, pois acredita, assim como colocam os PCN, que o gênero contribui significativamente para que o educando saiba lidar com a língua em diferentes situações do dia-a-dia. Já Travaglia (2002), centra-se na Tipologia Textual, destacando que para se utilizar os tipos de textos no ensino, precisa-se de mais discussões.

Os tipos de textos são concebidos, de acordo com Schneuwly (2004c), como escolhas discursivas, pois possuem um caráter psicológico que regulam e são transversais aos gêneros. Contribuem significativamente para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, oferecendo possibilidades de escolha.

[...] os tipos têm sempre duas faces: uma operação psicológica de escolha dentro de um conjunto possível e uma expressão linguística dessa escolha no nível linguístico. Portanto, constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolhas, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. Podemos, de fato, considerá-los como reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros. (Ibid, p. 38)

Em seu artigo “Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas”, Bronckart (2003) coloca o problema da classificação dos textos, mais especificamente, o problema dos gêneros ou tipos, apontando a sua discussão para um enfoque dentro da psicologia da linguagem, tomando uma posição epistemológica do interacionismo social.

Fundamentado nessa visão, o referido autor problematiza, ainda, que nenhuma classificação sistematiza as diferenças textuais, embora se tenha contribuições de numerosos pensadores, assim como Aristóteles, para a construção desse edifício. “Entretanto esse edifício permanece ainda hoje sempre instável, no sentido de que nenhuma síntese verdadeira sobre a diversidade das propostas existentes pôde ser elaborada.” (Ibid, p. 51)

Diante dos pressupostos teóricos citados, é importante ratificar que o presente trabalho tem como enfoque a concepção de gêneros descrita por Dolz e Schneuwly. A postura teórica desenvolvida é na visão do gênero não como uma estratégia artificial para o ensino de Língua Materna, mas dentro de sua real funcionalidade, numa esfera social específica na qual ocorre a interlocução.

É importante destacar que a preocupação principal da nossa pesquisa não é a de diferenciar gênero de tipo textual, mas nos centrarmos nas questões sócio-históricas entre gênero e ensino, procurando levantar (re)discussões que tragam ganhos para a melhoria da qualidade de vida dos participantes envolvidos com as práticas sociais, levantando, dessa forma, os problemas concretos em relação à produção textual e que exigem respostas teórico-práticas.

Outro ponto importante a ser colocado é que essa posição desconsidera o ensino focado apenas na trilogia tradicional que muitas escolas ainda adotam: narração, descrição e dissertação, pois ela cria um espaço de produção textual limitada, em que o aluno perde a sua autenticidade, transformando-se em um mero receptor do conhecimento e o professor desempenha apenas o papel de corretor textual. (BRASIL - PCN, 1998).

Numa concepção sociointeracionista da linguagem, a visão de texto enfatizada no presente trabalho, é entendida como uma manifestação discursiva com diferentes formas de

textualidades, que são marcadas por uma determinada cultura, pois é do contexto que se extrai as estruturas que influenciam o texto, constituindo, assim, o gênero textual.

“[...] ao investigar linguagem como gênero, a relação dialética entre texto e contexto se evidencia, de tal sorte, que a interpretação do texto (linguagem) depende da compreensão das condições do contexto (sociedade) e vice-versa – afinal, linguagem e sociedade constituem-se mutuamente. (MOTA-ROTH, 2008, p. 146)

A relação entre os conceitos de gênero e contexto vem crescendo significativamente, principalmente nos estudos de linguagem como prática social. Concebidos como parâmetros fundamentais para constituírem a cultura, o gênero e o contexto caracterizam uma relação em que o indivíduo necessita constantemente compreender e se utilizar de diferentes maneiras de (inter)agir em sociedade, adequando-se a um gênero específico para cada prática social.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário criar práticas pedagógicas na escola em que professor e aluno possam desenvolver a consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem, compreendendo, dessa forma, como se processa a vida em sociedade.

2.3 Os gêneros textuais na escola: Tecendo algumas discussões

Os textos utilizados dentro da sala de aula são verdadeiros objetos concretos e empíricos que podem ser direcionados pelo estudo de GT, pois estes constituem a esfera maior em que os tipos textuais se apresentam.

O ensino de gêneros textuais na escola é concebido por Dolz e Schneuwly et al. (2004d) como essencial para a aprendizagem dos alunos, porque os GT dotam os estudantes de condições para se analisar as questões sociais de produção e recepção dos textos. Os autores ainda ratificam que o estudo de gêneros

fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral (*ver supra*). Dadas essas características (reconhecíveis empiricamente, acabadas etc.), o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido. (Ibid, p. 172)

Com a percepção de que os gêneros são “megainstrumentos” que integram vários instrumentos e que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa, faz-se necessário destacar: Quais são os gêneros que servem como objeto de ensino e como a escola deve trabalhá-los.

Como a variedade de gêneros é grande, torna-se difícil sistematizá-los para uma progressão⁶, portanto, o trabalho com agrupamentos de gêneros é um enfoque teórico que responde a três critérios essenciais, no que diz respeito à construção de progressões: esses agrupamentos precisam corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, desenvolvendo os domínios essenciais da expressão escrita e oral para a comunicação em sociedade; revejam certas diferenciações tipológicas presentes em manuais e guias curriculares; e que sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b)

O objetivo maior de se trabalhar com os agrupamentos é fundamentar teoricamente os gêneros como protótipos para cada grupo, resolvendo alguns problemas práticos de utilização no ensino. Os autores apresentam, no quadro abaixo, cinco agrupamentos de gêneros, não como elementos prontos e acabados, mas flexíveis:

Quadro 1: AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS TEXTUAIS SEGUNDO DOLZ & SCHNEUWLY⁷

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da Intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica

⁶ A progressão é [...] a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima – permanece como um problema complexo, difícil de resolver [...]. Além disso, o problema da progressão coloca-se igualmente no nível das sequências concretas de ensino realizadas em sala de aula, isto é, no momento em que o professor decide sobre as sequências de atividades e operações com que ele pretende fazer avançarem os alunos: definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo, etc. (Ibid, p. 58-59)

⁷ DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 60-61

	<p>Sketch ou história engraçada</p> <p>Biografia romanceada</p> <p>Romance</p> <p>Romance histórico</p> <p>Novela fantástica</p> <p>Conto</p> <p>Crônica literária adivinha</p> <p>Piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas</p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida</p> <p>Relato de viagem</p> <p>Diário íntimo</p> <p>Testemunho</p> <p>Anedota ou caso</p> <p>Autobiografia</p> <p>Curriculum vitae</p> <p>...</p> <p>Notícia</p> <p>Reportagem</p> <p>Crônica social</p> <p>Crônica esportiva</p> <p>...</p> <p>Histórico</p> <p>Relato histórico</p> <p>Ensaio ou perfil biográfico</p> <p>Biografia</p> <p>...</p>

<p>Domínios sociais de comunicação</p> <p>Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p>	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p>Discussão de problemas sociais controversos</p> <p>Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião</p> <p>Diálogo argumentativo</p> <p>Carta de leitor</p> <p>Carta de reclamação</p> <p>Carta de solicitação</p> <p>Deliberação informal</p> <p>Debate regrado</p>

	<p>Assembléia</p> <p>Discurso de defesa (advocacia)</p> <p>Discurso de acusação (advocacia)</p> <p>Resenha crítica</p> <p>Artigos de opinião ou assinados</p> <p>Editorial</p> <p>Ensaio</p> <p>...</p>
<p>Transmissão e construção de saberes</p> <p>Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático)</p> <p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p> <p>Conferência</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Palestra</p> <p>Entrevista de especialista</p> <p>Verbete</p> <p>Artigo enciclopédico</p> <p>Texto explicativo</p> <p>Tomada de notas</p> <p>Resumo de textos expositivos e explicativos</p> <p>Resenha</p> <p>Relatório científico</p> <p>Relatório oral de experiência</p> <p>...</p>
<p>Instruções e prescrições</p> <p>Descrever ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instrução de montagem</p> <p>Receita</p> <p>Regulamento</p> <p>Regras de jogo</p> <p>Instruções de uso</p> <p>Comandos diversos</p> <p>Textos prescritivos</p> <p>...</p>

Os autores retratam os diferentes domínios da linguagem, como também as diversas esferas de atividade humana nas quais transitamos frequentemente e estamos inseridos.

É fundamental que as escolhas dos gêneros a serem trabalhados, sejam selecionadas de acordo com as especificidades das turmas, das situações sociocomunicativas presentes na escola. Corroborando com as ideias de Dolz e Schneuwly, o educador tem condições, junto a seus alunos, de planejarem o estudo de gêneros mais adequado à sua realidade.

Portanto, é fato incontestável que a atividade de leitura e escrita é fundamental para todas as modalidades de ensino, uma vez que o domínio da língua é condição primordial para a autonomia e transformação dos educandos. Surge, então, o questionamento de como se trabalhar com a produção de texto na escola, mais especificamente, com o estudo de GT.

Sobre essa questão é importante colocar que diante das diversas discussões sobre o papel atual da escola, percebe-se que foi dada a ela variados papéis, não apenas como uma instituição de formação cognitiva, mas também, como formadora de cidadãos críticos que fazem uso de diferentes textos orais e escritos de maneira satisfatória em variadas situações de comunicação. Portanto, Lopes-Rossi (2003) argumenta que

pesquisas linguísticas recentes sobre produção de texto apontam a necessidade de um contexto de ensino e aprendizagem favorável ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, textuais e discursivas dos alunos. Nesse contexto, o conceito de gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (1992), foi recuperado e proposto como ponto de partida para o ensino de produção de texto por pesquisadores europeus do chamado "Grupo de Genebra", dentre os quais Pasquier e Dolz (1996) e Dolz e Schneuwly (1996), que vêm demonstrando a eficácia de um ensino baseado em projetos pedagógicos orientados por essa concepção. (Ibid)

Para a professora Lopes-Rossi (2003), os gêneros devem ser o ponto de partida para se trabalhar a produção textual, partindo de situações reais e em diferentes esferas sociais. Esse pressuposto é o mesmo abordado pelos PCN e por muitos outros autores.

A autora ainda afirma que o professor deve ter clareza sobre essas novas tendências de ensino de língua e possuir conhecimentos dos GT mais interessantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ela propõe em seu texto, que é fundamental criar-se projetos pedagógicos para a produção escrita dos alunos, e que o gênero a ser trabalhado na escola deve partir dos interesses deles.

A escolha do gênero a ser produzido na escola deve ser determinada por oportunidades de divulgação ampla da produção dos alunos (datas comemorativas ou eventos); por interesse demonstrado pelos alunos a partir do contato com o gênero; pela percepção do professor de que o gênero será interessante para a

ampliação da capacidade comunicativa dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de produção escrita. (Id, 2003)

Diante dessa afirmação, percebe-se que deve haver um planejamento ao se trabalhar com gêneros em sala de aula, pois o aluno precisa conhecer as características de cada gênero a ser trabalhado e produzir textos; deve fazer uma revisão colaborativa desses textos, elaborar outras versões, ou seja, o aluno deve vivenciar cada etapa de construção para que a sua aprendizagem seja completa.

Portanto, é importante considerar, ao se trabalhar com um gênero em sala de aula, as particularidades e características da conduta pedagógica do professor e da realidade específica de sua turma de alunos.

Ainda sobre a escolha do gênero para se estudar na escola, Bazerman (2005) defende que devemos trabalhar com todos os gêneros, até mesmo os mais conhecidos para que haja uma ação mais satisfatória nas relações de comunicação e que para isso, faz-se necessário conhecer melhor o problema de metodologia no estudo de GT, através de análises e pesquisas mais consistentes.

Isso é a essência do problema metodológico do estudo de gêneros para o qual não existe uma resposta rápida e simples. Ao contrário, temos aí apenas um trabalho inicial para aumentar o nosso conhecimento e ampliar nossa perspectiva através da pesquisa, como a de examinar mais textos de um modo mais regulado; entrevistar e observar mais escritores e leitores, e etnograficamente documentar como os textos são usados nas organizações. Quanto mais rico e mais empírico for esse trabalho, menos dependentes seremos das limitações de nossa própria experiência e treinamento. (Ibid, p. 37)

O autor centraliza as suas reflexões num enfoque sócio-histórico, pois, assim como Bakhtin, destaca que toda produção linguística é uma ação social e que o caráter histórico-cultural do gênero deve ser observado, para se entender quais são as condições de produção e de circulação de cada texto. Essas considerações deixam claro que não se deve ensinar um gênero considerando apenas a sua estrutura composicional, mas destacando-o dentro da sociedade, percebendo a sua funcionalidade nas relações sociais e culturais de uma determinada comunidade.

Dolz; Schneuwly et al. (2004e) consideram que existem alguns gêneros que interessam mais à escola (as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, etc.), e que ela

deve ensinar aos alunos os gêneros que eles não dominam ou realizam de maneira insuficiente e os gêneros de difícil acesso.

Os autores defendem que para se trabalhar com GT é necessário utilizar-se das sequências didáticas, pois servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Eles descrevem a estrutura de base de uma sequência didática, centralizando quatro momentos importantes para se trabalhar com gêneros:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa [...] define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio. [...] No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004e, p. 98, grifo do autor)

Essas etapas são amplamente discutidas em seu texto, mas os autores ressaltam que são apenas algumas propostas de sequências, e que cada professor, em sua situação específica, pode elaborar outras.

Todos os autores são unânimes em ressaltar a necessidade de se trabalhar com diversos gêneros, estimulando os alunos a analisarem diferentes eventos linguísticos, dando-lhes oportunidades de lidar com a língua em suas diferentes situações. Para isso, o educador deve levá-los a dominar o gênero, para melhor conhecê-lo e compreendê-lo e assim produzi-lo na escola e fora dela. Portanto, o professor precisa ficar atento ao que acontece à sua volta, às suas experiências e, principalmente, às dos seus alunos que já trazem muitos conhecimentos de sua comunidade.

O educador não deve se utilizar dos gêneros textuais como pretexto para trabalhar a gramática normativa, ortografia, mas usá-los como uma estratégia atraente de se produzir conhecimentos referentes aos usos distintos da linguagem na construção permanente do exercício de fazer cidadania, “[...] o exercício de compreender a realidade e agir sobre ela, participando de relações sociais e políticas cada vez mais amplas e diversificadas.” (MEURER, 2008, p. 152)

Partindo dessa permanente construção reflexiva, as práticas pedagógicas devem, principalmente, oportunizar aos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio a conhecerem os GT que permeiam as práticas discursivas e possam se servir

deles como estratégia de mudança social. Esses alunos, compreendendo as reais condições educacionais que enfrentaram durante todo o curso do ensino básico, em relação aos aspectos econômicos, sociais ou políticos, possam atingir um estágio crítico sobre a necessidade de exercer efetivamente a sua cidadania.

2.4 Os gêneros textuais e a formação da cidadania: Uma relação entre texto e contexto

A palavra “cidadania” tem sido vulgarizada e apropriada de diferentes formas e com variados sentidos. Tornou-se um termo polissêmico onde tanto pode caber “sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos” (GADOTTI, 2008, p. 66).

Dessa forma, ao se pensar a relação entre o trabalho com os Gêneros Textuais e a formação da cidadania na escola, faz-se necessário discutir qual o sentido de cidadania que se quer empregar. No caso da EJA, é importante considerar que a formação para a cidadania pressupõe que o indivíduo busque os seus direitos, percebendo as suas reais condições e os obstáculos presentes no sistema capitalista desigual e excludente, pois “só existe cidadania se houver a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão.” (COVRE, 2008, p. 10)

A autora supracitada ainda afirma que a real cidadania deve ter como pressuposto a prática de que o direito de reivindicar seja o principal objetivo e este deve ser expandido por toda população, quebrando, dessa forma, a visão dos discursos que concebem a cidadania de maneira passiva, como algo apenas para ser recebido.

Essa necessidade de ter direito de reivindicar é fundamental, a fim de que os indivíduos percebam que são os principais protagonistas para que se efetive esse direito. Eles não são apenas receptores de benefícios, mas são, acima de tudo, “sujeitos daquilo que podem conquistar.” (COVRE, 2008, p. 11). Nesse sentido, a cidadania é algo que se constrói permanentemente e que passa a dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade.

É partindo desse pressuposto que a noção de cidadania deve ser exercida dentro da concepção plena do termo e não esvaziado de sentido (aquela só consumista), pois o discurso

dominante vem se utilizando da visão passiva de cidadania em que colocam a necessidade da melhoria das condições dos trabalhadores, mas visando, acima de tudo, a exploração da mão-de-obra. (Ibid, 2008). Nesse sentido, Arroyo (2007b) argumenta que os cientistas políticos vêm mostrando que

[...] o Estado tem agido historicamente como controlador da cidadania regulada ou a fórmula corporativa que, dissimulando o caráter excludente do sistema político, abre apenas canais de participação política controlados pelo Estado, restringindo a movimentação dos grupos sociais. (ARROYO, 2007b, p. 71).

Dentro dessa visão contraditória, Covre (2008) argumenta que a questão da cidadania avança, mas recua também, uma vez que o objetivo da acumulação do capital ainda é o fundamento que perpassa pelas relações no mercado de trabalho e que o sujeito trabalhador é visto como consumidor (aquele que recebe benefícios), neutralizando a atuação desse sujeito. Dessa forma, o ideal de cidadania para a classe dominante seria aquela em que os direitos fossem atendidos, mas sem o fortalecimento das camadas populares, ou seja, ter direitos, sem ter cidadãos. (ARROYO, 2007b).

Embora esse fundamento seja a via reguladora da sociedade capitalista, é importante que os trabalhadores, os educadores, os jovens e adultos da EJA se utilizem das contradições inerentes às relações de poder e façam uso de seus direitos na busca de mudanças, pois para que haja cidadania é importante que

os sujeitos ajam e lutem por seus direitos. Assim, é preciso que essa prática ocorra sempre na fábrica, no sindicato, no partido, no bairro, na escola, na empresa, na família, na favela, na rua etc. É preciso trazer as coisas até o visível político (ter sempre a negociação), para que o cotidiano se transforme historicamente. (COVRE, op. cit., p. 73-74)

Para que haja uma cidadania plena/ativa é fundamental que essa categoria seja tratada como princípio educacional para todos os trabalhadores, principalmente, para os das classes populares, por possuírem uma condição de desvantagem sócio-política no cenário nacional.

A educação tem um papel fundamental para a constituição da cidadania e esta deve ser tratada não dentro de discursos educacionais que veem o aluno de forma fragmentada, de maneira reducionista, mas percebê-los de forma politizada. Portanto, esses discursos devem estar conscientes das reais condições de desigualdades que fundamentam as relações sociais em que o educando está inserido.

A escola se torna um espaço importante de socialização dos conhecimentos, de ideologias e de mudanças sociais, pois nela perpassam diferentes interações sociais de valores, ideias e interesses diferenciados, tornando-se um ambiente de conflitos e contradições que podem contribuir para a ressignificação de diferentes conceitos nas salas de aula.

A escola é um cenário permanente de conflitos [...]. O que acontece nas aulas é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer. (FERNÁNDEZ ENGUIITA, 1990 apud PÉREZ GÓMEZ, 2007b, p. 19)

Portanto, os diferentes espaços de negociações nas aulas são importantes para que o professor se utilize de uma postura crítica e perceba que o seu aluno deve ser visto e respeitado dentro do contexto político, social e econômico da sociedade contemporânea, ou seja, dentro dos parâmetros desiguais e competitivos que o modelo capitalista lhes impõe. Dessa forma, os alunos poderão refletir sobre as suas reais condições para se buscar mudanças efetivas.

A função educativa da escola e do professor é a de ultrapassar a função reprodutora do processo de socialização e “provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um de seus alunos/as.” (PÉREZ GÓMEZ, 2007b, p. 22) Os conhecimentos e as informações trabalhadas nas aulas devem servir para provocar os alunos, para que eles se exponham, reflitam, questionem e busquem as soluções possíveis, pois viver na escola pressupõe aceitar as contradições e reconhecer que existe um discurso dominante que dissemina uma falsa cidadania, uma cidadania passiva e desigual.

Aceitar a contradição entre aparências formais e realidades fatuais faz parte do próprio processo de socialização na vida escolar, na qual, sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lenta, mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social. (Ibid, p. 21)

É dentro desse olhar global e complexo que as escolas de EJA devem fundamentar o seu trabalho, assumindo um compromisso real com as classes populares, enquanto espaço formador de cidadãos e oportunizar ações democráticas que busquem a emancipação humana.

Os professores do Ensino Médio da EJA devem buscar desenvolver um trabalho que vise atividades interativas em sala de aula, criando espaços de negociações e reflexões sobre

os diferentes posicionamentos e discursos que perpassam por um texto, quais são as reais intenções (claras e ocultas) e para quem ele se destina.

O trabalho respaldado na criticidade do texto contribui significativamente para que os alunos do EJAEM se percebam não como meros receptores de texto, mas como leitores ativos que buscam fazer as suas análises, assumindo uma postura crítica de cidadãos plenos que possam intervir no destino das coisas e do mundo.

Faz-se necessário, portanto, conceber que a língua, a cultura, a identidade e povo são constituídos pela relação entre escola e sociedade, e, nesta conexão, o ensino da língua deve ser visto “como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão.” (ANTUNES, 2009, p. 33)

O estudo da língua respaldado em GT é uma estratégia eficaz para que os alunos de EJA classifiquem os textos necessários para o seu empenho social e político, buscando dar vida a esses textos, pois eles não aparecem para servir de treino, mas para desenvolver algumas finalidades sociais e para que o indivíduo exerça o seu papel de cidadão ativo.

Antunes (2009) argumenta que o estudo de gêneros, dentro de uma visão que perceba a necessidade de que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente com eficiência, é fundamental para o desenvolvimento da formação cidadã dos indivíduos.

No caso específico da EJA, essa visão contribui significativamente para que as pessoas jovens e adultas se vejam enquanto sujeitos transformadores, pois um programa que vise esse objetivo estará dando foco à compreensão e à produção dos sentidos materializados em GT, com destaque também para a literatura, pois

a gramática viria naturalmente (não poderia deixar de vir!), quando fosse necessário para que se pudesse entender melhor uma passagem ou expressar com mais propriedade o que se quer dizer. Viria, ainda, quando fosse necessário apreender ou avaliar as normas do uso formal da língua, conforme as exigências sociais em questão. (Ibid, p. 42)

Dentro dessa visão, é necessário que a escola saia de seus muros para se envolver com a própria sociedade, criando espaços de discussões sobre os problemas para se efetivar uma cidadania plena, fazendo valer o senso crítico dos alunos da EJA, a sua curiosidade, a procura, a análise e o confronto de ideias que se apresentam em diferentes contextos na sociedade.

CAPÍTULO II

Considerações teóricas sobre a EJA

Não nos esqueçamos de que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever. Não é só quem sabe ler e escrever que faz indagações sérias. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes apreendidos na leitura do mundo. (ARROYO, 2007a, p. 13)

Neste capítulo, serão abordadas as questões fundamentais para a construção da Educação de Jovens e Adultos enquanto responsabilidade social, analisando a sua repercussão diante dos documentos oficiais que estabelecem as perspectivas de ação de um currículo para o Ensino Médio.

O presente referencial teórico tem como objetivo levantar questões críticas sobre a necessidade de um currículo escolar que valorize os alunos do EJAEM enquanto cidadãos, principalmente, no que se refere ao exercício de produção escrita e oral. Faremos também uma breve descrição do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, por ser a instituição analisada no trabalho, caracterizando, assim, um estudo de caso.

3.1 Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma (re)construção permanente

A sociedade capitalista é constituída por uma minoria privilegiada que cria os diferentes espaços político-ideológicos para manipular uma maioria menos favorecida economicamente. Nesse processo, são disseminadas as concepções conservadoras e despolitizantes advindas de uma elite que propaga a ideia de que, somente ela, constrói e pode modificar a história. Todos os demais cidadãos são considerados apenas receptores dessa ideologia mercadológica e desigual.

Para ilustrar a afirmativa acima, o documentário “A Quarta Guerra Mundial”⁸ trata sobre as lutas constantes que a sociedade enfrenta para quebrar a lógica irracional do neoliberalismo, uma vez que esta procura apagar a existência de uma boa parte da sociedade:

Uma guerra sem campo de batalha. Uma guerra sem inimigos. Uma guerra que está em todos os lugares. Milhares de guerras civis. Uma guerra sem fim. É duro, agora, lembrar o que a vida se parecia antes. Eu acreditei neles quando me disseram que eu estava sozinho no mundo e que esse lugar e época eram invencíveis... Antes daquele dia de setembro, em abril, em dezembro, em maio, em novembro. Quando as veias

⁸ O documentário trata sobre os movimentos na sociedade contra a opressão dos governos neoliberais que se mascaram no discurso de democracia, impondo os seus interesses em detrimento das necessidades, até mesmo básicas, da população. A Quarta Guerra Mundial hoje é travada em todos os cantos do mundo. De um lado os povos e do outro os governos dos países que se ajoelharam ante as exigências das grandes corporações. Estão presentes no filme depoimentos e lutas contra políticas neoliberais em alguns países pelo mundo: Argentina, Coreia, África do Sul, México, Itália, Canadá etc.

dessa cidade se abriram e nós vivíamos cem anos de história em uma tarde, o mundo mudou, e nós mudamos com ele. A história que nos foi contada sobre nós mesmos e o nosso lugar no mundo não mais parece fazer sentido e eles nos deixaram caminhar por essas ruas como estranhos. E então, nós caminhamos, e nós ouvimos as outras vozes em outros lugares [...] (ROWLEY; SOOCHEN - A QUARTA QUERRA MUNDIAL, 2003)

Como uma forma de resistência à política neoliberal, os movimentos sociais buscam construir uma nova história e procuram resistir a essa lógica. A escola pode ser um espaço em que se busque compreender e criticar as consequências que esse modelo econômico traz para a sociedade como: a exclusão, o individualismo, a submissão.

Diante desse contexto, percebe-se que há uma preocupação constante em buscar inserir indivíduos na escola que não tiveram ou não puderam ter acesso ao saber formal. O Estado, de alguma forma, busca compensar a desigualdade social, através de algumas ações que incluam os diferentes grupos considerados economicamente desfavorecidos: negros, mulheres, adultos e jovens analfabetos. Esse panorama exigiu uma ressignificação do sistema escolar, dando-lhe também a responsabilidade de oferecer uma nova chance para essas pessoas.

É importante destacar que se faz necessário analisar as concepções que estão imbuídas nessas práticas inclusivas, pois elas podem estar se utilizando de um discurso de cidadania, mas como ação passiva, sem perspectivas de transformações, criando, na verdade, uma falsa cidadania, uma cidadania não participativa.

Brunel (2004) afirma que diante da necessidade de engendrar o homem na perspectiva crítica, em que ele questione seus limites, suas certezas, suas crenças, a escola se torna um espaço fundamental para os jovens e adultos na busca de tentar realizar os seus variados objetivos.

A EJA constituiu-se, historicamente, em uma modalidade⁹ de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao Ensino Regular na idade apropriada, configurando-se em um ensino compensatório.

Para Gadotti (2006), a educação de adultos define-se por si mesma. Há muitos termos utilizados para nomeá-la, mas são insatisfatórios. Portanto, muitas vezes,

[...] define-se a educação de adultos por aquilo que não é. Por isso falamos em educação assistemática, não-formal e extra-escolar, expressões que valorizam mais o

⁹ O termo modalidade é diminutivo de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. (BRASIL - DCNEJA, 2000, p. 20)

sistêmico, o formal e o escolar. A educação não formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma. (Ibid, p. 29)

A visão de que a EJA é apenas uma atividade complementar e supletiva para que os jovens e adultos resgatem, de forma aligeirada, o processo escolar, ratifica os reais fundamentos do paradigma compensatório, em que esses alunos são vistos como sujeitos incapazes de produzir conhecimentos.

Parafrazeando Di Pierro (2005), a escola de jovens e adultos, historicamente, não vem atribuindo uma real compreensão desses educandos, nutrindo visões preconceituosas sobre a cultura popular que trazem, não reconhecendo significativamente as experiências de seu convívio na comunidade, na família e no trabalho.

Portanto, a discussão sobre a EJA deve dar relevância às questões teóricas e políticas, pois os jovens e adultos são frutos de uma sociedade desigual em que seus direitos foram negados para estabelecer os interesses da classe dominante; em vista disso, a escola se torna um instrumento para adestrar os educandos com o objetivo de se ter uma mão-de-obra qualificada para o mercado. Sobre essa questão, Rodrigues (2010) afirma que é necessário se modificar a visão tradicionalista de educação compensatória.

Envolver-se na vida dos jovens e adultos adquire o sentido de definir as políticas educacionais, bem como a condução da proposta pedagógica, de modo inverso ao que tem sido estabelecido pelos sistemas de ensino e pelas políticas educacionais. Em outros termos, o sentido é o de definir seus objetivos e estratégias a partir das condições de existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões de adestramento e qualificação da mão-de-obra em virtude da concorrência capitalista. (Ibid, p. 48)

Diante do contexto em que os jovens e adultos, pertencentes às camadas populares, vêm sendo marcados e se reflete, de certa forma, em seus modos de vida, de sobrevivência, faz-se necessário realizar um breve balanço da trajetória histórica da EJA para se compreender como ela foi sendo constituída no cenário nacional.

Só em 1934 é que se estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória e extensiva para adultos. O capítulo II, art. 150, da Constituição de 1934, cita que

O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos [...] (BRASIL - Constituição, 1934, grifo nosso)

De acordo com a análise histórica desenvolvida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA, 2000), essa iniciativa constitucional expressava os movimentos sociais da época em busca de uma sociedade democrática em prol da escola, que a concebia como uma instituição que estabelecia esse projeto.¹⁰ Portanto,

a feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o ensino supletivo. Destinado a adolescentes e adultos analfabetos [...] o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correlacional. (BRASIL - DCNEJA, 2000, p. 12)

Abreu (2005) destaca que desde a década de 1930 a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se tornou uma preocupação geral, garantindo-lhe alguns direitos. No entanto, com as campanhas de alfabetização dos anos 1940 e 1950, a EJA ganhou mais importância. Na década de 1960, junto à organização dos movimentos de cultura popular: o MOBRAL, o Ensino Supletivo, a Fundação Educar da Nova República e a Educação de Jovens e Adultos, recebeu mais atenção e mais legalidade no cenário nacional.

Portanto, em 1940 e 1950 a EJA passa a ser vista de forma mais positiva, uma vez que os seus saberes e sua cultura ganham maior significado, pois o analfabetismo deveria ser encarado como um grande mal para a sociedade e precisaria ser erradicado.

A partir de 1960, iniciou-se, no Brasil, um período de mobilizações em favor da educação de adultos, criando-se uma série de discussões sobre a importância de se modificar a visão preconceituosa sobre o analfabeto, encarado como incapaz, buscando-se, dessa forma, a valorização da cultura popular. (PEREIRA, 2007)

No início dos anos 1960, nasce o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP) – Movimento de Cultura Popular. Esse movimento tinha a intenção de levar a todas as pessoas a cultura produzida pelo povo. O MCP pretendia trabalhar com educação e cultura popular, mais do que levar cultura, pretendia resgatar, nas pessoas, o seu

¹⁰Semelhante formulação só se fará presente na constituição de 1988, também ela acompanhada por uma pluralidade diferenciada de movimentos sociais. Especial destaque deve ser dado ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,” de 1932. (Ibid, p. 12)

potencial criador. Reafirmava, na prática, que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo. (Ibid, p. 56)

É importante verificar que a questão da necessidade de vincular a educação a um plano de valorização do coletivo, estava atrelada, também, à luta pelo trabalho, pela dignidade, enfim pela busca da cidadania. Essas ideias foram intensificadas pelos movimentos da década de 1980, no período pós-ditadura militar.

Arroyo (2006) assevera que esses movimentos que defenderam o direito à educação nos anos de 1980 não caracterizaram uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora, pois para que o direito à educação seja efetivo é preciso que o mesmo seja historicizado, concretizado. Ainda segundo o autor, “devemos pensar esses jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos.” (Id, 2006, p. 30)

Para Abreu (2005), a Constituição Federal de 05/10/1988, ampliou o dever do Estado em oferecer escolaridade básica para todos, independentemente da idade. Diz o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva universalização do ensino médio gratuito.” Essa conquista foi alcançada pelas lutas constantes encabeçadas pelos movimentos sociais pelo direito à educação.

Ampliando esse acesso do jovem e adulto ao sistema educacional, o artigo 37, seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece a continuidade dos estudos desses indivíduos não apenas no ensino fundamental, mas também no ensino médio:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º 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. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL - LDB, 1996)

Essa Lei foi importante porque trouxe a regulamentação da EJA em todos os níveis educacionais, mas o tratamento dado à mesma foi insignificante, uma vez que em seus artigos

e incisos não foram apresentadas propostas concretas que efetivassem a permanência desses jovens e adultos na escola, colocando-os à margem das políticas educacionais.

A visão de ensino compensatório está bem presente nessa Lei, utilizando-se do termo suplência e, a fim de acelerar o fluxo, o governo diminuiu o acesso desses jovens de 18 para 15 anos a ingressarem no Ensino Fundamental, ou seja, historicamente a EJA vem sendo intensificada, mas sem propostas efetivas que deem condições apropriadas para que o jovem permaneça na escola com um ensino de qualidade e menos preconceituoso.

Quanto mais se perpetuam as condições de precariedade, escassez e abandono, a educação de jovens e adultos permanece com reduzidas possibilidades de empreender uma formação de acordo com as aspirações da maioria da população brasileira, isto é, voltada para a qualificação no trabalho e na vida. (RODRIGUES, 2010, p. 55)

É importante ainda destacar, que nas escolas de jovens e adultos prevalecem os mesmos regulamentos do Ensino Regular, menosprezando as suas particularidades, os seus saberes, a sua cultura, formulando um currículo sem especificidades e os professores de EJA acabam trabalhando os conteúdos de forma aligeirada e descontextualizada.

Apesar dessas contradições entre o que está na Lei e o que se pratica na escola, a Educação de Jovens e Adultos adquire um novo sentido, como bem coloca Paiva (2004):

Este sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas. Assim desenvolvida, legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos firmados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas de ordem social. (Ibid, p. 30)

Assim, a EJA passa a adquirir o direito à educação básica, independente da idade, e o direito à educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, “incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc.” (PAIVA, 2004, p. 31)

Diante dessa perspectiva colocada por Paiva (2004), é importante destacar que trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa desafiadora para toda a sociedade, principalmente, para a escola, pois há uma diversidade histórica significativa dos alunos. Esse contexto educativo prima pelo sujeito, na busca de sua cidadania, uma vez que de volta à escola, essas pessoas, por diversas dificuldades, não frequentaram o ensino em idade própria. No entanto, a escola e a sociedade não estão organizadas para darem apoio aos alunos da EJA,

principalmente porque vem crescendo nela o ingresso de muitos alunos adolescentes e com necessidades e experiências bem diversificadas.

Segundo Arroyo (2005, p. 227), a visão de caráter compensatório em que os jovens e adultos são reconhecidos no sistema escolar, pode estar negando a esses alunos populares¹¹ “espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados, pobres, excluídos...”. O trabalho com a EJA deve está norteado para uma cidadania crítica dos alunos, nas dimensões do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho e do confronto de problemas coletivos, pois, segundo a visão freireana (1987), a prática educativa crítica, dialógica e democrática implica reconhecer o outro como sujeito ativo e autônomo do processo educativo.

Ainda para Arroyo (2005), faz-se necessário desenvolver um trabalho com a Educação de Jovens e Adultos que valorize as suas experiências populares. A visão do paradigma da Educação Popular teve uma grande contribuição dos trabalhos de Paulo Freire nos anos de 1960.

É nesse contexto que a proposta de educação de Paulo Freire, que consiste no processo de alfabetização pautado nos princípios da Educação Popular, expande-se, passando a ser um espaço, em que o educando encontra possibilidades de reinventar-se na história, ultrapassando sua situação de homem objeto para homem sujeito-histórico transformador. (PEREIRA, 2007, p. 56)

A prática de Educação Popular visualiza os indivíduos da EJA como sujeitos coletivos e críticos que precisam participar do processo político, com o objetivo de se buscar propostas efetivas que venham melhorar o seu processo educativo, caracterizando, assim, uma ação que busque quebrar a lógica do mercado a que esses jovens e adultos são submetidos.

A necessidade de ressignificar a EJA é de fundamental importância para a garantia de cidadania desses jovens e adultos, pois uma educação emancipatória pode dar a Educação de Jovens e Adultos o seu verdadeiro sentido, a sua verdadeira especificidade.

Para que se efetive o desenvolvimento da emancipação do indivíduo na educação, Adorno (2006) afirma que se faz necessário não perpetuar as desigualdades das classes no sistema escolar, mas que haja a demolição da estruturação vigente, criando-se motivações na educação para que as pessoas sejam desafiadas a aprender. Portanto, ele defende que se desenvolva

¹¹ A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória... (ARROYO, 2005, p. 226)

[...] uma emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo. (Ibid, p. 170)

O autor ainda argumenta que, na literatura pedagógica, não se encontra uma posição efetiva sobre a necessidade de se desenvolver uma educação emancipatória que preze pela verdadeira democracia e que busque as decisões que possam superar as barreiras classistas de um falso conceito de talento¹² em que se encontram os educandos.

Na Educação de Jovens e Adultos há uma necessidade de se buscar práticas educativas que valorizem os alunos dentro de seus espaços sociais, sejam eles movimentos sociais, ONG etc., pois estes estão atrelados ao desenvolvimento da emancipação, visualizando a sua organização temporal, espacial e de conteúdo de maneira ressignificada.

Sobre a questão da necessidade de se encarar a educação que supere a lógica do capital, Mészáros (2008) enfatiza que se faz necessário desenvolver uma educação emancipatória que supere a “[...] lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.” (Ibid, p. 10)

Para se pensar em uma mudança significativa na EJA, é necessário problematizar e questionar o seu currículo, a fim de desenvolver um trabalho com conteúdos que vão muito além das salas de aula e que busquem se abrir para o mundo. É importante, *a priori*, respeitar quem são esses sujeitos e quais as suas reais necessidades, tornando, assim, as práticas escolares menos individualistas e desumanas.

Segundo Oliveira (1999), o jovem e adulto que buscam a Educação de Jovens e Adultos são pessoas marcadas pela exclusão escolar, e que nos remetem a uma análise não apenas dentro de uma especificidade etária, mas dentro de sua especificidade cultural e política. Portanto,

refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (Ibid, p. 3)

¹² [...] o talento não se encontra previamente configurando nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. (ADORNO, 2006., p. 170)

Pode-se inferir, sobre esse quadro que a autora apresenta, que o adulto possui algumas especificidades que o diferencia das especificidades da criança e do adolescente. Uma delas seria a sua qualidade de trabalhador e que traz um acúmulo de experiências, de conhecimentos e reflexões bem diversificados sobre o mundo, sobre a vida e sobre si mesmo. (Id, 1999)

Essas características específicas da Educação de Jovens e Adultos trazem dados importantes que devem ser considerados para que o seu currículo seja mais significativo e que promova atividades de motivação que respeitem as suas habilidades e dificuldades, pois esses jovens e adultos já possuem reflexões sobre os processos de aprendizagem.

Outra questão que deve ser discutida é sobre o sujeito jovem que entra na EJA e que convive com outras pessoas adultas ou de 3ª idade em sala de aula, dando uma outra especificidade ao ensino de Educação de Jovens e Adultos.

O parecer 11, de 2000 (CEB/CNE), instituiu o ingresso de jovens a partir de 14 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. Essa medida contribuiu para crescer o número de jovens na EJA com históricos de reprovação, de inserção muito cedo no mercado de trabalho e com baixa auto-estima.

É importante considerar esse contexto, pois ele vem modificando significativamente as escolas, pois as mesmas não se encontram preparadas para encarar jovens com menos idades, frustrando os objetivos reais desses alunos e se utilizando de práticas ultrapassadas no trato com a EJA.

Faz-se necessário considerar esse quadro para se pensar em um currículo que atenda às diferentes especificidades dos jovens e adultos e que empregue conteúdos dentro de seu contexto cultural, político e social, pois para Arroyo (2006), o currículo representa a projeção da forma como a educação vê os seus educandos, pois eles são visualizados como mercadoria para o mercado capitalista e isso faz com que haja ações para capacitá-los para a execução do trabalho.

Nessa perspectiva, é necessário que a estrutura da EJA seja mais bem entendida, para que os conteúdos curriculares sejam debatidos dentro do contexto político, social e histórico, pois a construção de um currículo persegue a ideologia, a cultura de algum grupo, das contradições, tensões e conflitos que perpassam pela sociedade. (APPLE, 2008)

Para se construir um currículo significativo para a Educação de Jovens e Adultos é preciso se compreender que suas implicações ultrapassam o campo educacional, pois elas interagem com ideologias, relações de poder e que precisam ser consideradas para que não se

estruture um currículo com conteúdos que apenas visem à reprodução do sistema capitalista, mas sim, que busque resistências contra a desigualdade. “A educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem meras repetições das posições anteriores.” (SILVA, 1992, p. 59).

Arroyo (2007a) afirma que a questão do currículo da EJA deve estar voltada para a compreensão da vulnerabilidade que esses jovens e adultos vivem e buscar discussões que os façam se reconhecer enquanto indivíduos, e, sobretudo, como coletivos, que fazem parte de um mundo, de uma sociedade ainda desigual, na qual as relações de poder são determinantes e geram conflitos. Para tanto, Arroyo (2007a) ratifica:

Currículos que os capacitem para terem mais opções nessas formas de trabalho e para se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena. Conhecimentos e capacidades que os façam como coletivos que os tornem menos vulneráveis, nas relações de poder. O movimento operário buscou fortalecer os trabalhadores com saberes, consciência, poder. (Ibid, p. 10)

Para o autor, a ideia do coletivo está atrelada à importância do papel dos movimentos sociais para a formação crítica do indivíduo e à necessidade da escola ser estruturada a partir deles, tendo como objetivo, superar as barreiras entre escola e sociedade, em que as discussões sejam feitas na busca da emancipação política e social, fazendo com que a instituição escolar ultrapasse os seus muros.

Diante da necessidade de se ter um diálogo constante entre escola e práticas curriculares que percebam esses educandos como sujeitos transformadores, respeitando os seus saberes, experiências e atendendo, dessa forma, os princípios da Educação Popular, muitos projetos, programas, encontros, fóruns etc. vêm buscando discutir a problemática da EJA no mundo, apresentando contribuições relevantes.

Essas iniciativas, provenientes de movimentos sociais e do Estado, são bastante significativas. Abreu (2005) destaca que as discussões devem estar voltadas para o crescimento da sociedade como um todo, buscando atender a um princípio básico da Constituição Federal. Ela afirma que o desafio maior é ético. “[...] Em outras palavras, deve-se combater, aprioristicamente, modelos econômicos excludentes, que não permitem aos jovens e adultos firmarem sua identidade, por estarem alijados do processo social global.” (Ibid, p. 42)

De acordo com Soares (2006), vem crescendo a iniciativa voltada para a EJA, principalmente no campo da alfabetização, da escolarização dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, como também da formação profissional para o campo de trabalho.

Portanto, a sociedade também vem se organizando na busca de reflexões sobre a EJA, através dos Fóruns Estaduais realizados em todo o Brasil. Nesses espaços são discutidas questões gerais e específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos no país e nos Estados. Os fóruns de EJA

[...] vem resistindo às políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas claramente antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente. Além desses, os atores diretamente envolvidos com as ações na ponta dos processos – professores e educadores em geral – são, em última instância os responsáveis por esses “modos de fazer”, as práticas, que no cotidiano fundam e refundam as verdadeiras expressões do que é a EJA, nesse tempo histórico que desejo compreender.” (PAIVA, 2005, p. 203)

Outro evento significativo que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem organizando para se refletir sobre a questão do jovem e adulto no cenário mundial, são as reuniões internacionais intituladas Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que acontecem a cada 12 ou 13 anos e que vem ocorrendo desde o final da década de 1940 (Dinamarca 1949, Canadá 1960, Japão 1972, França 1985 e Alemanha 1997). A última conferência realizada na Alemanha, CONFINTEA V, foi um marco no debate sobre educação de adultos e educação não formal.

A Sexta CONFINTEA foi realizada em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará, entre 1 e 4 de dezembro de 2009, e teve a participação de um grande número de países-membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências de cooperação bi e multilateral, representantes da sociedade civil e estudantes de instituições de pesquisa e do setor privado. O evento teve como objetivos:

- Impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce;
- Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e de educação [...]; e
- Renovar o compromisso e o momentum político e desenvolver os instrumentos para sua implementação, visando passar da retórica à ação. (UNESCO, 2009)

Portanto, diante desses eventos nacionais e internacionais sobre a EJA, pode-se observar que há uma série de reflexões importantes para o enfrentamento dos obstáculos que impedem a realização das mudanças efetivas para a ampliação de políticas públicas satisfatórias; um deles seriam os entraves e os interesses políticos da classe dominante presentes no modelo capitalista mundial.

O debate frente à reconceituação da EJA está inerente a todos esses eventos, trazendo para as discussões a importância de se valorizar os direitos da população para que haja a emancipação das classes populares, mas, para isso ocorrer, é necessário se pensar em ações concretas significativas de mudanças.

Diante dessa visão ampliada, é fundamental considerar que a Educação de Jovens e Adultos não deve se restringir apenas ao conhecimento básico de leitura e escrita para que os alunos possam se inserir no mercado de trabalho, pois as discussões críticas e ações estabelecidas sobre sua cidadania devem se fazer presentes até a etapa final da educação básica (Ensino Médio), buscando construir uma educação global que envolva a análise de suas relações: na família, na comunidade, na participação em sociedade, no trabalho, enfim, no exercício de sua cidadania plena/ativa.

3.2 A EJA e o Ensino Médio: Perspectivas e currículo

Na contemporaneidade, há a necessidade contínua de se desenvolver capacidades e competências para se enfrentar as mudanças que se processam no mundo. Nessa perspectiva de aprendizagem constante, o Ensino Médio deve se constituir como uma das esferas do trabalho e da cidadania com elementos primordiais para o exercício interminável da capacidade de aprender.

Portanto, o Ensino Médio, a partir de 1996, é definido como “etapa final da educação básica” instituída pela LDB no Art. 35, e que tem duração mínima de três anos e tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL -LDB, 1996)

As finalidades propostas para o Ensino Médio estão pautadas em um ensino para a formação do cidadão, com base no repensar o mundo e interagir com os avanços técnico-científicos, no aprofundamento dos conceitos básicos elaborados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, buscando, dessa forma, a qualificação do educando para o trabalho.

Em síntese, conceitos apresentados na LDB de 1996 focalizam os debates presentes entre as décadas de 1980 a 1990, período pós-ditadura militar, em que as questões discutidas buscavam os rumos para uma nova forma de educar, mas ainda sem ações efetivas e concretas.

Apesar desses princípios estarem inseridos na legislação, o que se pode visualizar no caso específico da EJA é que falta uma política nacional que venha assegurar essas diretrizes para os jovens e adultos, uma vez que as práticas educacionais vigentes se fundamentam em ações que desconsideram que o Ensino Médio da EJA deva ser potencializado dentro de suas condições sociais e políticas para fazer valer, dessa forma, os direitos colocados no inciso II, do Art. 35 dessa mesma Lei.

A LDB ainda prevê que o Poder Público seja obrigado a universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e, progressivamente, chegar à cobertura do Ensino Médio, assegurando mais recursos para a educação básica como um todo. Com o isso, o Estado deverá oferecer o Ensino Médio gratuito para todos que queiram estudar, investindo em recursos materiais e humanos, etc. na busca de um novo ensino.

LEI Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009

DOU 28.10.2009

Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Art. 1º O inciso II do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 4º

II - universalização do ensino médio gratuito;

....." (NR)

Art. 2º O inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 10.

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;
 " (NR)
 (BRASIL, Lei n. 12.061/2009, grifo nosso)

É importante colocar que essa ação se constitui em um grande desafio para a realidade brasileira, frente aos indicadores quantitativos que mostram uma exclusão significativa de jovens de 15 a 17 anos de idade do sistema escolar, e de sua inserção cada vez mais precoce no mundo do trabalho.

De acordo com o Programa Ensino Médio Inovador- Documento Orientador (2009, p. 6), “em 2007, estudos do IPEA apontavam que 608 mil adolescentes até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA; Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584. 365 não estudavam e 2.985.870 trabalhavam [...]”

Diante dos dados citados é fundamental inferir que os jovens, por condições socioeconômicas difíceis, entram mais cedo no mercado de trabalho e quando retornam à escola buscam ingressar, preferencialmente na EJA, caracterizando, assim, uma juventude mais experiente na Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura do currículo do Ensino Médio deve considerar essas peculiaridades e, no caso específico da EJA, deve recuperar a referência social desses indivíduos, pois “os processos formativos da educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular. (RODRIGUES, 2010, p. 55)

Arelada a essa modificação e na busca de equalizar o problema e incentivar a permanência do jovem e adolescente na escola, instituiu-se o Programa Ensino Médio Inovador (Parecer CNE/CP nº 11/2009), tendo como objetivo incentivar as redes estaduais de educação a criarem iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção era estimular as redes estaduais de educação a pensarem novas soluções que diversificassem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. O MEC (Ministério da Educação) teve o propósito de apoiar os Estados, o Distrito Federal, os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, os institutos Federais e o sistema S, quanto à melhoria do Ensino Médio, e buscou as seguintes ações e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL – SEB, 2009, p. 5)

Diante desse novo panorama histórico-educacional, é de fundamental importância levantar a questão sobre como se encontra o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, inseridos no Programa EJAEM, mais precisamente, o Programa desenvolvido no Estado de Sergipe, por ser o nosso objeto específico de estudo da pesquisa.

Em 05 de janeiro de 2003, a resolução nº 027/03/CEE aprova o Projeto Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio – EJAEM para o ensino de EJA em Sergipe, proposto pela Secretaria de Estado da Educação. Resolve

Art. 1º – Aprovar o Projeto Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio – EJAEM, proposta pela Secretaria de Estado da Educação a ser implementado nas escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio inclusive em organizações governamentais e não governamentais [...] (BRASIL – CEE, 2003)

De acordo com o Programa EJAEM do Estado de Sergipe (2002), uma das justificativas para a sua implementação é quebrar a concepção tradicional de Educação de Jovens e Adultos, que anteriormente se denominava “Supletivo” e era encarado como uma forma compensatória. Hoje, a modalidade é concebida como Educação de Jovens e Adultos, tendo como pressuposto a compreensão de que “[...] em todas as idades e épocas é possível se desenvolver e construir conhecimentos, habilidades e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (SERGIPE - SEED/SE, 2002)

O Projeto EJAEM do Estado de Sergipe prevê que:

Nos cursos de EJA, em Nível de Ensino Médio, o desenvolvimento de habilidades e competências incorporam-se à prevalência dos aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos, de modo que o jovem e o adulto sejam sujeitos do aprender a aprender, num contexto da construção da cidadania, fomentadora da emancipação e de direitos. (Ibid, 2002)

O presente documento se respalda nas DCNEJA (2000) que preveem no Art. 5 “[...] os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.” (Id, 2002, p. 248).

No entanto, o que se presencia, na prática, são ações pedagógicas dissociadas da visão crítica e que só reforçam a perspectiva de uma educação compensatória, sem autonomia, atrelada aos currículos do Ensino Regular, desqualificando, assim, os programas do EJAEM.

O objetivo do Programa EJAEM de Sergipe (2000) é oferecer uma nova oportunidade de equalização a jovens e adultos insuficientemente escolarizados, com a finalidade de:

- Garantir o Ensino Médio àqueles que não tiveram acesso ou prosseguimento de estudos na idade própria;
- Ampliar a oferta do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Possibilitar ao aluno jovem e adulto o desenvolvimento de competências e habilidades básicas que lhes permitam continuar aprendendo e se apropriando do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver;
- Garantir o direito de certificação ao participante do curso de forma que possibilite o prosseguimento de seus estudos em nível superior. (Id, 2002)

Pode-se observar que ainda a visão da EJA está dentro do paradigma compensatório e é determinante nas finalidades propostas pelo programa do EJAEM de Sergipe, pois os grupos que a frequentam são compreendidos “[...] a partir de uma demanda assistencial aos que não tiveram acesso ao ensino na idade correta, e não como um direito numa sociedade em que o conhecimento adquiriu centralidade para os processos de socialização.” (RODRIGUES, 2010, p. 54-55)

Portanto, o respaldo teórico dado aos parâmetros curriculares da educação básica brasileira, converge para a necessidade de se compreender o ensino e o contexto sócio-político para se buscar as transformações. Sobre essa questão, Gomes e Carnielli (2003) colocam que o paradigma do conflito em sociologia da educação, aponta os problemas de estratificação e segmentação dos sistemas educacionais atrelados à estratificação de suas sociedades.

A teoria da reprodução apontou para o controle pelos grupos e classes dominantes dos significados legítimos e socialmente mais valorizados que intermedeiam as relações de poder. Desse modo, sob a veste da meritocracia, a escolarização é a base para uma mobilidade social limitada, na qual têm maior vantagem os que possuem capital cultural (Bourdieu, Passeron, 1970). A teoria da correspondência, por sua vez, ainda que com grandes limitações destacou que as relações sociais de produção determinam as relações sociais de educação, de tal modo que resulta em uma

socialização diferenciada dos alunos, isto é, alunos destinados a diferentes classes sociais recebem escolaridades de tipos diversos (Bwles, Gintis, 1977). (Ibid, p. 49)

A sociologia do currículo ainda coloca que os conhecimentos também compõem os currículos e os sistemas educacionais estratificados, por meio dos quais o diploma estabelece um status, servindo como uma moeda para se conseguir um emprego e como um meio de seleção cultural na competição de grupos sociais. (GOMES; CARNIELLI, 2003)

Essa teoria retrata uma realidade na qual os sistemas escolares burocráticos se transformam em um espaço contínuo de lutas, entre grupos e indivíduos, pela riqueza, poder e prestígio social, destacando, abertamente, uma desigualdade na abordagem dos currículos que compõem status diferenciado na legislação nacional de ensino regular e de educação de jovens e adultos, e, conseqüentemente, diferenciando a alocação de recursos. (Id, 2003)

Nesse contexto, a EJA é vista como educação de segunda oportunidade, privando seus educandos de alguns benefícios e levando consigo o estigma de inferioridade, de pessoas que não se deram bem no Ensino Regular. Esses alunos, agregados a essa modalidade por diferentes motivos, acabam sendo marginalizados dentro do âmbito da organização educacional, principalmente, na busca de se obter uma atenção mais significativa no que se refere ao seu currículo.

É importante, pois, ratificar que as propostas de modificações específicas no currículo do EJAEM, mais especificamente do Estado de Sergipe, ainda se constitui em um desafio fundamental e necessário para que esse grupo tenha mais qualidade de ensino e uma estrutura mais significativa para esses jovens e adultos, uma vez que vem crescendo o número de alunos nesse contexto educacional.

Assim, deve-se considerar esses aspectos citados para se buscar ações efetivas que visualizem os jovens e adultos como cidadãos, vítimas de uma sociedade injusta e discriminatória, dando-lhes uma educação sistematizada não apenas como possibilidade de melhoria em sua formação profissional, mas, também, para a ampliação de sua autonomia no mundo, como sujeitos de direitos.

3.3 O Ensino de Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio: Diretrizes e discussões

O Ensino Médio não deve apenas preparar alunos para os vestibulares. É necessário o compromisso de prepará-los para o exercício da cidadania na sua preparação para o trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1988) estabelecem, no seu artigo 3º, os fundamentos filosóficos baseados na

I Estética da sensibilidade, que deverá substituir a de repetição e padronização, estimulando à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a efetividade [...]; II Política da igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania [...]; III Estética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado [...] (BRASIL - DCNEM, 1998)

Esses princípios mostram um Ensino Médio pautado na ruptura de uma educação dentro de parâmetros tradicionalistas do repetir sem questionar, e de reproduzir os conhecimentos da classe dominante. Eles estão sustentados na ideia de transformação da cultura dominante e desigual da sociedade capitalista, quebrando, dessa forma, a lógica do mercado que quer formar apenas mão-de-obra qualificada.

Se os referidos fundamentos fossem aplicados na prática, teríamos uma escola de pessoas jovens e adultas que valorizasse a autonomia de seus educandos dentro de uma visão de liberdade e igualdade. No entanto, o que se vivencia é uma educação pautada na reprodução, mas com espaços de contradição, em que se pode buscar mudanças.

Em sua estrutura, as DCNEM (1998) propõem, em seu artigo 10º, que o Ensino Médio esteja envolvido por três grandes áreas: a) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; b) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e c) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange os conhecimentos de língua portuguesa, de literatura, de línguas estrangeiras, de arte e de educação física. O foco fundante da presente pesquisa está pautado nos conhecimentos de língua portuguesa.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), os conhecimentos de língua portuguesa abordados são refletidos dentro de uma perspectiva não “disciplinar”, mas de “conhecimentos”, pois diante da sociedade da informação, na qual vivemos, é inconcebível desenvolver um estudo de língua portuguesa enclausurado em limites disciplinares.

Portanto, as OCNEM colocam que as questões abordadas devem ser amplamente discutidas, pois elas envolvem “aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e

locais, acadêmicos e científicos [...]” (Id, 2006, p. 19). A discussão proposta se direciona para uma compreensão das disciplinas científicas que se incubem de estudar a língua e a linguagem e seus efeitos para as disciplinas escolares que constituem o ensino médio.

Essa visão reforça a ideia de se pensar em uma estrutura para o Ensino Médio da EJA que visualize os jovens e adultos dentro de aspectos históricos e políticos, pois segundo Gomes e Carnielli (2003), para torná-la uma alternativa efetiva é fundamental que exista, no Brasil, “[...] políticas públicas que deixem de devolver menos a quem tem menos. Assim o temor mais infundado é o da correria ao “facilitário” e o mais grave e fundamentado é o de a educação de jovens e adultos não fazer o que lhe cabe.” (Ibid, p. 67)

Dentro dessa visão, é fundamental que o currículo de língua portuguesa do Ensino Médio da EJA não se limite aos aspectos formais e classistas de se ensinar a língua materna, mas que desenvolva atividades de discussões que problematizem as questões ideológicas, políticas, sociais e econômicas que perpassam pelas variadas produções textuais.

As OCNEM (2006) ainda preveem algumas perspectivas consideradas importantes para que o aluno do ensino médio as adquira ao longo de sua formação. Elas foram pensadas considerando-se as construções do uso da linguagem, dentro das esferas pública e privada, em que o aluno adquiriu no decorrer do ensino fundamental, principalmente, no que concernem às suas experiências de produção e compreensão escrita de textos que ele construiu. Preveem, portanto, que o aluno, ao longo de sua formação, deva

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos [...] escrito, oral, imagético, digital, etc. -, de modo que conheça – use e compreenda - a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade [...];
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta [...]
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para a sua variação e variabilidade [...] o olhar do aluno [...] deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana; as manifestações de vozes e pontos de vista [...] ; a configuração formal; os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. [...] (Ibid, p. 32)

Dados os objetivos de formação, percebe-se que há uma necessidade de se desenvolver, na escola, práticas de leitura que contribuam para a produção significativa de textos, de modo que os alunos, estabeleçam diálogos (sentidos) interativos entre eles e os

autores lidos, entre os discursos e as vozes presentes, possibilitando a visualização de múltiplas leituras e vários sentidos.

Para Vóvio (2007), os programas de Educação de Jovens e Adultos devem se situar na perspectiva das habilidades de leitura e escrita

a favor de promover experiências de que abarcam um conjunto amplo, compreendendo desde as situações de leitura com as quais as pessoas convivem localmente, se disseminam e são necessárias para a plena inserção desses sujeitos na sociedade da qual faz parte. (Ibid, p. 90)

Ainda com o objetivo de mostrar ao professor a necessidade de se tomar a ação de ensinar como uma ação política, em que ele compreenda o conhecimento como produto do trabalho social, (re)construído na coletividade, o documento OCNEM (2006) sugere que, na delimitação do conteúdo, as escolas agrupem textos para a organização de suas práticas de ensino “[...]fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.” (Ibid, p. 36)

Diante dessas concepções que focalizam a questão do ensino-aprendizagem de LM, faz-se necessário observar qual é o impacto dessas formulações no cotidiano escolar do Ensino Médio, mais especificamente, como estão inseridas na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio em Sergipe.

De acordo com o Programa do EJAEM/SE, a sua organização curricular está constituída consoante as diretrizes e sugestões dos PCNEM (2000)

Integrada à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o estudo da Língua Materna no Ensino Médio objetiva que o aluno deva adquirir algumas competências em relação à compreensão de Língua Portuguesa, como fonte de legitimação para se efetivar as comunicações do indivíduo na sociedade e que se deve

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas);
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL - PCNEM, 2000, p. 20-22)

O ensino de Língua Portuguesa visa desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das várias possibilidades de expressão linguística, como também, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. O aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho, rompendo com o tradicional ensino da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. (Id, 2000)

Como estratégia para se efetivar a variedade textual que os alunos devem conhecer para terem uma competência comunicativa, a utilização dos GT nas aulas de língua portuguesa é uma forma de instrumentalizar os educandos da EJA para o seu desempenho crítico social.

Diante desse espaço em que a escola dá oportunidade ao aluno para desenvolver as suas habilidades orais e escritas, ele deve selecionar o gênero textual mais adequado aos seus objetivos e às circunstâncias exigidas. O educador não deve impor alguns gêneros que admite serem mais importantes, sem levar em consideração as especificidades dos alunos com os quais trabalha.

O EJAEM de Sergipe evidencia a necessidade de uma estrutura curricular na qual se perceba o texto de uso social como principal recurso para o aperfeiçoamento da sua interação linguística. Além disso, desenvolve as habilidades desses alunos de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, pois os GT contribuem para o processo de socialização dos mesmos, como um instrumento para o exercício da cidadania.

Os educadores que trabalham com o EJAEM devem compreender a diversidade sociopolítica que compõe esses grupos de pessoas jovens e adultas, pois para os PCNEM (2000), trabalhar com o Ensino Médio em qualquer de suas modalidades, significa preparar o aluno para a vida, qualificá-lo para a cidadania e capacitá-lo para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

3.4 Apresentando o CREJA Professor Severino Uchôa: Conhecendo o contexto

Diante da importância de se refletir sobre o currículo do Ensino Médio da EJA de Sergipe, faz-se necessário conhecer o contexto histórico que fundamenta o Centro de

Referência de EJA Prof. Severino Uchôa, pois como instituição significativa da amostragem, é fundamental apresentar a sua estrutura pedagógica, técnica e política.

O Centro de Referência de EJA Professor Severino Uchôa é uma escola pública estadual de ensino do Estado de Sergipe, localizada na cidade de Aracaju e destinada, exclusivamente, para oferecer a modalidade EJA tanto ao programa do Ensino Fundamental Maior (EJAEM) quanto ao Ensino Médio (EJAEM). A escola também oferece o programa Semipresencial do EJAEM, denominado Modular. Pela manhã funcionam os três programas de ensino; já pela tarde só o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e o Modular.

Para se matricular no EJAEM, o aluno deve ter idade a partir de 15 anos; e, no EJAEM, acima de 17 anos, obedecendo, desta forma, a Resolução nº 201/2001/CEE (Conselho Estadual de Educação) que apresenta as disposições gerais da EJA do Estado de Sergipe.

De acordo com a Resolução Nº 341/CEE, de 16/11/2006, o CREJA Prof. Severino Uchôa, antigo Centro de Estudos Supletivos, passa a ser um centro de referência em EJA, portanto, resolve: “Art. 1º- Aprovar a mudança de denominação do Centro de Estudos Supletivos Professor Severino Uchôa, localizado nesta Capital, para Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa.”

Para fundamentar essa resolução foi criado, pela SEED/SE (Secretaria de Estado da Educação de Sergipe) e demais departamentos integrados (DED- Departamento de Educação e do SEJA- Setor de Educação de Jovens e Adultos), um projeto de Reestruturação Funcional dos Centros de Estudos Supletivos para serem Centros de Referências tendo como alguns objetivos específicos:

1- Ofertar uma educação de jovem e adulto respeitando a identidade do jovem, do adulto trabalhador e do aluno portador de necessidades especiais, sua limitação, seu tempo e ritmo de aprender; 2- Ampliar a oferta da Educação Básica – Ensino Fundamental correspondente as quatro últimas séries (6º a 9º anos) e Ensino Médio, atendendo a demanda egressa e defasada em idade/série em ambas as modalidades de ensino; 3- Desenvolver uma educação inclusiva, afetiva e integrada com vistas ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser pensante, reflexivo e ativo; [...] 5- Realizar a certificação por competência a fim de atender o candidato no seu espaço; [...] 10- Oportunizar ao jovem e adulto trabalhar a aquisição de sua escolaridade básica de forma presencial, não presencial e à distância; 11- Sistematizar uma proposta educacional adequada e apropriada para uma clientela jovem e adulta, considerando a diversidade dos grupos sociais, e reconhecendo seus elementos, engajados ou não no mercado de trabalho. (SERGIPE - PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO, 2006, p. 7-8)

Apesar do Projeto de Reestruturação prever esses objetivos, pode-se visualizar que entre o que ele descreve e o que se dá na prática desses Centros, nada mais é que uma contínua institucionalização da EJA, seguindo os mesmos padrões do Ensino Regular, sem levar em consideração as suas especificidades e sem um currículo que preze pelas necessidades educativas inerentes aos alunos das camadas populares. A negação desses direitos contribui para que esses centros de referências não efetivem, com qualidade, um ensino de EJA que respeite os objetivos reais desses alunos.

Diante dos objetivos previstos pelo documento, o CREJA busca desenvolver os cursos nos três turnos e atender a nova matriz curricular aprovada pela Resolução N^o 122/2008/CEE, que apresenta a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia na área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado em 2008 pela Equipe de Gestão, pelo Comitê Pedagógico e pelo Comitê Comunitário do CREJA cita que a estrutura curricular do EJAEF é composta pelo Estudo individualizado (semipresencial). No ato da matrícula o aluno recebe os conteúdos programáticos das disciplinas básicas de ensino para que se apresente na instituição em datas escolhidas pelo mesmo, com o objetivo de realizar as avaliações escritas das disciplinas: Português (17 avaliações), Matemática (17 avaliações), História (18 avaliações), Ciências (20 avaliações) e Geografia (24 avaliações). “Após a realização das 96 provas o aluno receberá o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, sendo que não há determinação de prazos para concluir os estudos.” (Ibid, p. 14).

A outra modalidade oferecida para o EJAEF é o presencial, com duração de 2 anos, na qual o aluno deve cursar 4 etapas, sendo uma etapa por semestre, cursando as seguintes disciplinas: “- 1^a etapa: Português e Matemática; 2^a etapa: Português e Matemática; 3^a etapa: Ciências, Geografia e Ensino Religioso; 4^a etapa: História, Inglês, Arte e Cultura, Educação Física e Redação.” (Ibid, p. 14).

A frequência escolar correspondente a 75%, no mínimo de assiduidade, no total de aulas dadas e está de acordo com os termos da LDB n^o 9.394/96. (SERGIPE - REGIMENTO ESCOLAR, 2008).

Em relação ao quadro de profissionais presentes na escola, o PPP (2008) do Centro coloca que existem 1 diretor, 3 coordenadores de ensino, 1 secretário e 5 pedagogos que compõem a equipe de gestão. Existem, ainda, 24 professores que atuam no EJAEM dos três turnos e 20 professores que atuam no EJAEF dos dois turnos.

O EJAEM, objeto de estudo de nossa pesquisa, cujo foco principal são os alunos das 1^{as} e 2^{as} etapas que cursam a disciplina Português, apresenta em sua estrutura curricular:

[...] a grade curricular constituída pela Base Comum Nacional. O Curso é presencial e tem a duração de 2 anos, sendo um semestre para cada etapa, totalizando 4 etapas, assim definidas com as respectivas disciplinas: 1^a etapa: História, Filosofia, Português e Matemática; 2^a etapa: Português, Matemática e Geografia; 3^a etapa Química, Biologia e Educação Física; 4^a etapa: Física, Inglês e Artes. (SERGIPE - PPP, p. 14, 2008)

No que se refere aos objetivos presentes na avaliação dos alunos, o documento propõe um acompanhamento constante dos educandos com o intuito de detectar e analisar as dificuldades que apresentarem, buscando sempre novas estratégias de trabalho em sala de aula. Portanto, apresenta como instrumentos para a avaliação do aluno:

1-Ter trabalho realizado com o aluno é em potencial um instrumento de avaliação; 2- Provas, trabalhos de pesquisa, listas de exercícios (individuais ou em grupo), entre outros, devem avaliar os conteúdos e habilidades de forma clara e inteligível; 3- Os instrumentos devem avaliar o aluno passo a passo, de forma contínua; 4- São igualmente importantes a auto-avaliação e a avaliação formativa; 5- Toda proposta deve levar o aluno a estar em contato com a construção do conhecimento; 6- Os instrumentos devem avaliar o raciocínio e a criatividade do aluno. (Ibid, p. 15)

Diante das estratégias necessárias para se desenvolver uma avaliação com os alunos do Centro, o Regimento Escolar da instituição coloca na organização didática da composição dos currículos, que o sistema de avaliação seja realizado “[...] através de processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno [...] levando em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]” (SERGIPE - REGIMENTO ESCOLAR, p. 14, 2008)

Apesar do PPP do CREJA apresentar os parâmetros fundamentais para que os alunos sejam avaliados dentro de uma variedade contínua de processos, a instituição não apresenta como proposta um currículo específico nem para o EJAEM e nem para o EJAEF. O currículo é elaborado individualmente por cada professor, não havendo, dessa forma, uma construção coletiva pautada em discussões e reflexões em torno das reais especificidades de cada programa que a escola oferece.

Essa prática ratifica um problema crucial que a sociedade vivencia, que é a compartimentalização do conhecimento em que há muitas especialidades das quais muitos profissionais se limitam, desrespeitando a unidade do ser humano e do próprio conhecimento.

Parafrazeando Japiassú (1976) sobre a não efetivação da interdisciplinaridade, o problema está em não consolidar, na prática, ações que criem espaços para que haja entre os especialistas, no caso específico, aos professores de diferentes áreas disciplinares, o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade para se produzir uma unidade teórico-prática.

O referencial teórico descrito sobre o CREJA Professor Severino Uchôa é de suma importância para que se possa conhecer alguns critérios teóricos, técnicos e metodológicos da instituição, tendo como contraponto as visões teóricas e metodológicas apresentadas pelos questionários aplicados aos alunos do EJAEM do turno diurno das 1^{as} e 2^{as} etapas do Ensino Médio.

A amostragem pesquisada é significativa para traçarmos um perfil geral dos alunos atendidos pelos cursos do EJAEM do Estado de Sergipe. Entretanto, ela não é representativa desse contingente, mas pode traçar caminhos para futuras reflexões, pesquisas e novos questionamentos que envolvam a Educação de Jovens e Adultos, subsidiando conhecimentos teórico-práticos para se compreender o contexto e poder atuar criticamente sobre ele.

CAPÍTULO III

Uma abordagem crítica sobre a construção de gênero na EJA

Que cheguemos, já, a um ensino de línguas que, em cada momento, estimule a compreensão, a fluência, o intercâmbio, a atuação verbal como forma de participação nossa na construção de um mundo, inclusive linguisticamente, mais solidário e mais libertador: ou seja, privilegiemos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana. (ANTUNES, 2009, p. 216)

Neste capítulo, discorreremos sobre as questões referentes à metodologia aplicada à pesquisa e que subsidiaram as discussões sobre a importância do trabalho com gêneros textuais na EJA para a formação crítica dos jovens e adultos; mas, para se chegar a esse processo, faz-se necessário resgatar o verdadeiro sentido de se trabalhar com gêneros, percebendo a sua real utilização. Discutiremos sobre os resultados apresentados na pesquisa, fazendo inferências e levantando algumas reflexões que possam contribuir para a elaboração de um currículo efetivo para o EJAEM do Estado de Sergipe

4.1 Metodologia de análise: Teorias e práticas em ação

A presente pesquisa serviu de análise para que pudéssemos observar os interesses, as capacidades e os anseios referentes à leitura e escrita dos alunos da EJA, mais especificamente, dos alunos do CREJA Professor Severino Uchôa, Aracaju-SE. O propósito desse levantamento é apresentar um panorama do aluno que está presente nas salas de aula do CREJA Professor Severino Uchôa do Ensino Médio do Programa EJAEM.

Foi feita a escolha do CREJA Professor Severino Uchôa por ser considerado um dos centros de referência de EJA público estadual do Estado de Sergipe. Outro fator relevante sobre o tema proposto foi a escassez de produções na área de Linguística Aplicada, que tratam do ensino de gêneros textuais para os alunos do EJAEM.

É importante colocar que muitos dados presentes na pesquisa servirão para futuras investigações, pois não pretendemos generalizar certas informações e muito menos esgotarmos as discussões. Percebemos, portanto, que uma das finalidades da pesquisa é tentar conhecer e explicar certos fenômenos, ou tentar responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Para Trujillo (1974;171), a pesquisa tem como objetivo “tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial”, ou seja, como esses fenômenos operam, qual a sua função e estrutura, quais as mudanças efetuadas, por que e como se realizam, e até que ponto podem sofrer influências ou ser controladas. (TRUJILLO, 1974 apud LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 250)

As informações sobre os aspectos referentes à leitura e escrita dos alunos do EJAEM e, mais especificamente, sobre a frequência em que esses jovens e adultos utilizam alguns textos, foram colhidas através da investigação por amostragem. Foi analisada apenas uma parte da população ou universo desses alunos, caracterizando-se, assim, um subconjunto do todo, ou seja, os alunos pesquisados não representam a comunidade geral do EJAEM do Estado de Sergipe, mas apresentam informações significativas e relevantes que podem ser consideradas para uma análise teórico-prática.

A técnica de amostragem utilizada foi a probabilística. Para Lakatos e Marconi (2009, p. 28), a amostragem probabilística tem como característica primordial “poderem ser submetidas a tratamento estatístico, que permite compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra.” Apesar da pesquisa se utilizar de dados estatísticos, os resultados foram analisados de forma qualitativa.

Foram aplicados 110 questionários no turno diurno, a um universo de 436 alunos matriculados no Ensino Médio do mesmo turno. Nesse percentual não estão presentes os índices de evadidos ou desistentes, mas sim o número total de matriculados no início do semestre de 2009/2. Portanto, os questionários foram aplicados no início do semestre.

Foram investigadas três turmas do turno matutino e três turmas do turno vespertino, caracterizando assim, os alunos que cursam apenas as 1^{as} e 2^{as} etapas do EJAEM diurno, ou seja, apenas os alunos que cursam as disciplinas: Português, Matemática, História/Filosofia, Geografia.

A pesquisa foi desenvolvida através de documentação direta, ou seja, por levantamento de dados da comunidade a ser pesquisada. Esses dados foram obtidos pela pesquisa de campo de caráter exploratório¹³ que, segundo Lakatos e Marconi (2009), inicia-se com a pesquisa bibliográfica até o levantamento, registro e análise dos dados.

Dentro de tal panorama, a primeira etapa para a elaboração da pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico que apoiasse as nossas hipóteses e fundamentasse a teorização sobre o estudo de gêneros textuais na escola. Em seguida, fizemos a coleta de dados com os alunos da escola do EJAEM, do turno diurno, representando assim, uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

¹³ Exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (Id, 2009, p. 71)

O estudo de caso pode ser concebido como uma observação detalhada de um contexto. Gil (2009) ressalta que esse procedimento metodológico, detém-se na análise aprofundada de um ou mais objetos, de forma a apresentar um conhecimento amplo e específico dos mesmos. Para o autor, esse estudo apresenta os seguintes propósitos:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experiências. (Ibid, p. 58).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado, com os alunos, um questionário com perguntas de múltiplas escolhas. Lakatos e Marconi (2009) colocam que essas perguntas podem, em sua estrutura, ser também classificadas como perguntas de estimação ou avaliação e têm como objetivo: “[...] emitir um julgamento por meio de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente.” (Ibid, p. 91).

Essa técnica nos mostrou a frequência em que os alunos de Educação de Jovens e Adultos leem e escrevem determinados textos, dentro da seguinte escala: Nunca, Raramente, Às vezes, Sempre.

Com o objetivo de conhecermos quais as motivações que os alunos da EJA possuem ao cursarem o EJAEM e observarmos quais são as suas aspirações e dificuldades com textos, utilizamos, no questionário, três perguntas abertas. “Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” (LAKATOS & MARCONI, op. cit., p. 89).

O pré-teste para a aplicação do referido questionário, foi realizado com um grupo de 10 alunos do turno diurno do EJAEM da 3ª Etapa do CREJA, pois esses alunos apesar de serem do Ensino Médio, não faziam parte da amostragem dos alunos pesquisados. Para Lakatos e Marconi (2009), o pré-teste serve como uma análise da fidedignidade, validade e operatividade das questões a serem aplicadas.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa partiram do pressuposto de que o aluno é um agente ativo do processo de ensino/aprendizagem da língua, portanto, as respostas dadas aos questionários contribuíram significativamente para a efetiva necessidade

de se (re)discutir sobre como os gêneros textuais estão sendo considerados e trabalhados na escola e sobre a sua importância como estratégia na busca da cidadania desses alunos.

Portanto, os questionários aplicados aos sujeitos pesquisados tiveram como objetivo buscar responder as seguintes questões:

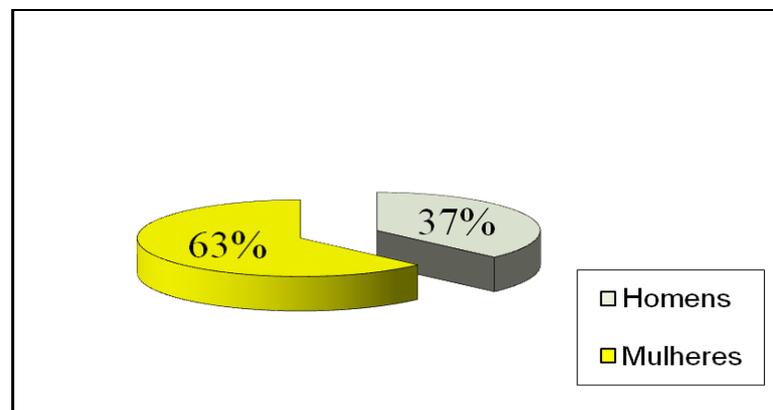
- Quais são os textos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos do CREJA?
- Quais necessidades textuais esses alunos apresentam?
- Quais os objetivos pessoais e profissionais que os alunos apresentam ao terminarem o Ensino Médio?

Essas questões levantadas têm o intuito de tentar resolver o problema dessa pesquisa, que é saber qual é a importância dos gêneros textuais na formação dos alunos do EJAEM.

4.2 Análise e discussões dos dados: Conhecendo e (re)construindo algumas concepções

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, fizemos algumas inferências e reflexões sobre as respostas dadas pelos informantes do EJAEM. O primeiro questionamento foi sobre a identificação quanto ao sexo, idade, turno em que estudavam, em que etapa do Ensino Médio se encontravam e onde moravam. Dessas questões, podemos visualizar graficamente que há uma predominância de informantes do sexo feminino:

Gráfico 1: Distribuição dos informantes por sexo



Fonte: COSTA, 2010

Esse dado nos permite inferir que muitas mulheres estão buscando ampliar o seu espaço no mundo escolar, com o intuito de alcançar novas oportunidades de trabalho, melhorando, dessa forma, a sua qualidade de vida. Podemos visualizar essa afirmação, através das colocações de três alunas:

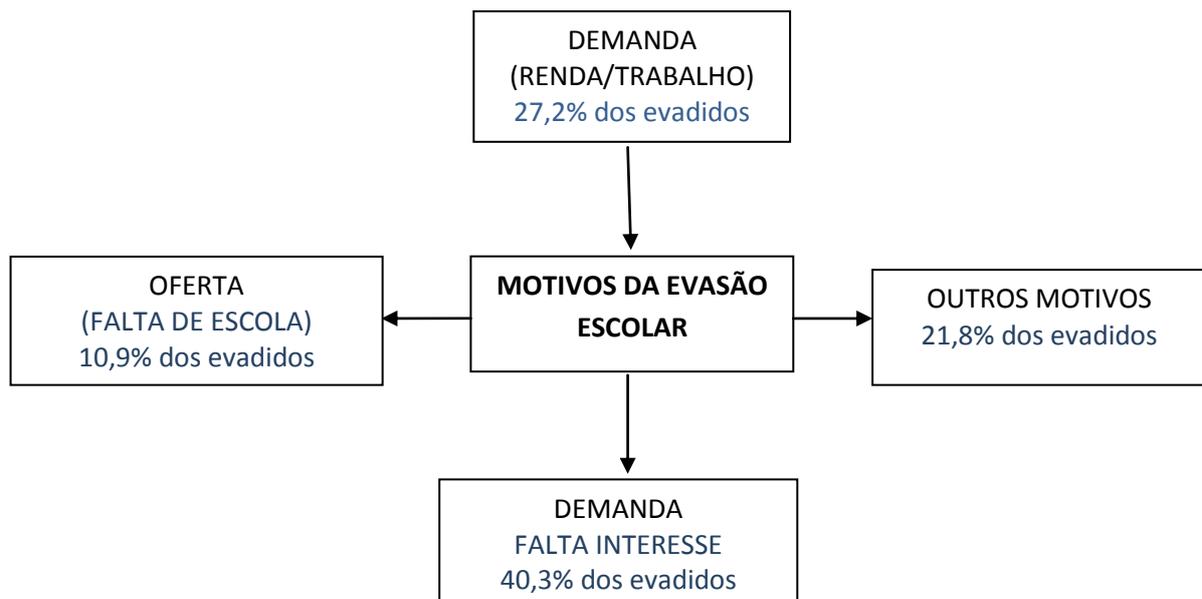
- (1) Quero fazer o ensino médio para crescer, fazer uma faculdade e me sentir melhor e engajada na sociedade, arrumando um bom trabalho. (Aluna, 27 anos)
- (2) Quero estudar, terminar o estudo e conseguir um trabalho adequado e fazer cursos. (Aluna, 27 anos)
- (3) Quero estar logo na faculdade e acabar cursando engenharia mecânica. (Aluna, 18 anos)

Em âmbito Nacional, essa afirmativa pode ser ratificada pelo relatório final do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Suplemento - Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - 2007), o qual cita que dos 10, 9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que frequentam ou frequentaram a EJA, 53% eram mulheres e, 47%, homens. Portanto, esses dados confirmam que o EJAEM do CREJA é uma amostragem significativa desse contingente.

Esses dados confirmam, também, uma problemática presente no ensino: a questão da evasão escolar que sempre vem ocupando papel nas discussões e pesquisas no cenário nacional. Muitos jovens deixam a escola muito cedo por diferentes objetivos, tornando-se, dessa forma, um grande desafio para a instituição escolar, que é o de garantir a permanência desses alunos na mesma.

Uma pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas (FGV – RJ) publicada em 2009¹⁴, comprova que o principal motivo que leva o jovem brasileiro a se evadir é a falta de interesse pela escola, e, em segundo lugar, o motivo é a necessidade de trabalhar. Ver o organograma a seguir:

¹⁴ Esta pesquisa faz parte do projeto patrocinado pelo movimento Todos pela Educação, pela Fundação Educar Dpaschoal, pelo Instituto Unibanco e pela Fundação Getúlio Vargas... (FGV/IBRE,CPS, 2009)

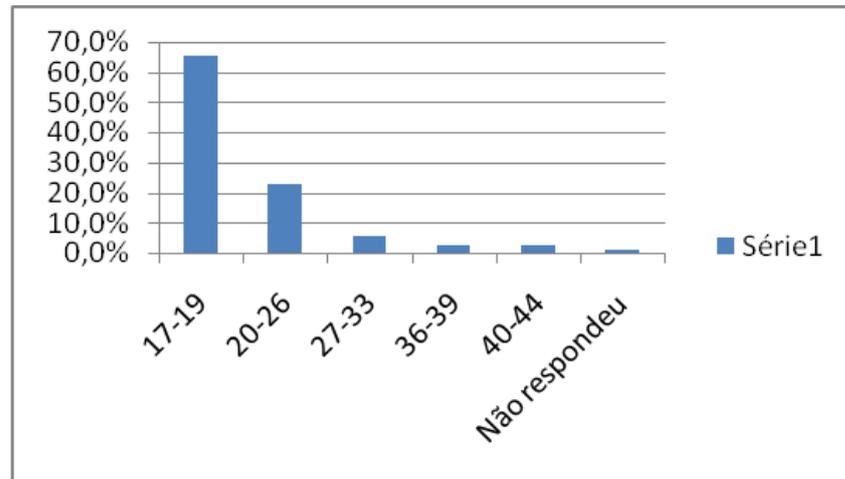


Fonte: Motivos da Evasão Escolar – FGV/IBRE, CPS, 2009.

Podemos observar que muitos fatores contribuem para que os alunos percam o interesse pela escola, um deles seria o despreparo da instituição em desenvolver atrativos para que os alunos permaneçam nela, contribuindo para que esses jovens não tenham condições de ter melhores oportunidades no mercado de trabalho e uma melhor qualidade de vida.

Arelado a esse despreparo da escola, ainda há um outro dado que confirma as reflexões que vem sendo desenvolvidas nas análises, que é a necessidade dos jovens entrarem mais cedo no mercado de trabalho, tornando-se um grande atrativo e a garantia de sustento para essas pessoas.

Em relação à idade dos informantes do EJAEM, a maioria (65%) está na faixa de 17-19 anos. Podemos inferir que com as novas exigências do mercado de trabalho formal, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, levam muitos jovens a ingressarem mais cedo na EJA.

Gráfico 2: Distribuição dos informantes por faixa etária¹⁵

Fonte: COSTA, 2010

Sobre essa questão, Brunel (2004) coloca que está crescendo significativamente o número de jovens e adolescentes nesse contexto de ensino, modificando o espaço escolar e as relações que o compõem.

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho. (Id, 2004, p. 9)

Apesar de estarmos em um novo paradigma na Educação de Jovens e Adultos, o sistema educacional ainda incorpora nas políticas públicas, as mesmas ações de anos atrás. Sendo assim, os jovens, desmotivados com o sistema educacional, buscam as escolas de jovens e adultos que, com os mesmos parâmetros do Ensino Regular não atendem as suas necessidades, tendo em vista que eles já possuem experiências diversificadas do mundo do trabalho e das relações sociais.

Brunel (2004) ratifica que esses aspectos são novos no campo da EJA e que o rejuvenescimento começa a partir dos anos 1990, afirma que essa categoria foi esquecida durante duas décadas nas pesquisas educacionais. “Os jovens foram silenciados no final dos anos 1960, anos da ditadura, e começam, timidamente, a surgir nos debates e discussões na década de 1980”. (Ibid, p. 11)

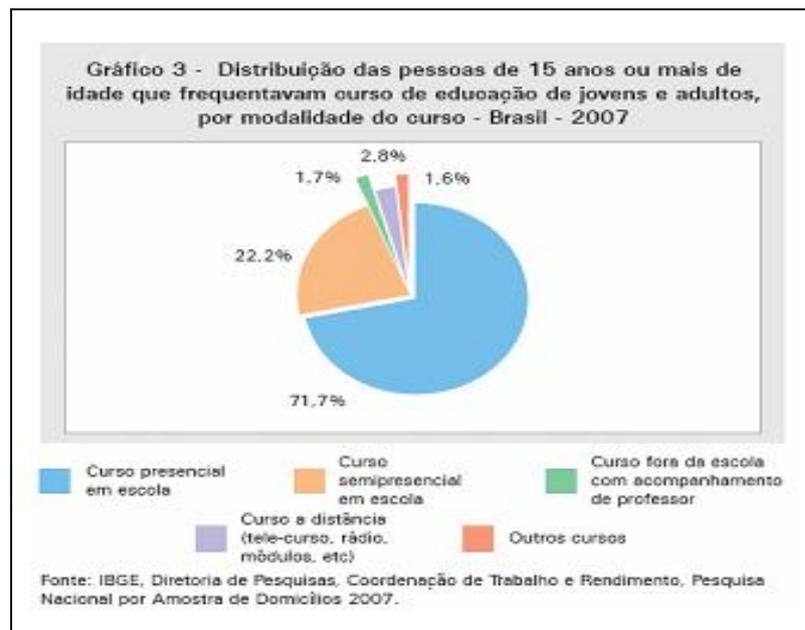
¹⁵ Cf. APÊNDICE (Tabela 2, p. 131)

Podemos, ainda, inferir que há, também, outro determinante que estimula os jovens a entrarem no ensino fundamental da EJA mais cedo, pois legalmente, a partir dos 15 anos, eles já podem ter acesso ao EJAEF, modificando, dessa forma, o perfil da Educação de Jovens e Adultos. A princípio, como Ensino Supletivo sustentado pela lei N° 5692/71 os alunos, na sua maioria, eram mais adultos.

Contextualizando a EJA no Brasil, podemos, ainda, observar, através do relatório do IBGE (2009), que muitos alunos de 15 anos ou mais procuram os cursos de EJA:

Do universo de 141,5 milhões de pessoas no país de 15 anos ou mais de idade, cerca de 10,9 milhões pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na ocasião do levantamento, aproximadamente 3 milhões de pessoas frequentavam curso de EJA, enquanto cerca de 41 milhões estudavam na rede regular de ensino fundamental e médio. (BRASIL-IBGE, 2009)

Podemos conferir no gráfico a seguir:



Fonte: IBGE/2009

Os dados ratificam que os alunos estão ingressando cada vez mais cedo na EJA, na busca de compensar o tempo ou de ingressar, o mais rápido possível, no mercado de trabalho. Podemos ratificar isso nas falas dos alunos:

- (1) Eu quero terminar meus estudos para começar a trabalhar e ajudar meus pais. (Aluna, 18 anos)

- (2) Para entrar mais rápido no mercado de trabalho. (Aluna, 20 anos/Cabeleireira)
- (3) Pretendo terminar o estudo para entrar mais rápido no mercado de trabalho. (Aluno, 20 anos)
- (4) Concluir o 2º grau para poder fazer um concurso que tenho em mente e recuperar o tempo que passei parado. (Aluno, 21anos/Vigilante)

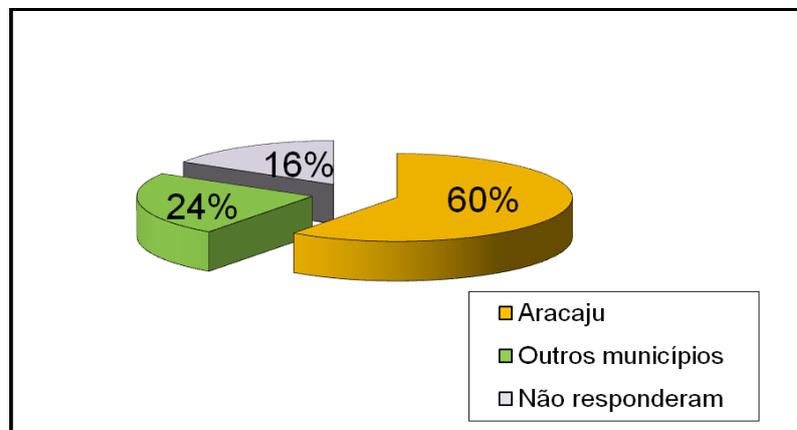
Há, atualmente, uma necessidade emergente de que a organização escolar reveja as suas práticas pedagógicas, pois muitos adolescentes estão ingressando mais cedo na modalidade EJAEF e muitos jovens no EJAEM. Todos buscam uma nova oportunidade de formação, mostrando que a maioria das pessoas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos não são apenas trabalhadores e com idades avançadas.

Outro fator que condiciona essa realidade é que os programas de EJA possuem, em sua estrutura, um currículo aligeirado e flexível que atrai a entrada dos jovens nesse contexto escolar.

As escolas de Educação de Jovens e Adultos devem estar atentas as essas condições para que elas não desqualifiquem o ensino e satisfaçam apenas às exigências do mercado de trabalho e aos programas verticalizados vindos das políticas educacionais acríticas.

No que se refere à moradia dos alunos pesquisados, a maioria mora na cidade de Aracaju, mas existem alguns alunos que procuram a capital para retomarem os seus estudos, pois muitos alegam que existem poucas escolas de EJA que ofereçam o curso EJAEM nos locais onde moram ou o ensino oferecido não é satisfatório. Dos municípios citados, aparecem as cidades de Nossa Senhora do Socorro, Laranjeiras e São Cristóvão. Ver gráfico:

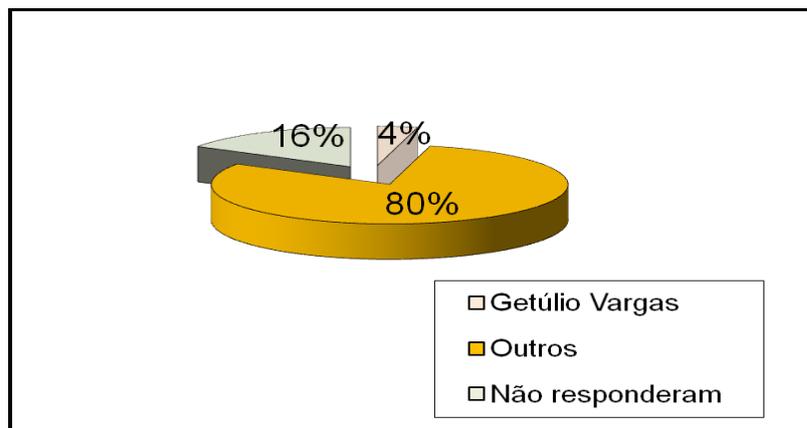
Gráfico 4: Distribuição dos informantes por moradia



Fonte: COSTA, 2010

A maioria dos alunos (80%) moram em outros bairros; alguns próximos, outros distantes da Escola. Dentre os bairros mais distantes foram citados: Veneza, Tabocas, Farolândia, Jabotiana, Olaria, etc. O gráfico a seguir mostra que, na classificação Outros, consta, também, os bairros que se localizam nos povoados e outros municípios do interior do Estado de Sergipe.

Gráfico 5: Distribuição dos informantes por moradia



Fonte: COSTA, 2010

Os informantes possuem uma diversidade cultural, política, social e econômica bem distintas, uma vez que a maioria deles não mora na comunidade em que se encontra o CREJA. Portanto, essas informações ratificam que esses alunos possuem realidades e histórias de vida diferentes.

Santos, G.(2006), em seu artigo sobre uma pesquisa que realizou com alunos da EJA do Ensino Fundamental de Minas Gerais, argumenta que:

Não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez culpar os próprios alunos pelos fracassos. (HADDAD 1998 apud SANTOS, G., 2006, p. 116)

Faz-se necessário conhecer a diversidade de experiências que os alunos da EJA possuem, para que se possa estruturar um currículo que valorize a cultura da comunidade local, a fim de que ele se identifique com a escola e não desista dela. Não basta apenas

oferecer aos jovens e adultos oportunidades de retorno à escola, mas que, atreladas a elas, estejam presentes políticas efetivas que tratem desses alunos com mais atenção.

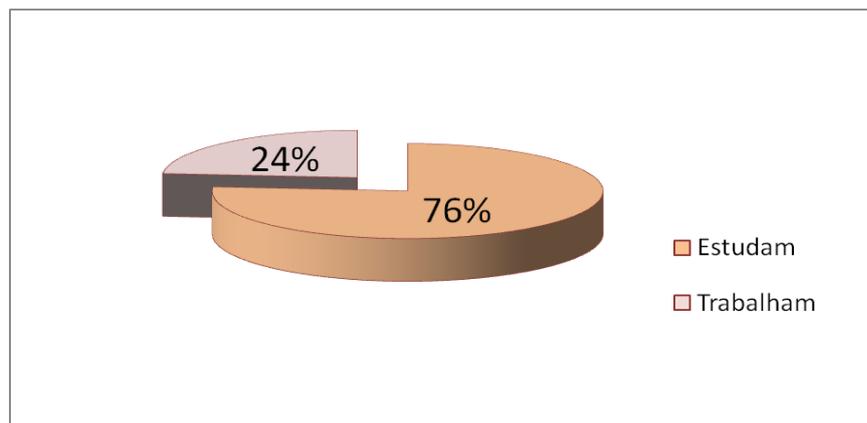
O paradigma da Educação Popular é fundamental para a implementação de um currículo de EJA que priorize essa diversidade cultural, atendendo a uma transformação dos indivíduos e sociedades, através da emancipação. (ARROYO, 2005, 2006)

Vóvio (2010), parafraseando Arroyo (2005, 2006), ainda argumenta que imbricado a esse paradigma “[...] concentra-se um processo formativo que desafia-nos a construir uma teoria pedagógica, com matrizes formadoras que têm como referência a vida juvenil e adulta, tal como o trabalho, os movimentos sociais e a cultura.” (Ibid, p. 71)

É necessário, portanto, valorizar a diversidade cultural entre os jovens e adultos para que se efetive um trabalho com a Educação Popular, respaldado em posturas políticas que valorizem e busquem alternativas de inserção dessas pessoas na sociedade, na busca de seus direitos.

No que se refere ao campo de trabalho, podemos observar que 76% dos informantes pesquisados só estudam e muitos deles pretendem terminar o estudo para ingressarem no mercado de trabalho ou encontrarem novas oportunidades na vida.

Gráfico 6: Distribuição dos informantes por trabalho e estudo



Fonte: COSTA, 2010

Os alunos enfatizaram que:

- (1) Quero entrar no mercado de trabalho. (Aluno, 17 anos)
- (2) Quero ter um trabalho digno de um cidadão de bem. (Aluno, 17 anos)

(3) Pretendo terminar o estudo para entrar mais rápido no mercado de trabalho. (Aluno, 20 anos)

As colocações dos alunos demonstram as expectativas que possuem sobre o seu recomeço aos bancos escolares, atribuindo à EJA uma oportunidade mais rápida de terminarem os estudos para buscarem os seus objetivos.

Devem-se discutir essas questões em sala de aula, para que os alunos percebam que a nossa sociedade não exige apenas um determinado tipo de escolarização. A sociedade exige, cada vez mais, maiores habilidades e capacidades de uso da linguagem, e, muitas vezes, os programas escolares tradicionais não contemplam essas necessidades.

Esse olhar tradicional, ainda centraliza na escola o estudo da língua apenas sob a perspectiva linguística, priorizando a gramática em que

[...] as classes de palavras, com todas as suas divisões e subdivisões, constituiu o eixo dos programas de português. Uma análise de qualquer livro didático e, até mesmo, de certos compêndios de técnica de redação comprova esse dado. (ANTUNES, 2009, p. 20).

Possenti (2001) se agrega às ideias de Antunes, pois declara que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão; “[...] qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico.” (Ibid, p. 33)

Nesse sentido, há a negação do estudo da língua enquanto interação verbal, social e cultural.

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas. Nessa visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam. (ANTUNES, op. cit., p. 20)

Possenti (2001) ainda argumenta que não faz sentido ensinar nomenclaturas aos estudantes de LM, uma vez que muitos deles não chegaram a dominar as habilidades e competências correntes da língua. “Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la.” (Ibid, p. 38)

Portanto, mais do que obter título de ensino básico concluído, o aluno do EJAEM deve desenvolver uma visão crítica sobre a sua realidade, principalmente, ao perceber que a língua, em seus diferentes contextos, envolve questões políticas, históricas, sociais e culturais.

Outro aspecto investigado no questionário foi sobre a frequência com que os alunos realizam as atividades relacionadas à leitura e escrita nos diferentes contextos em que vivem. Para que os informantes se sentissem mais confortáveis e respondessem às questões de maneira mais fidedigna possível, o questionário foi distribuído em blocos temáticos: leitura e escrita feitas em casa, no trabalho, na escola.

Os textos que foram selecionados para comporem o questionário, basearam-se em elementos corriqueiros e que estivessem presentes na realidade, tanto do aluno trabalhador, quanto do aluno estudante. Foram apresentadas alternativas que abrangiam desde a prática do diário até a leitura mais complexa presente em materiais específicos de áreas profissionais como notas fiscais, requerimentos, projetos, etc.

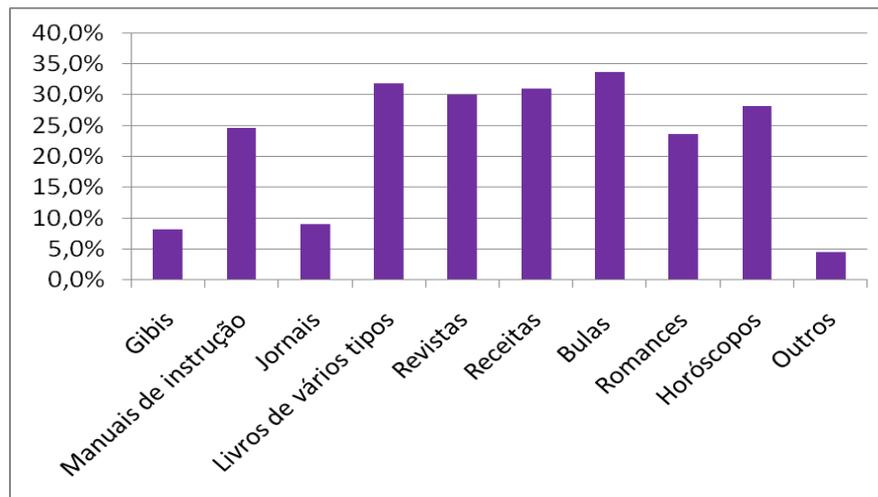
Para não limitarmos a quantidade de textos e gêneros específicos, utilizamos no questionário a opção Outros, para que o aluno pudesse acrescentar outros elementos, sobre a sua realidade, que não estivessem presentes na pesquisa.

No gráfico a seguir poderemos observar a frequência em que Sempre os alunos do EJAEM leem determinados textos em casa, destacando-se em primeiro lugar, com 33,6%, as bulas de remédio; em segundo, livros de vários tipos, com 31,8%; em terceiro, com 30,9%, as receitas culinárias, seguidas em quarto lugar, com 30%, as revistas. O gênero textual menos lido foi a revistinha em quadrinhos, com 8,2%.¹⁶

Na opção Outros, apenas (4,5%) citaram que estavam presentes, em sua leitura em casa, a Bíblia, livros de auto-ajuda, letras de músicas, orações e sinopses de filmes.

¹⁶ Cf. APÊNDICE (Tabela 6, p. 132)

Gráfico 7: Distribuição da frequência em que os informantes leem em casa



Fonte: COSTA, 2010

É possível notar a pouca frequência com que os alunos fazem leituras de textos diferentes dos informativos como romances, gibis, letras de música, ou seja, textos que possuem um caráter mais literário e cultural, reafirmando, assim, a pouca variedade de gêneros de que esses alunos habitualmente se utilizam. A falta de variedade não pode ser atribuída apenas à responsabilidade escolar, mas também deve haver “a intervenção de outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras”. (ANTUNES, 2009, p. 188).

É importante ser destacado, que embora não se deva ter uma visão ingênua de que a escola seja a única responsável pelas competências de linguagem do aluno, não podemos neutralizar o seu papel, pois no que se refere ao estudo de língua portuguesa, podemos inferir que, ainda hoje, há uma forte tendência em se trabalhar apenas com a gramática, com a ortografia e com os romances específicos que caem no vestibular, não se incentivando, significativamente, os alunos a fazerem uma leitura prazerosa, que valorize a cultura regional, do país, etc. A leitura diversificada, principalmente, aquela voltada para a arte da palavra, estimula a criatividade do aluno.

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. (ANTUNES, 2009, p. 200)

Leite (2001) explicita que nos últimos vinte anos, os estudos nas áreas de linguística e da teoria literária confirmam que a palavra é o material vivo da literatura; portanto, isso significa dizer que estudar literatura é estudar língua e vice-versa, confirmando a necessidade de se desmistificar a necessidade de separação entre o estudo de língua e literatura.

A visão de separabilidade dessas duas áreas é a manifestação de uma educação pragmatista e descontextualizada, cuja ideológica dos textos é voltada para a classe dominante, menosprezando, assim, a expressão criativa e livre dos alunos, principalmente dos jovens e adultos da EJA.

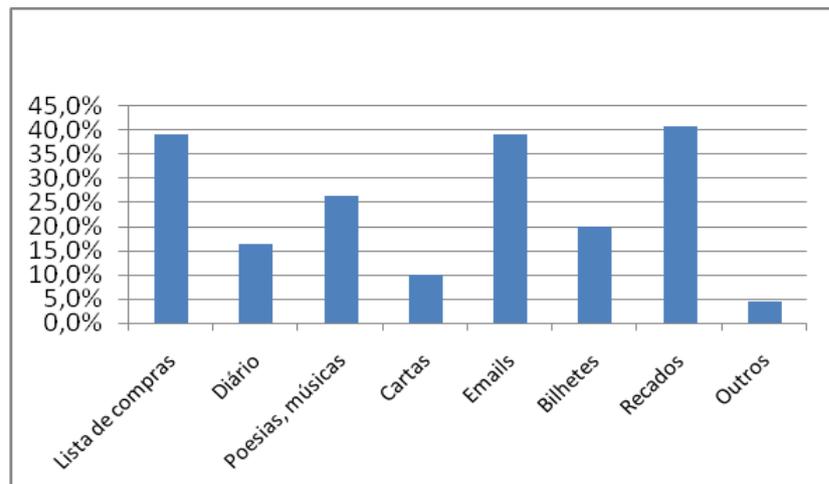
O currículo do EJAEM, mais especificamente de língua portuguesa, deve trabalhar com a literatura em sala de aula, despertando a criatividade dos alunos e suas variadas habilidades e competências. No caso específico do Ensino Médio da EJA de Sergipe, não há uma disciplina específica para o estudo de literatura, cabendo ao professor de língua portuguesa trabalhar de forma com os conhecimentos inerentes ao texto, corroborando, desta forma, com a visão da literatura integrada ao estudo de Língua Materna.

Essa prática globalizada visualiza a literatura como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.” (LEITE, op. cit., p. 21)

Portanto, é necessário que o professor do EJAEM de Língua Materna desenvolva um trabalho dentro de uma visão em que língua e literatura estejam conectadas ao objetivo de desenvolverem a capacidade de expressão oral e escrita dos alunos, para que compreendam a complexidade dos diferentes discursos textuais e a arte da palavra.

O gráfico a seguir evidencia a frequência em que Sempre os alunos realizam determinadas atividades de escrita em sua casa:

Gráfico 8: Distribuição da frequência em que os informantes escrevem em casa



Fonte: COSTA, 2010

Os recados ficaram em primeiro lugar, com 40,9% e em segundo, ficaram os emails e listas de compras, com 39,1%; em terceiro, poesias e músicas com 26,4%.¹⁷

Dos 110 alunos pesquisados, 58 deles Nunca escreveram em diários e 25 deles Nunca escreveram cartas. Esses dados reafirmam as questões que discutimos anteriormente sobre a escassez de gêneros artísticos na escola, e que podem repercutir negativamente na escrita.

Outro fator relevante é a respeito da crescente utilização dos emails como uma forma de comunicação efetiva, transformando as relações sociais, principalmente entre os jovens, e modificando também a performance do texto na comunicação. Esse novo desempenho do texto que, através dos recursos computacionais quebra o modo tímido e rudimentar das grandes enciclopédias, em que o hipertexto está presente como:

[...] vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em cascatas simultâneas e interconectadas. (SANTAELLA, 2008, p. 47).

Independente da classe social em que os alunos estejam inseridos, a internet, os emails e os hipertextos, associados aos multimeios, misturas de sons, imagens, ruídos e etc., constituindo assim os ambientes de hipermídia, estão presentes na vida dos estudantes.

¹⁷ Cf. APÊNDICE (Tabela 7, p. 132)

A escola não pode desconsiderar esse fato, pois essa nova forma de construir o conhecimento está inerente na vida do jovem e do adulto, uma vez que o uso do computador está mais acessível, seja na compra mais facilitada ou pelo acesso à *lan house*.

As práticas de produção textual em sala de aula devem considerar a diversidade tecnológica, dando ao aluno a oportunidade de aproveitar educativamente às novas ferramentas de leitura e escrita, pois no campo do trabalho ele poderá fazer uso quase que cotidianamente delas. Essa prática de ressignificar o texto pode motivar o aluno a produzir. Portanto, Antunes (2009, p. 214) argumenta que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela.”

Apesar da necessidade de se trabalhar com as ferramentas e hipertextos em sala de aula, é importante colocar que ainda há um despreparo, tanto da escola quanto do professor em utilizarem, de forma mais segura e crítica, essas novas tecnologias. Corroborando com as ideias de Marcuschi, L. (2008) temos que:

A presença do computador na escola é uma realidade incontornável e seu uso já vem se tornando um fato corriqueiro até mesmo nas escolas públicas do interior brasileiro¹⁸. Escasseiam, contudo, reflexões críticas a respeito do uso da computação em sala de aula, o qual vem ocorrendo de modo ingênuo e despreparado. (Ibid, p. 87)

No questionário, dos 26 alunos que se revelaram trabalhadores, apareceram as profissões de atendente, vendedor, operador de caixa, autônomo, cabeleira, assistente administrativo, pintor, garçom, alinhador e operador de válvulas, comerciante, segurança, empregada doméstica, soldador, serviços gerais e auxiliar de vendas.

Foi questionado a esses alunos sobre a frequência em que liam e escreviam, no trabalho e os informantes revelaram de acordo com o quadro a seguir:

¹⁸ Para ser justo, deveria dizer que o que se deu até hoje foi a entrada do computador na escola (e, na maioria delas, apenas um que vem sendo usado pela administração), mas não o seu uso com objetivos educacionais. Isso até por razões práticas, pois não são suficientes para servir sequer uma turma. Portanto, o que entrou na escola foi uma ideologia e não um instrumento. (MARCUSCHI, L., 2008, p. 110)

Quadro 2: Distribuição da frequência em que os informantes leem no trabalho

<i>OS QUE LEEM NO TRABALHO</i>	<i>SEMPRE</i>
Livros da área	21,1%
Projetos	21,1%
Bulas e rótulos de produtos	40,3%
Bilhetes, requerimentos	27,8%

Quadro 3: Distribuição da frequência em que os informantes escrevem no trabalho

<i>OS QUE ESCREVEM NO TRABALHO</i>	<i>SEMPRE</i>
Relatórios	30,9%
Lista de materiais	7,7%
Notas fiscais	0,0%
Ofícios	3,8%
Projetos	25,1%
Não responderam	20,5%
Outros	12,0%

É possível notar que a maioria (40,3%) dos alunos trabalhadores sempre faz uso da leitura de bulas e rótulos de produtos e livros da sua área. Podemos inferir que isso acontece porque muitas profissões citadas por eles necessitam de instruções de execução de trabalho como, por exemplo, uma cabeleireira que diariamente utiliza produtos de beleza, como um alinhador e operador de válvulas que precisam conhecer, de forma segura, a sua prática. Em segundo lugar, com 27,8%, aparecem os bilhetes e requerimentos.

No que se refere às produções de escrita no ambiente de trabalho, esses alunos (30,9%) citaram que sempre fazem relatórios; outra parte, (25,1%), ocupa-se com produções de projetos.

Podemos ratificar que esses percentuais só afirmam as atividades que eles Sempre executam em seus trabalhos, sendo excluídos os percentuais das alternativas do questionário: Nunca, Raramente, Às vezes. Portanto; a escrita de notas fiscais não foi citada na alternativa Sempre.

Os resultados desses dados nos mostram que os alunos engajados no mercado de trabalho precisam estar familiarizados com diferentes textos, pois para não continuarem à margem da sociedade necessitam ampliar o seu universo de leitura e escrita, através do retorno à sala de aula.

Alguns desses trabalhadores defenderam que, ao terminarem o Ensino Médio, têm os seguintes objetivos:

- (1) Fazer a minha faculdade de Biologia, esse é o meu objetivo, até lá, se Deus quiser. (Profissão: Pintor – 26 anos)
- (2) Quero entrar em uma faculdade. (Profissão: Assistente Administrativo – 20 anos)
- (3) Quero ser uma pessoa realizada na área profissional. (Profissão: Vendedor – 33 anos)
- (4) Conseguir um emprego fixo, fazer cursos profissionalizantes e tentar faculdade. (Profissão: Autônomo – 17 anos).

Diante disso, podemos esboçar algumas considerações: uma delas é a de que os alunos trabalhadores, ao retornarem aos seus estudos, estão buscando aperfeiçoar, na escola, as suas habilidades de leitura e escrita já adquiridas no trabalho, com o objetivo de alcançarem melhores oportunidades e uma melhor condição de vida; a outra, é que as práticas de leitura e escrita que contemplem as diferentes habilidades de leitura e escrita efetivas para a vida em sociedade estão respaldadas no trabalho com gêneros textuais.

Quando o aluno se apropria da estrutura do gênero, de suas reais funcionalidades, dão ao educando um melhor desempenho linguístico, melhorando, assim, as suas reais condições na busca de novos campos de conhecimento. Para Antunes (2009):

O ensino de língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. Os critérios de escolha desses gêneros de textos, conforme cada estágio da escolaridade,

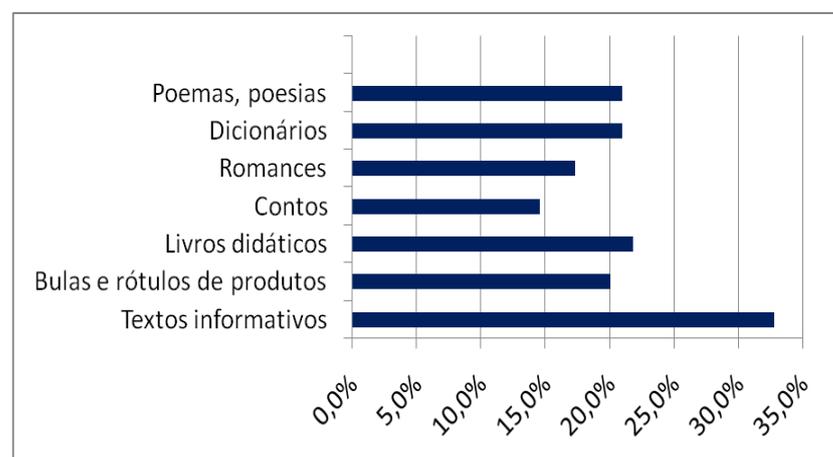
poderiam advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais. A diversidade de gêneros requisitada pela diversificação de seus usos, em tão diferentes domínios discursivos, e pela importância crescente que se tem atribuído à escrita são justificativas relevantes para buscar promover a competência dos alunos na produção e na recepção de textos adequados e relevantes socialmente. (Ibid, p. 213)

Outra questão que deve ser levantada é a de que esses trabalhadores, além de quererem aperfeiçoar os seus conhecimentos sistemáticos eles sentem necessidade, também, de buscarem experiências significativas no trato com a língua, em suas mais variadas situações, reforçando o interesse dessas pessoas por textos que quebram a lógica do mercado, ou seja, buscando outros textos que fogem daqueles apenas focados para o aperfeiçoamento técnico da mão-de-obra. Alguns alunos trabalhadores expuseram, em suas falas, que gostariam que fossem mais trabalhados na escola os seguintes textos:

- (1) Textos baseados na Educação Social. (Aluno, 33 anos/Vendedor)
- (2) Letras de música. (Aluna, 20 anos/Cabeleireira)
- (3) Textos de música, de quadrinhos. (Aluna, 20 anos/Comerciante)
- (4) Textos narrativos, de mistérios, romances. (Aluna, 17 anos/Assistente Administrativo)

Foi questionado sobre a frequência da execução de algumas atividades de leitura e escrita na escola, em que os informantes indicaram os textos abaixo como Sempre trabalhados na instituição:

Gráfico 9: Distribuição da frequência em que os informantes leem na escola



Fonte: COSTA, 2010

Os dados revelam que 32,7% dos informantes dizem que os textos informativos são os mais trabalhados na escola; em segundo lugar estão os livros didáticos, com 21,8% das respostas; e em terceiro estão os poemas, poesias e dicionários, com 20,9%.¹⁹

Um trabalho com texto informativo respaldado em discussões e análises críticas é importante para o desenvolvimento argumentativo do aluno, mas quando esse texto ganha apenas o caráter de transmitir informações, ele se transforma em mais um elemento tradicional de ensino em que o professor transmite o conhecimento e o aluno deve apenas aprendê-lo.

As práticas de leitura voltadas apenas para informar, transmitir conhecimentos, apenas reforçam as práticas pedagógicas do ensino tradicional. Sobre essa Pedagogia Tradicional, Tardelli (2002) explicita, em seu texto, “O Ensino de Língua Materna: Interações em sala de aula” que

[...] o professor é o centro da atividade educativa, concebido como um profissional de educação “bem preparado” pra transmitir com “eficiência” um conhecimento já sistematizado aos alunos que, submetidos à disciplina externa, se dispõem em sala de aula de maneira a convergir sua atenção para o mestre. O escopo, nessa perspectiva pedagógica, é “aprender” aquilo que o professor – tido como autoridade detentora do saber – transmite. (Ibid, p. 20)

Outro fator relevante, é que o currículo do EJAEM, respaldado quase que exclusivamente nos conteúdos do Ensino Regular, deve ser trabalhado em um tempo recorde, buscando satisfazer às exigências escolares. Muitos desses conteúdos são desnecessários, e as informações descontextualizadas, por sua vez, não levam esses alunos a refletirem sobre o que está por trás dessas informações, quem está informando, o que ele na verdade quer dizer e para quem. Para Meurer (2007),

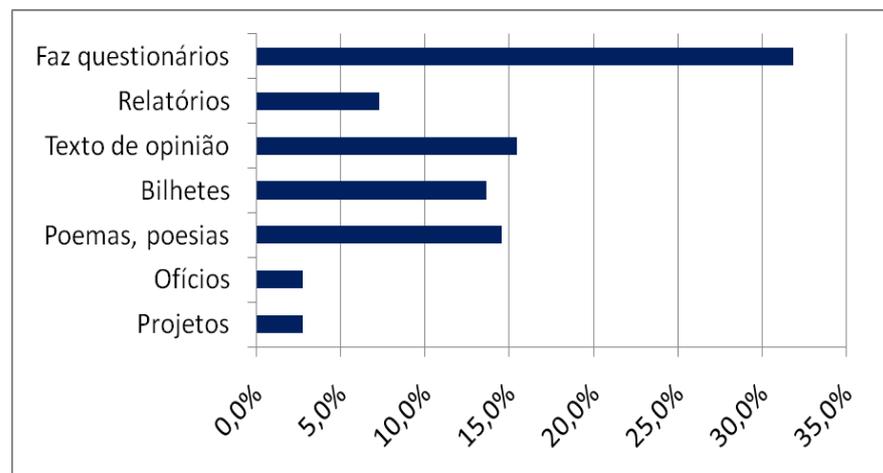
[...] cada texto reflete ainda estilos, relações sociais (autoridade ou poder), identidades e formas de representar o mundo. Finalmente, encontrando-se em uma corrente, cada texto tem alguma ligação a discursos associados a estruturas sociais mais amplas e, portanto, contém uma dimensão histórica. A ACD se preocupa em descrever e explicar quem escreve textos para quem, por que, em quais circunstâncias de poder e ideologia. (Ibid, p. 93)

¹⁹ Cf. APÊDICE (Tabela 8, p. 133)

Um trabalho reflexivo com texto requer uma abordagem crítica nos estudos de GT, proporcionando aos alunos da EJA um espaço para o mesmo compreender as suas reais condições de menos favorecidos na sociedade, na busca de mudanças.

No que se refere à escrita, 31,8% dos informantes citaram que Sempre fazem questionários na escola; em seguida, com 15,5% vem o texto de opinião e em terceiro lugar vêm poemas e poesias com 14,5%. Os gêneros textuais menos utilizados são os ofícios e projetos.²⁰

Gráfico 10: Distribuição da frequência em que os informantes escrevem na escola



Fonte: COSTA, 2010

Os dados apresentados reforçam a ideia de que a prática textual no CREJA ainda é limitada, uma vez que o exercício da memorização entre perguntas e respostas ainda é uma prática predominante. Podemos inferir que a escola busca compensar o tempo curto, em que esses jovens e adultos precisam cumprir as exigências do currículo, simplificando o máximo possível os conteúdos.

Essa prática limita, consideravelmente, a criatividade do aluno, como também as suas habilidades no trato com os diferentes espaços de linguagem. Portanto, a escola não deve compensar as diferenças educacionais, utilizando-se de um pragmatismo reducionista e acrítico. Pérez Gómez (2007b) coloca que a escola deve possuir uma ação flexível e plural diante das exigências sociais, sem ferir os interesses e as competências de seus alunos e que ela deve substituir a lógica da homogeneidade para a lógica da diversidade.

²⁰ Cf. APÊNDICE (Tabela 9, p. 133)

A intervenção compensatória da escola deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos, motivações e capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressa. Assim, a igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio de um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizada. (Ibid, p. 23)

É fundamental destacar que a escola não é um espaço para compensar as diferenças históricas de classes, de políticas econômicas desiguais etc., mas sim um espaço em que se deve atenuar os efeitos da discriminação e “[...] desmascarar o convencimento de seu caráter inevitável, se propõe uma política radical para compensar as consequências individuais da desigualdade social.” (Ibid, p. 23)

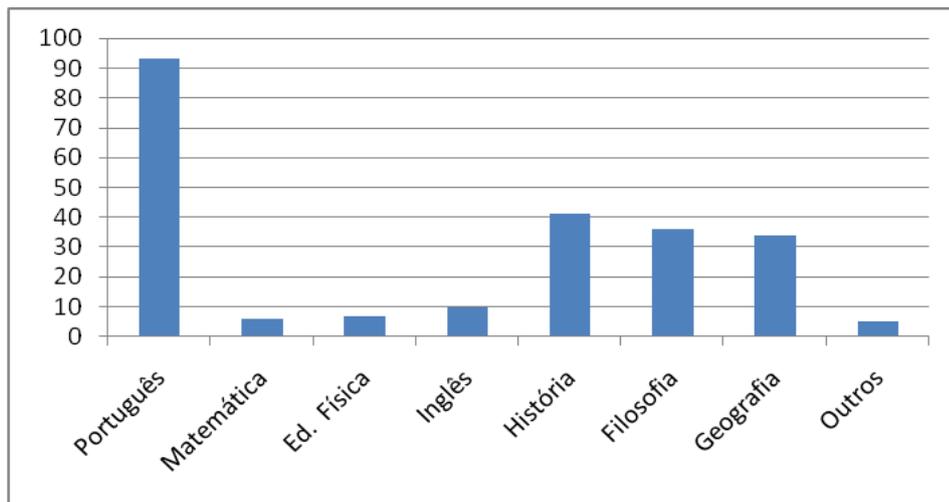
Pérez Gómez (2007b) ainda argumenta que a escola apesar de ser um espaço que busca impor a ideologia dominante, transmitindo as ideias do *status quo*, através da organização e seleção dos conteúdos de aprendizagem, ela é também marcada por contradições e possui autonomia que pode desequilibrar a reprodução conservadora da classe dominante.

“De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas [...]. O professor/a acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes. (Ibid, p. 19)

Nesse espaço, tanto professores quanto alunos podem quebrar as tendências reprodutoras da escola, buscando uma outra alternativa de se posicionar diante das adversidades sociais.

Quando foi questionado aos alunos sobre em quais disciplinas escolares eles viam com mais frequência os textos da questão anterior, eles informaram de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 11: Distribuição da frequência em que os informantes veem esses textos nas disciplinas



Fonte: COSTA, 2010

É importante colocar que no questionário foram citadas algumas disciplinas escolares, principalmente, as que fazem parte das 1^{as} e 2^{as} etapas do EJAEM, deixando o espaço Outros para que os alunos listassem outras disciplinas que considerassem relevantes.

Em valores absolutos, podemos notar que apareceram 93 respostas que confirmam que a disciplina português trabalha com tais textos e gêneros; em segundo, aparece a disciplina história com 41 respostas; e em terceiro lugar, a disciplina filosofia com 36, seguida da disciplina de geografia com 34 respostas. Na opção Outros, 5 alunos citaram que esses textos estão presentes também nas aulas de informática.²¹

Podemos inferir que o trabalho de leitura e escrita não está apenas presentes nas aulas de português, pois os professores de diferentes disciplinas fazem usos de textos escritos para darem suas aulas, utilizando-se de gêneros expositivos presentes em um simples livro didático: as explicações de gráficos, quadros, imagens que exigem interpretações variadas e habilidades de leitura satisfatórias.

Portanto, é de responsabilidade de todos os professores desenvolverem as habilidades de leitura do aluno, quebrando, dessa forma, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, a de que

cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e,

²¹ Cf. APÊNDICE (Tabela 10, p. 134)

para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio de textos os mais diversos. (ANTUNES, 2009, p. 187)

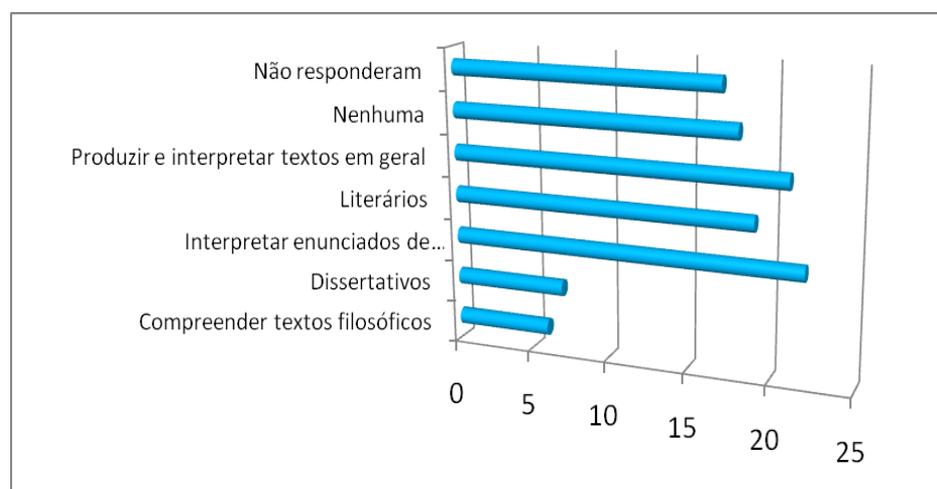
Apesar da leitura e escrita constituírem processos diferentes, a leitura pode dar condições que favoreçam o sucesso da escrita. No entanto, ela sozinha não é a única garantia, pois devem se criar espaços reflexivos de produção textual em sala de aula, para estimular, cada vez mais, as habilidades desses jovens e adultos que voltam à escola em busca das competências que, de certa forma, lhe foram tiradas no decorrer de seu processo escolar.

O importante, portanto, é que os alunos devam interagir com o conhecimento, seja ele de matemática, biologia, física etc., para que haja uma efetiva aprendizagem de leitura e escrita.

Falta toda escola se convencer de que, apenas ouvindo, os alunos não conseguem desenvolver a competência para lidar com a leitura e com a escrita de textos. Ou seja, aprender a ler e a escrever, somente lendo e escrevendo. Só através de um amplo convívio com textos escritos. Com práticas letradas cada vez mais diversificadas e complexas frequentemente aliadas, no presente, a outros modos gráficos e icônicos de significar. (ANTUNES, op. cit., p. 199)

Em relação à importância de conhecermos as dificuldades que os informantes apresentam nas produções escritas e orais de texto, foi perguntado: “Quais são os textos que você tem mais dificuldade de produzir?” As diversas respostas, dadas pelos alunos, foram classificadas em 5 tópicos, criados de acordo com as semelhanças e diferenças nas mesmas. Ver gráfico a seguir:

Gráfico 12: Distribuição das dificuldades que os informantes têm com textos



Fonte: COSTA, 2010

Os resultados indicam que os alunos possuem limitações importantes nas habilidades e competências linguísticas, necessárias para a realização de suas práticas cotidianas e profissionais. A interpretação de enunciados de questões, principalmente, de matemática, física e química aparece em primeiro lugar com 22 respostas dadas; em segundo lugar com 21 respostas, a dificuldade de produzir e interpretar textos em geral; e em terceiro, com 19 respostas, aparecem as dificuldades de compreenderem os textos literários.²²

Dessa forma, podemos inferir que as dificuldades apontadas nesses dados reforçam a ideia de que esses alunos, de forma geral, possuem dificuldades de ler, interpretar e apropriarem-se das estruturas dos diversos gêneros textuais, dificultando, dessa forma, a realização e a compreensão de enunciados de questões e as interpretações de textos.

O psicólogo Carlos Perktold (2004) atribui o insucesso dos alunos em entender o que leem como fruto de uma geração pós-64, época em que foram castrados no âmbito político e culturalmente. Os alunos limitam-se quase que exclusivamente a compreender apenas o que ouvem, apenas as imagens televisivas. Ele batiza esse sintoma como síndrome William Moreira²³.

O golpe militar de 1964 é um ponto a partir do qual isso pode ser explicado. Houve uma castração política e cultural da geração nascida a partir daquela época. Como resultado dessa alienação, seus integrantes não se despertaram pela vida intelectual. Alguns nem sequer perceberam que ela existia, o que está refletido no sintoma William Moreira. Não leram, não leem e o que leem não entendem. O portador do sintoma William Moreira não sabe que ele foi construído ao longo de uma existência sem leitura. Com a leitura nasce algo internamente. A dificuldade causadora de sua existência começa quando é chegado o momento de compreender as palavras escritas, formadoras de uma frase, de um pensamento; o momento de ler ou de escrever um simples bilhete. Na nossa existência há uma hora na qual “a ficha cai” dentro de cada um e o texto passa a ter a sua importância.[...] (PERKTOLD - Revista Carta Capital, 2004)

De acordo com o autor, a televisão é um fator desfavorável para essa geração, pois na visão do psicólogo ela “[...] é uma máquina “emburrecedora.” Acabado um programa inteligente, ninguém tem tempo para elaborar, no sentido freudiano, o que viu. Surge outro de conteúdo diferente e, com frequência, sem ligação com o primeiro.” (Id, 2004). Ele ainda levanta uma severa crítica à internet, vista como uma “velha biblioteca modificada no tempo e no espaço.”

²² Cf. APÊNDICE (Tabela 11, p. 134)

²³ O batismo do sintoma vem, assim, do cruzamento dos nomes dos dois mais conhecidos locutores-apresentadores de televisão: William, de William Bonner, e Moreira, de Cid Moreira. Em geral, os portadores do sintoma são bem informados sobre tudo o que ouviram, mas nunca sobre o que leram. (Revista Carta Capital, 2004).

Diante das considerações realizadas pelo autor, podemos inferir que se faz necessário trabalhar com esses alunos de forma crítica, incentivando-os à leitura, preparando-os para a vida e não somente para serem aprovados no vestibular ou para arrumarem apenas um emprego. É importante resgatar o verdadeiro sentido de ler como uma forma de desvelar as diferentes maneiras de se ver uma realidade.

Em relação aos recursos tecnológicos colocados por Perktold, faz-se necessário que sejam utilizados na escola, de forma prazerosa e educativa para não se perder as oportunidades de servirem como estratégia para estimular os alunos a produzirem com qualidade.

Essas abordagens clarificam a ideia de que um trabalho respaldado no estudo de gêneros textuais se constitui em uma estratégia importante para se ter uma melhor relação com os textos, pois quando o leitor compreende como se utiliza um texto que pertence a um determinado gênero, o produtor poderá agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

No entanto, atrelada a essas questões desmotivadoras apresentadas por Perktold (2004), e com as práticas escolares presas apenas aos aspectos formais e estruturais do texto, desconsiderando as suas funções comunicativas e interacionais, o estudo de GT, na perspectiva crítica, ainda se torna um desafio para a escola.

Portanto, é importante que os professores de EJA trabalhem com as estruturas dos gêneros textuais, mas relacionando-os aos seus diferentes contextos de produção, e analisem, com seus alunos, os tipos de discursos presentes nos textos. Só assim, os educandos do EJAEM poderão se instrumentalizar para atingir as suas motivações pessoais ou profissionais.

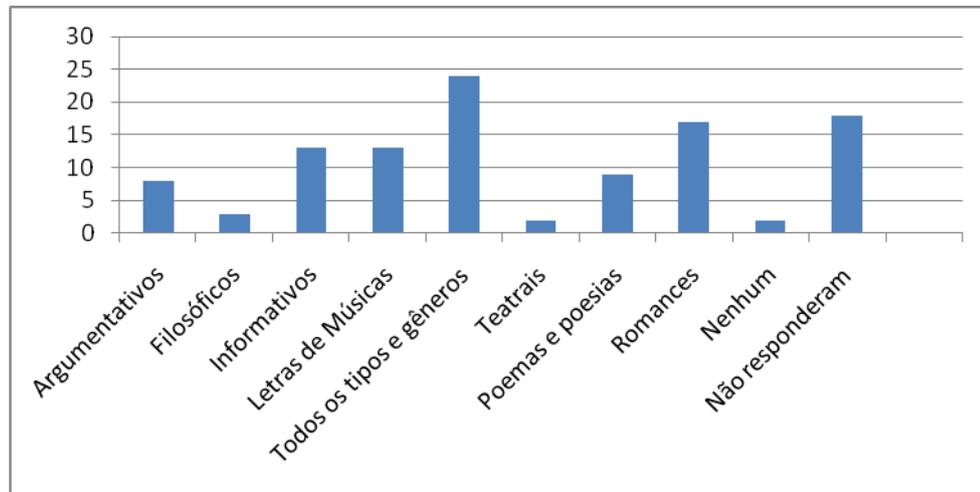
Citando Bronckart (2004), Cristóvão e Nascimento (2008) colocam que para se ensinar esses novos objetos de ensino convém:

Essencialmente, que o trabalho formativo apontado antes deve fundar-se na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa. (BRONCKART, 2004 apud CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 38)

Questionados sobre quais os textos que os informantes gostariam que fossem mais trabalhados na escola, ficaram em primeiro lugar, com 24 respostas, todos os tipos e gêneros; em segundo, com 17 respostas, os romances; e em terceiro, com 13 respostas, as letras de músicas e os textos informativos. As diversas respostas dadas pelos alunos foram

classificadas em 8 tópicos que foram criados de acordo com as semelhanças e diferenças nas respostas dadas.²⁴ Ver gráfico a seguir:

Gráfico 13: Distribuição dos textos que os informantes gostariam que fossem mais trabalhados na escola



Fonte: COSTA, 2010

Podemos ratificar, através dos dados, que há uma carência por parte dos alunos no que se refere ao trabalho em sala de aula com a diversidade textual.

Atreladas a essa necessidade, aparecem também as dificuldades que a escola tem de dar um caráter verdadeiramente social e interativo ao trabalho com gêneros textuais, pois “todo texto é um espaço cheio de vazios, que precisam ser preenchidos na atividade mesmo da interação “[...] em que as palavras possuem conotações diversas e que às vezes elas são dispensáveis, pois os implícitos também expressam.” (ANTUNES, 2009, p. 231). Portanto, “[...] a escola é que deve assumir essa tarefa de explicar, de analisar como a língua funciona, na sua explicitude sempre “incompleta”, exatamente, por ser funcional e interativa”. (Id)

Portanto, o ato de ler não é linear e completo em si mesmo, ele também provoca conflitos e tensões por envolver ativamente o leitor com o outro. (MACHADO, G., 2010).

Para Koch (2006), o sentido de um texto

qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um iceberg). Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. (Ibid, p. 20)

²⁴ Cf. APÊNDICE (Tabela 12, p. 135)

Diante dessas regularidades da atividade verbal que compõem o texto, podemos inferir que os alunos do Ensino Médio da EJA necessitam não apenas da diversidade textual como estratégia para compreender as funções da língua, mas, também, desenvolver, de forma aguçada, as diferentes maneiras de ver e de perceber o mundo. É importante, pois, que o estudo de textos esteja relacionado aos seus diferentes contextos²⁵.

Os informantes indicaram que queriam que fossem trabalhados os romances, as letras de músicas, caracterizando, assim, a necessidade de ampliarem a sua leitura voltada mais para a criatividade, expressividade, etc. Antunes (2009) alerta que devemos ter cuidado de não trabalharmos com os GT mais rotineiros, em detrimento dos literários.

O cuidado por desenvolver uma competência na leitura dos gêneros textuais que mais cotidianamente circulam na sociedade (como cartas, avisos, anúncios etc.) não deve enfraquecer o empenho em promover o convívio com diferentes gêneros literários e com as obras de que os textos fazem parte. A história de nossa travessia, ao longo dos séculos, está refletida também no grande intertexto que constitui nosso acervo literário. (Ibid, p. 200)

É fundamental se trabalhar em sala de aula com a produção literária, para que os alunos aprendam a ter prazer e a apreciar as diferentes formas artísticas de se utilizar as palavras. Devido às exigências escolares em informar o máximo possível aos alunos do ensino médio, seja para o mercado de trabalho ou para o vestibular, estes são expostos, o mínimo possível aos gêneros literários ou, “[...] quando o são, se deparam com objetivos (os “objetivos escolares” de procurar coisas ou de retirar coisas dos textos!) que não lhe aguçam a capacidade interpretativa.” (ANTUNES, op. cit., p. 201).

Com o objetivo de ilustrarmos essas questões, podemos observar as falas de alguns informantes:

- (1) Gostaria que tivesse mais interpretação de texto e literatura. (Aluna, 21 anos)
- (2) Mais leitura. (Aluno, 18 anos)
- (3) Queria que tivesse mais textos filosóficos. (Aluno, 20 anos)
- (4) Mais revistas em quadrinhos. (Aluno, 19 anos)
- (5) Textos que falassem mais do Brasil, o nordeste. (Aluno, 17 anos)
- (6) Textos polêmicos. (Aluno, 17 anos)

²⁵“Cada gênero, portanto, ocorre em determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e consomem (leem e interpretam).” (MEURER, 2007, p. 82). Desta forma, os textos não devem ser analisados em si, mas relacionando-os às estruturas sociais.

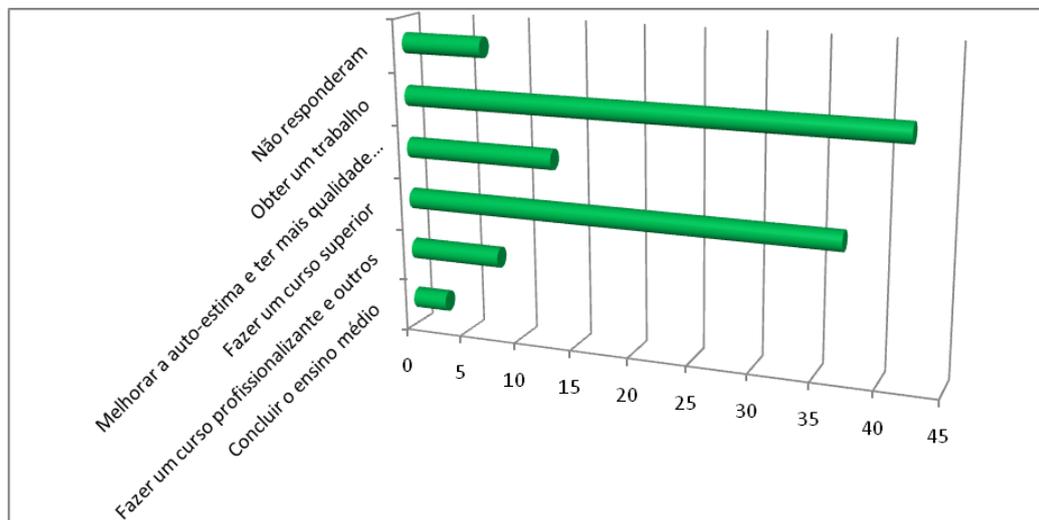
Outro fator que deve ser observado é que essa necessidade, exposta pelos informantes, quebra a lógica do mercado em que a educação é vista como instrumento de acumulação de capital e que serve para a reprodução do sistema injusto de classes. (MÉSZÁROS, 2008)

Ao colocarem que preferem textos literários, os alunos se contrapõem a uma lógica capitalista que privilegia textos técnicos que atendem apenas as demandas de mercado.

Podemos, ainda, inferir, que apesar do ensino de GT não ser uma constante nas aulas do EJAEM, observar-se que os trabalhos pontuais desenvolvidos por alguns professores, na instituição, estão despertando o interesse e o reconhecimento da importância desses textos.

Em decorrência dos diferentes motivos que levam os alunos da EJA a desistirem dos estudos, seja por questões familiares, trabalho, falta de interesse, auto-estima, etc., e que muitos desses jovens e adultos retornam à escola pelo mesmo motivo que o excluiu anteriormente: entrar para o mercado de trabalho para o seu sustento; ao regressarem, buscam aperfeiçoar os seus conhecimentos para desenvolverem as suas habilidades, pois o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, exige mão-de-obra qualificada. Essa necessidade está explícita no gráfico a seguir:

Gráfico 14: Distribuição das motivações dos informantes para terminarem o Ensino Médio



Fonte: COSTA, 2010

Com 42 respostas, em primeiro lugar apareceu a alternativa obter um trabalho; em segundo lugar, com 37 respostas, apareceu a opção fazer um curso superior; e em terceiro,

apareceu a opção melhorar a auto-estima e ter mais qualidade de vida. É importante afirmar que nesta questão subjetiva, classificamos as respostas dadas em 5 tópicos que foram criados de acordo com as semelhanças e diferenças entre elas.²⁶

Diante dos dados, podemos constatar que 72% dos alunos do EJAEM querem terminar o Ensino médio para obter um curso superior ou um trabalho.

A necessidade de se qualificar para o trabalho, corrobora com as ideias de Ramos (2006, p. 37) de que “[...] a hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias, pretensamente mais adequadas para expressar as demandas requeridas pelos sistemas produtivos sob o modo de produção capitalista.” Essas novas exigências se configuram em um processo contraditório, em que se busca a qualificação do trabalho e, por outro lado, desqualifica os trabalhadores, gerando uma competitividade mercadológica.

Nesse contexto, os jovens e adultos que, de certa forma, encontram-se marginalizados na sociedade, têm que compensar todas essas diferenças para se sentirem inseridos nela. Portanto, a sua profissionalização é de fundamental importância, sendo necessário inserir políticas efetivas que englobem o EJAEM ao ensino profissionalizante.

Diante da necessidade de qualificar a EJA para o trabalho, é importante enfatizar que é fundamental se utilizar da visão crítica de que esse sujeito já tem uma experiência bem diversificada do mundo mercadológico, e que a certificação é apenas um meio para que ele se insira no mercado formal.

Ciavatta (2005) tece, em seu artigo “A formação integrada – a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, sobre a necessidade de um projeto social que manifeste a vontade de romper com a redução da formação profissional à simples preparação para o trabalho, pois a EJA não deve ser reduzida a essas exigências, mas, também, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e precisa participar do campo onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Assim, a autora defende que o ensino profissionalizante de jovens e adultos, deva trabalhar com a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os contextos. Portanto,

a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social. Como formação humana, o

²⁶ Cf. APÊNDICE (Tabela 13, p. 135)

que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3)

É condição necessária que o trabalho de profissionalização do EJAEM esteja dentro de uma perspectiva transformadora, pois os jovens e adultos precisam conhecer a sua condição de trabalhadores e redescobrir as suas relações com o trabalho. Mas, para que isso seja efetivado, faz-se necessário que as diretrizes curriculares desses cursos estejam envolvidas com os princípios de uma educação emancipadora e humanizadora.

Para Mészáros (2008), a educação tem um papel estratégico para a superação do capital, voltada para a emancipação humana, criando, dessa forma, uma “contra-internalização” que quebre o circuito de reprodução do capital, através de uma consciência social respaldada em ações em que os indivíduos possam se utilizar da própria vida como caminho para aprender.

Outro fator importante que podemos considerar, é que alguns informantes expuseram que as suas motivações para concluírem o EJAEM não se limitavam apenas às questões sociológicas, mas ampliando-se para as questões psicológicas relacionadas à necessidade de resgatarem a auto-estima e buscarem uma melhoria de vida. Sobre esta questão, os alunos argumentaram:

- (1) Minha motivação é ter uma qualidade de vida melhor, fazer o vestibular e concluir a faculdade de nutrição. (Aluna, 19 anos)
- (2) Quero crescer como pessoa, fazer uma faculdade e me realizar profissionalmente. (Aluna, 40 anos)
- (3) Pela necessidade pessoal por não ter me deixado terminar o curso e acho que sou uma pessoa cheia de ideias e quero explorar o mais que puder, pois só com o ensino fundamental eu não vou conseguir isto, e o que eu quero é o médio. (Aluna, 39 anos)

Duarte (2006) assevera que há uma necessidade de visualizar o sujeito ontológico na educação, mas que para isso, deve-se considerar o ser social dentro da sua historicidade. A essência ontológica da educação “busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais.” (Ibid, p. 544)

Diante dessa forma de enfatizar o sujeito enquanto ser, situado em um espaço-tempo, a escola deve buscar humanizar as relações entre os indivíduos, utilizando-se “daqueles conhecimentos que se tenham tornado patrimônio universal da humanidade” (Ibid, p. 555). É

importante respeitar as adversidades em que os educadores se deparam em sala de aula, buscando ressignificar os conteúdos a serem trabalhados e valorizar a cultura.

A escola de EJA deve considerar essas necessidades e respeitar as adversidades de conhecimentos que os alunos trazem para a mesma, rompendo, assim, com o cientificismo determinante que o sistema social lhe impõe, preocupando-se apenas em lidar com a cultura científica, menosprezando a cultura popular.

Abordar na escola os aspectos diversos do conhecimento é importante para a ratificação de que tanto o conhecimento científico quanto o popular se constituem em uma rede complexa de interações que fundamentam o universo.

De acordo com essa unificação, faz-se necessário resgatar a auto-estima dos jovens e adultos, porque muitas vezes os seus saberes são desvalorizados na sociedade moderna. Em relação a essa separação dos saberes, Borges (2009) argumenta que

os conhecimentos sejam os científicos ou os de cultura oral, estão intimamente relacionados, ao contrário do que muitas pessoas o julgam, dissociados. Jacques Ardoino (2001), em “A religião dos Saberes”, evidencia que o grande desafio do pensamento complexo seria o de reunir os saberes, separados com a modernidade, de forma “a situá-los através de relações uns com os outros, levando em conta suas alteridades históricas, antropológica e epistemológica” (p. 558). Nessa perspectiva, a posição dos saberes e das práticas, se dá como um *complexus*, ou seja, como um tecido que converge no todo de modo inseparável, como nos demonstra Morin (1996). (Id, 2009, p. 145)

Portanto, corroborando com as ideias de Morin (2003), faz-se necessário utilizar-se do pensamento complexo²⁷ como forma de integrar em si próprio uma visão que busca a multidimensionalidade e contextualização, preconizando um pensamento integrado com princípios fundamentais. Não se pode, pois, pensar de maneira fragmentada e descontextualizada.

Partindo desse parâmetro de se pensar globalmente e de formar sujeitos críticos com um pensamento complexo, é fundamental refletir com os alunos do EJAEM sobre a necessidade de discutirmos e conhecermos o destino do nosso planeta, as interrelações entre os processos econômicos, políticos, sociais, étnicos e religiosos que compõem o mundo, o

²⁷ [...] a complexidade parece ser um tecido de elementos heterogêneos associados de forma inseparável, que apresentam a relação paradoxal que une o uno ao múltiplo. A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, de ações, de interações, de retroações, de determinações, de eventualidades, que constituem o nosso universo fenomenal. (Ibid, p. 49)

nosso país, a nossa cidade e comunidade, ou seja, sabermos quem somos, quais os problemas que enfrentamos, o que nos ameaça e compreendermos quais são os discursos que aparecem nos diferentes textos com que nos deparamos cotidianamente.

Ainda sobre essa visão que busca uma sociedade crítica, criadora e engajada com uma utopia viável, Bloch (2005) pondera que essa utopia seja vista de forma positiva e que precisa possuir uma base real. O sujeito militante deve buscar mudanças concretas, através do desejo de uma utopia realizada coletivamente. Dessa forma, a sociedade poderá ser humanizada, com emancipação e liberdade.

O autor supracitado argumenta que, para se concretizar uma mudança social, é necessário que a esperança seja, para o homem, um instrumento que supere o medo das consequências de um ato de mudança e na superação de uma atitude *niilista* de negação do mundo. (Id, 2005)

É dentro desses princípios que a educação de EJA deve superar os seus obstáculos e proporcionar uma prática libertadora, respaldada em uma esperança concreta, sem negar as contradições inerentes na história do homem, e dentro de uma perspectiva de superação social.

As reflexões feitas através dos dados possibilitaram levantar questionamentos sobre como no dia-a-dia, em sala de aula e nas políticas nacionais e locais, estamos tratando a EJA, principalmente, do Ensino Médio. Faz-se necessário pensarmos em ações práticas para ampliarmos, de maneira não mais quantitativa, mas qualitativa, a educação crítica direcionada a jovens e adultos, pois essa necessidade se torna um paradigma emergente para a busca de uma cidadania real e participativa, constituindo-se como fundamento para as práticas escolares.

É de fundamental importância o papel da escola para se buscar essa mudança de paradigma, formando cidadãos mais críticos, promovendo discussões sobre o assunto e incentivando o hábito de ler na busca de elaborar novas leituras, ressignificando conceitos e verdades. Essa deve ser uma luta constante, pois, para Morin (2003):

A nossa formação escolar, universitária, profissional, transforma-nos em cegos políticos e impede-nos de assumirmos a nossa condição, doravante necessária, de cidadão da Terra. Daí a urgência vital de educar para a era planetária, o que pressupõe uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento, uma reforma do ensino, sendo estas três reformas interdependentes. (Ibid, p. 10)

Essa visão ampliada é fundamental, pois a educação tem como tarefa incentivar a automudança²⁸ consciente dos indivíduos, para que haja uma transformação efetiva na ordem social, através da qual a vida das pessoas seja determinada pelas necessidades humanas e não pelas necessidades fetichizadas e artificiais criadas no âmbito do capital. (Id, 2008)

O presente panorama teórico ratifica a necessidade de se trabalhar com o EJAEM numa perspectiva global, em que os indivíduos sejam identificados dentro de sua história, de sua cultura, uma vez que a educação popular, dentro das escolas de EJA, é fundamental para que se elaborem currículos voltados para as especificidades dos jovens e adultos.

No trabalho específico de leitura e escrita com esse contexto de ensino, principalmente nas aulas de LM, deve-se levar em consideração essas perspectivas e compreender que a noção de leitura vai além do texto escrito, pois “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem fazemos, mesmo sem ser ensinados.” (MARTINS, 1994, p. 34)

²⁸ Segundo Mészáros (2008), a automudança consciente é ação efetiva que um indivíduo poderá tomar em uma nova ordem social, em que ele possa gerir e decidir sobre a sua própria vida. Nesse processo, a educação é vivida de forma plena, superando a alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma retrospectiva do estudo:
Concluindo, por hora, as
discussões

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido
antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo,
fazer da queda, um passo de dança,
do medo, uma escada, do sonho, uma ponte
da procura, um encontro. **(Fernando Pessoa)**

O presente estudo se propôs apresentar a importância do trabalho respaldado nos gêneros textuais para a formação crítica dos alunos do Ensino Médio da EJA e indicar a necessidade de uma reformulação no currículo do EJAEM, fundamentada em uma estrutura que qualifique o trabalho com esse grupo social para o exercício pleno/ativo da cidadania dos jovens e adultos.

A instituição de ensino escolhida foi o CREJA Professor Severino Uchôa, sendo um dos Centros de Referência de EJA do Estado de Sergipe e por oferecer, exclusivamente, o ensino direcionado aos jovens e adultos. Verificar a frequência em que os alunos produzem os diferentes textos e quais as suas principais necessidades textuais e seus objetivos, foi o principal foco deste trabalho, para que fosse motivada uma reflexão sobre a necessidade de repensarmos um novo currículo para o EJAEM.

A investigação realizada teve como objetivo conhecer os alunos do Ensino Médio da EJA, através da utilização de duas categorias principais: o aluno trabalhador e o aluno estudante, inseridos em suas relações com a família, a comunidade, a escola e o mundo do trabalho. Foram categoriais necessárias para que se observasse o aluno enquanto sujeito histórico dentro de uma realidade sociocultural.

Durante as análises dos dados fomos observando como se faz necessário explorar as questões conceituais sobre o Ensino Médio da EJA em Sergipe, e refletir sobre práticas efetivas para a busca de mudanças no currículo que venham valorizar a cultura popular dos jovens e adultos. Foi observado, também, que essas questões demandam pesquisas mais aprofundadas.

Diante de todas as análises desenvolvidas, podemos evidenciar algumas considerações fundamentais que buscaram responder às perguntas presentes neste estudo, as quais estão respaldadas nas informações apresentadas pelos alunos:

- 1- O estudo de gêneros textuais na perspectiva crítica é importante para que os jovens e adultos (re)pensem a sua condição social e busquem efetivar a sua cidadania plena;
- 2- O currículo do Ensino Médio da EJA não possui uma proposta específica para a produção textual dos alunos;
- 3- O Centro de Referência de EJA institucionaliza o currículo do Ensino Regular como o único instrumento de trabalho, desconsiderando as adversidades que perpassam pela Educação de Jovens e Adultos;

- 4- Com a crescente presença de alunos mais jovens no EJAEM, faz-se necessário pensar em uma nova proposta pedagógica, pois muitos jovens estão ingressando nela com objetivos diversificados e exigem novas políticas públicas, modificando, assim, as velhas concepções de EJA;
- 5- Os conteúdos respaldados na educação popular não fazem parte dos currículos do Ensino Médio de EJA, restando apenas os conhecimentos formais e da classe dominante;
- 6- Os alunos do Ensino Médio da EJA fazem uso de textos mais rotineiros e apresentam a necessidade de ampliarem o seu universo textual na escola, principalmente no que se refere aos gêneros literários;
- 7- Obter um trabalho e fazer um curso superior são as motivações principais para que os alunos terminem o EJAEM, ratificando a necessidade de se pensar em um currículo que preze pelas exigências sociais e de mercado, mas, que, atrelado a isso haja uma formação integral do indivíduo enquanto agente transformador da sociedade.

Esse estudo apresentou questões fundamentais para repensarmos as práticas não apenas pedagógicas, mas também políticas que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, modificando, dessa forma, as ações que legitimam uma educação excludente, respaldada em inverdades e conceitos ultrapassados que perpassam pelos currículos do Ensino Regular. Um exemplo disso é a propagação da ideia de que o acesso aos certificados dará garantia de emprego aos alunos após concluírem o Ensino Médio.

As discussões sobre as relações políticas, sociais e econômicas devem fazer parte do currículo do EJAEM, uma vez que, não se estuda apenas para se conseguir um emprego, mas para que os jovens e adultos ampliem os seus conhecimentos e modifiquem as diferentes esferas de sua vida social.

Enquanto as escolas de Educação de Jovens e Adultos encararem o currículo como lista de conteúdos ou como um elemento neutro, despolitizante e desinteressado de conhecimentos, elas dificilmente conseguirão modificar as suas práticas. É importante enfatizar que o processo curricular perpassa pelos conhecimentos advindos das experiências dos alunos, por vários níveis de elaboração, políticas públicas, diretrizes, leis, até interferências das editoras, constituindo, assim, o currículo nacional.

Diante desse cenário, o currículo é o horizonte que fundamenta a escola e que deve respeitar a identidade social dos envolvidos. Portanto, é importante considerar a identidade

específica da EJA, evitando, assim, a homogeneização dos conteúdos que desrespeita as diferenças.

É importante, também, que o Centro de Referência de EJA Professor Severino Uchôa, discuta essas diretrizes, essas leis e busque construir um currículo do EJAEM respaldado nas diferentes dimensões no contexto da EJA, qualificando o seu ensino.

Nas falas dos alunos pesquisados, foi observado que a certificação para os jovens e adultos torna-se o principal objetivo para poderem ingressar, o mais rápido possível, no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. Não é apenas a certificação que garante esses objetivos, mas, principalmente, a qualificação dos conhecimentos adquiridos durante todo o processo escolar, como também políticas públicas que ampliem as vagas de empregos e programas sociais que qualifiquem as pessoas para o trabalho.

Deve-se pensar em um Ensino Médio de EJA que seja qualificado para o ensino profissionalizante, com parâmetros que visualizem as pessoas dentro de sua história, de sua cultura e com o objetivo de desenvolver profissionais críticos e cidadãos plenos na busca de seus direitos. Só assim se diminuirá a distância entre escola profissionalizante e vida social desses alunos.

Em relação à produção textual, os jovens e adultos ratificaram a necessidade do CREJA, principalmente dos professores de Língua Materna, em (re)pensarem coletivamente práticas pedagógicas que qualifiquem a oralidade, a escrita e a criticidade dos alunos, utilizando-se do estudo de gêneros textuais como estratégia de mudança desse cenário que se preocupa apenas em passar alguns conteúdos que julgam ser importantes para os alunos.

Assumir os GT como objeto de ensino vai além de uma mudança de paradigma; implica (re)discutir, planejar, sugerir e modificar o currículo como um todo. Portanto, deve-se pensar em uma nova postura política em relação à Educação de Jovens e Adultos, acreditando em um trabalho modificador para que todos que compõem a escola redefinam os seus conceitos sobre o contexto educativo da EJA e percebam, dentre as suas habilidades e competências, quais delas necessitam ser ampliadas.

O trabalho com GT não deve ser planejado em função de conteúdos gramaticais, mas com o intuito de desenvolver a análise crítica textual de seus alunos, refletindo sobre as diferentes vozes que compõem o texto, os discursos, a quem eles são direcionados e com quais objetivos.

O estudo gramatical não deve ser ignorado, mas ser selecionado em função do gênero a ser trabalhado e não o contrário. Os conteúdos gramaticais são significativos, uma vez que estão vinculados, também, às situações de práticas sociais e devem ser refletidos nesses contextos. As regras gramaticais não devem ser decoradas, mas analisadas dentro de cada cenário.

No que se refere aos conhecimentos de literatura, os dados revelaram a carência que os jovens e adultos do CREJA possuem, desqualificando, assim, a sua formação de nível médio e prejudicando decisivamente a sua produção criativa e crítica, reprimindo, dessa forma, as suas habilidades artísticas.

Um currículo pensado nas reais necessidades do EJAEM é uma excelente estratégia para que os alunos desenvolvam as suas habilidades e competências. Portanto, para que se perceba quais os gêneros textuais que devem ser explorados, é fundamental que a Escola faça um diagnóstico das carências desses alunos e quais as capacidades que devem ser ampliadas.

As pesquisas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio devem ser amplamente estimuladas pelos diferentes espaços sociais, acadêmicos e governamentais para que se efetive uma política pública, no Estado de Sergipe, que se preocupe com a formação dos docentes que trabalham com a EJA. Seu currículo deve se utilizar da cultura popular como fundamento pedagógico escolar, buscando visualizar a Educação de Jovens e Adultos fora dos parâmetros institucionalizados, em que o modelo do Ensino Regular é a única referência.

A falta de formação inicial e a incipiente formação continuada, o modelo de EJA respaldado no Ensino Regular, a estrutura curricular e os recursos didáticos inadequados são alguns dos desafios enfrentados pelos docentes da EJA. Essas questões evidenciam a fragilidade das políticas públicas e dos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, reforçando a precarização do trabalho docente e a exclusão dos indivíduos do processo educativo.

Apesar de muito se discutir sobre as questões que perpassam pela EJA, é importante destacar um novo contexto que os programas de jovens e adultos estão enfrentando que é o aumento significativo da entrada de alunos mais jovens, ressignificando as concepções direcionadas ao contexto da Educação de Jovens e Adultos. Com isso, deve-se promover muitas discussões sobre a necessidade de se pensar em estratégias políticas, econômicas e pedagógicas que venham qualificar o Ensino Regular, pois muitos jovens se evadem da escola e procuram os cursos de EJA.

Portanto, é de fundamental importância que as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos revejam as suas ações fragmentadas, amparadas por uma lógica racionalista, em que há uma desarticulação dos saberes, colocando o homem como um ser dividido e alienado. Faz-se necessário, que a escola se articule com a comunidade, com os movimentos sociais para que haja discussões sobre a produção da vida humana em todas as suas dimensões. Dessa forma, a escola poderá sair dos seus muros e buscar alternativas de mudanças para uma melhor qualidade de vida dos jovens e adultos.

Esperamos que esse estudo sirva como um elemento instigador para que se possa suscitar dúvidas, indagações e a necessidade de (re)construir um Ensino Médio de EJA em Sergipe com qualidade, com uma estrutura que respeite a cultura popular, as adversidades de todos que compõem as escolas de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, temos a consciência dos limites que o mesmo apresenta e que poderão, certamente, serem desvendados com outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Arly Sylva N. **Educação de Jovens e Adultos e a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Articulação, 2005.

ADORNO. T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4^a ed., 2006.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2^a ed., 2009.

APLLE, Michel W. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10^a Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva: contribuições a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Orgs.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares. In: **REVEJA – Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. I, n^o 0, 1 – 108, ago, 2007a.

_____. Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester *et al.* **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007b.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4^a ed., 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionízio e Judith C. Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Tradução: Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ – Contraponto, 2005.

BORGES, Crus P. Luiz. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas, Desafios e Possibilidades.** Disponível em: <www.aepppc.org.br/revista/03/artigo07.pdf>. Acesso em: 14 junho 2010

BRANDÃO, Helena H. N. A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros. **Revista Estudos Linguísticos** (trabalhos apresentados no XLIX Seminário do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos, SP), Marília, SP, v. 31, maio, 2001. CD- Rom. Disponível em: <[Paulhttp://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/aconfere.htm](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/aconfere.htm)>. Acesso em: 10 set. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009) - **Suplemento - Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, 2007** Divulgado em 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1375>. Acesso em: 12 jun. 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** (PCN, 1998). Brasília, DF, MEC, 1998. Disponível em: <http://www.tse.gov.br/internet/institucional/glossarioeleitoral/termos/anexos/textos/html_leis/lei_saraiva.htm>. Acesso em: 04 abril 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (DCNEJA, 2000), Brasília, MEC, 5 de julho de 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM, 2000), Brasília, DF, MEC, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB, 1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 maio 2009.

_____. Fundação Getúlio Vargas (FGV/IBRE). **Motivos da Evasão Escolar.** Rio de Janeiro, 2009.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNEM, 1998). N. 15/98, art. 3º. 01 de junho de 1998.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (OCNEM, 2006) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, vol. 1, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. Brasília, DF, MEC, 2009.

_____. Lei nº 12.061/2009. Para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Revista Jurídica (NOTADEZ)**, 28 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.revistajuridica.com.br/content/legislacao.asp?id=96726>> Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. (CEE, 2001). **Resolução n. 201/2001**. Apresenta as idades para ingressar no EJAEF e EJAEM, 2001.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. CAPÍTULO II – Da Educação e da Cultura, Art. 150, parágrafo único, 1934. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes1-17.htm>>. Acesso em: 06 de nov. 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. (Trad. Rosalvo Pinto). **Revista de Estudos da linguagem**, Minas Gerais – UFMG, v. 11, nº 1, p. 49-69. Disponível em: <<http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/02-Jean-Paul-Bronckart.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005. p. 1-20.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 15ª reimpr., 3ª ed., 2008.

CRISTÓVÃO, L. L. V. NASCIMENTO, L. E. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, BRITO S. K. (orgs). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 2008.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a educação. In: BARBOSA, L. L. Raquel. **Formação de Educadores – Artes e técnicas, ciência e política**. São Paulo: Unesp, 1ª ed., 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, Especial- Out. 2005. p. 1115-1139

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (org.) **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2ª ed., 2008. p. 45-65.

FIORIN, Luiz J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. In: ROMÃO, E. J. (org.). **Guia da Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 8ª ed., v. 5, 2006.

_____. **Escola Cidadã**. 12 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Candido A.; CARNIELLI, Beatrice L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 119, de julho de 2003, p 1ª edição, Editora Autores Associados, 2003. 47-69.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando o segredo do texto**, São Paulo: Cortez, 5ª ed, 2006.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Técnicas de Pesquisas: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 7ª ed., 2ª reimpr., 2009.

LEITE, Lígia Chiappini. Gramática e literatura: Desencontros e Esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2001. p. 17-25.

LOPES, Luis P. da Moita. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed., 2008. p. 13-44.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. A produção escrita a partir de gêneros discursivos: Da elaboração à realização de projetos pedagógicos. **Estudos Linguísticos. GEL/UNITAU**, São Paulo, v. 32, 2003. Cd-Rom. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc048.htm>>. Acesso em: 05 agosto 2009.

MACHADO, Giselda. A perspectiva discursivo textual da leitura e a competência sociocomunicativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Primeiros resultados. In: **I Seminário Nacional de Alfabetização e letramento – Oralidade e Escrita em suas Múltiplas dimensões** – CD ROOM – 18 a 21 de maio de 2010 (UFS).

MACHADO, Rachel Anna. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: ROTH-MOTA, Désirée.; BONINI Adair.; MEURER, L. J. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MARTINS. Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 19ª ed., 1994.

MARCUSCHI, Beth. Redação Escola: características de um objeto de ensino. **Revista da FAGED – Universidade Federal da Bahia**, Bahia, v. 10, nº 9, p. 139-155. Disponível em: 2005<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2689/1899.Vol10>>. Acesso em: 01 out. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 5ª ed., 2007. p. 19-57.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO K. Siebeneicher. (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 2008. p. 15-45.

MEURER, José Luíz. O conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, B. M. L. (orgs.). **Aspectos da Língua Aplicada** – Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008. p. 149-166.

_____. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, L. J.; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed. 2007. p. 81-106.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo: São Paulo, 2008.
MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl; CIURANA, Emíli-Roger. **Educar para a era planetária**. Lisboa: Éditions Balland, 2003.

MOTTA-ROTH, Désirré. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, BRITO S. K. (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 2008. p. 133-150.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009). **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confinteavi/objectives/>>, 2009. Acesso em: 02 fev. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, p. 1-24, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 8ª ed., 2008.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). In: **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos. Niterói, 2005. 480 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2005.

PEREIRA, D. F. F. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: Um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, nº 1, jun-jul, 2007. p. 53-74.

PERKTOLD, C. Assistio, logo existo. **Revista Carta Capital**, 7 jul. 2004, n. 298, p.28-29.

PÉREZ GÓMEZ, I. A. A aprendizagem escolar: Da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GÓMEZ, P. I. A.; SACRISTÁN G. J. **Compreender e transformar o Ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed: 4 ed., Reimpressão 2007a. p. 53-65.

_____. As funções sociais da Escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GÓMEZ, P. I. A.; SACRISTÁN G. J. **Compreender e transformar o Ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed: 4 ed., Reimpressão 2007b. p. 13-26.
 POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2001. p. 32-38.

RAMOS, Nogueira Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2006.

RODRIGUES, Rubens L. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: Desafios e perspectiva para o projeto de formação humana. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGORINI, Inês (org.). **(Re)Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

ROWLEY, Rick; SOOHEN, J. **The Fourth World War (A Quarta Guerra Mundial)**. [Filme – Documentário] Direção e produção: Rick Rowley; Jaqueline Soohen. Edição: Paul McNulty et al. Design: Paul McNulty et al. Tradução: Gus – Revisão Flá et al. EUA, 2003. 1 DVD, 76 min.

SANTAELLA, Lucia. O novo Estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGORINI, Inês (org.). **(Re)Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 47- 72.

SANTOS, Geovânia Lúcia. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leônio. **Aprendendo com a diferença - Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2006.

SANTOS, Maria Francisca O. et al.. **Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª ed. rev. Maceió: FAPEAL, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004a. p. 71-91.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004b. p. 41-70.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004c. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004d. p. 149-183.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um depoimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004e. p. 95-147.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado de Educação de Sergipe (SEED – SE). **Resolução nº 122/2008/CEE**, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado de Educação de Sergipe (SEED – SE). CREJA Professor Severino Uchôa. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado de Educação de Sergipe (SEED – SE). CREJA Professor Severino Uchôa. **Regimento Escolar**, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. (SEED/SE, 2002). **Projeto Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio – EJAEM**, 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação (CEE, 2003) Secretaria de Estado da Educação **Resolução n. 207/03/CEE**. Aprova o projeto Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio em Sergipe, 2003.

_____. Conselho Estadual do Estado de Sergipe. (CEE/SE, 2006). Resolução n. 341/CEE de 16/11/2006. **Projeto de Reestruturação Funcional dos Centros de Estudos Supletivos Professor Severino Uchôa e Marcos Ferreira**, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Leônio. A formação do educador de jovens e adultos. In: **Aprendendo com a diferença- Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2006.

TARDELLI, Carboni Marlete. **O ensino da Língua Materna: Interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, v. 9, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa uma visão em mosaico**. São Paulo EDUC/ PUC- SP, 2002. p. 201-214.

_____. Da distinção entre Tipos, Gêneros e Subtipos de textos. Disponível em: http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_da_distincao_entre_tipos_generos_subtipos_de_textos.pdf. 2000. Acesso em: 22 março 2010.

VÓVIO, Cláudia L. Práticas de Leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revista de Educação de Jovens e Adultos – REVEJA**, v. 1, n. 0, p. 1-108, agosto, 2007.

_____. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leônio. et al. – (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos do CREJA Prof. Severino Uchôa



Universidade Federal de Sergipe
Núcleo de Pós-Graduação em Letras- 2009/2

QUESTIONÁRIO:

Para os alunos do CREJA Professor Severino Uchôa:

Este questionário tem como objetivo detectar as principais necessidades dos alunos do ensino médio no que se refere às produções orais e escritas, contribuindo significativamente para uma proposta de melhoria do ensino de nossa língua materna. Seja o mais sincero possível nas respostas dadas, pois elas serão utilizadas em pesquisas e projetos futuros para o benefício do ensino da EJA. Não é preciso se identificar.

SEXO: () masculino () feminino **IDADE:** _____

ETAPA EM QUE ESTUDA: () 1ª () 2ª **TURNO:** () manhã () tarde

PROFISSÃO: _____ () Só estuda

- Qual é a frequência que você realiza, em sua casa, as produções de leitura abaixo:

- | | | | | |
|------------------------------|-----------|---------------|--------------|------------|
| a) lê gibis | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| b) lê manuais de instruções | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| c) lê jornais | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| d) lê livros de vários tipos | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| e) lê revistas | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| f) lê receitas | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| g) lê bulas | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| h) lê romances | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |
| i) lê horóscopo | () nunca | () raramente | () às vezes | () sempre |

OUTRAS: _____

- Qual é a frequência que você realiza, em casa, as produções de escrita abaixo:

- a) faz lista de compras () nunca () raramente () às vezes () sempre
- b) escreve em diário () nunca () raramente () às vezes () sempre
- c) escreve poesia, música () nunca () raramente () às vezes () sempre
- d) escreve cartas () nunca () raramente () às vezes () sempre
- e) escreve emails () nunca () raramente () às vezes () sempre
- f) escreve bilhetes () nunca () raramente () às vezes () sempre
- g) escreve recados () nunca () raramente () às vezes () sempre

- Qual é a frequência que você realiza, em seu trabalho, as produções de leitura e escrita abaixo:

- a) lê livros da área () nunca () raramente () às vezes () sempre
- b) lê projetos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- c) lê bulas e rótulos de produtos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- d) f ofícios () nunca () raramente () às vezes () sempre
- e) preenche notas fiscais () nunca () raramente () às vezes () sempre
- f) lê bilhetes, requerimentos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- g) escreve relatórios () nunca () raramente () às vezes () sempre
- h) faz lista de materiais () nunca () raramente () às vezes () sempre

OUTRAS: _____

- Qual é a frequência que você realiza na escola, as produções de leitura e escrita abaixo:

- a) lê livros didáticos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- b) faz projetos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- c) lê bulas e rótulos de produtos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- e) faz ofícios () nunca () raramente () às vezes () sempre
- e) lê contos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- f) escreve poemas () nunca () raramente () às vezes () sempre
- g) escreve bilhetes () nunca () raramente () às vezes () sempre
- h) escreve texto de opinião () nunca () raramente () às vezes () sempre
- i) lê romances () nunca () raramente () às vezes () sempre
- j) lê dicionários () nunca () raramente () às vezes () sempre
- l) lê poemas () nunca () raramente () às vezes () sempre
- l) lê textos informativos () nunca () raramente () às vezes () sempre
- g) escreve relatórios () nunca () raramente () às vezes () sempre
- h) escreve questionários () nunca () raramente () às vezes () sempre

OUTRAS: _____

- Em quais disciplinas escolares você tem mais contato com as produções de texto marcadas acima?

- () Português () Matemática () Educação Física () Inglês () História
- () Filosofia () Geografia Outras: _____

- Que textos você gostaria que fossem mais trabalhados em sua escola?

- Quais são os textos que você tem mais dificuldades?

- Qual é a sua principal motivação em terminar o ensino médio?

APÊNDICE B - Tabela das falas dos alunos - questões subjetivas presentes nos questionários aplicados nas turmas de 1^{as} e 2^{as} etapas do EJAEM – Segundo semestre de 2009 – CREJA Prof. Severino Uchôa (Rua dos Estudantes, s/n, bairro Getúlio Vargas)

QUESTÕES	FALAS DOS ALUNOS
<p>1- Que textos você gostaria que fossem mais trabalhos em sua escola?</p>	<p>1- Gostaria que tivesse mais interpretação de texto e literatura. (Aluna, 21 anos) 2- Todos os tipos. (Aluno, 20 anos/ Atendente) 3- Textos em fatos, falando sobre a realidade do mundo. (Aluno, 17 anos) 4- Não respondeu. (Aluno, 18 anos) 5- Os textos da escola é bem trabalhado, eu acho que não queria acrescentar mais nada não. (Aluno, 18 anos/Cinegrafista) 6- Poemas, poesia, músicas, o inglês. (Aluna, 18 anos) 7- Mais poemas. (Aluno, 27 anos) 8- Textos teatrais, assim ficaria mais fácil pensar de como começar uma redação. (Aluno, 18 anos/Atendente de restaurante) 9- Textos de romances e escrever officios. (Aluna, 27 anos/Vendedora) 10- Todos os tipos e os conteúdos que cai no vestibular. (Aluna, 18 anos) 11- Literatura de cordel. (Aluna, 19 anos) 12- Gostaria que fossem mais trabalhados os textos: contos, poemas. (Aluna, 19 anos) 13-Textos teológicos e Educação Musical. (Aluno, 19 anos) 14- Que trabalhasse mais poema. (Aluna, 20 anos) 15- Mais textos informativos. (Aluno, 18 anos) 16- Letras de músicas. (Aluna, 17 anos/Empregada doméstica,) 17- Dissertação. (Aluna, 18 anos) 18- História, poema. (Aluna, 18 anos) 19- Romances. (Aluna, 18 anos) 20- Música, poemas. (Aluna, 17 anos) 21- Textos narrativos, poemas. (Aluna, 36 anos) 22- Todos os tipos de textos. (Aluno, 18 anos) 23- Vários gêneros de textos. (Aluna, 19 anos) 24- Testos históricos, tudo que aconteceu no passado é refletido nos dias de hoje. E redação p/ que eu possa elaborar uma boa redação na minha prova de vestibular. (Aluna, 17 anos) 25- Textos Argumentativos. (Aluna, 17 anos) 26- Vários tipos de texto, como letras de músicas. (Aluno, 17 anos) 27- Textos baseados na Educação Social. (Aluno, 33 anos/Vendedor) 28- Textos literários. (Aluno, 17 anos) 29- Mais leitura. (Aluno, 18 anos) 30- Letras de músicas, textos de literatura, etc. (Aluno, 17 anos) 31- Não respondeu. (Aluna, 20 anos) 32- Romances. (Aluna, 20 anos/Assistente administrativo industrial) 33- Letras de música. (Aluna, 20 anos/Cabeleireira) 34- Gostaria que fosse mais trabalhado poema, interpretação de texto, todos os gêneros. (Aluna, 20 anos) 35- Mais textos de literatura e História de Sergipe. (Aluno, 26 anos/Pintor) 36- Literatura e redação. (Aluna, 19 anos) 37- Romances. (Aluno, 20 anos/Alinhador e operador de válvulas)</p>

<p>1- Que textos você gostaria que fossem mais trabalhos em sua escola?</p>	<p>38- Textos filosóficos. (Aluno, 20 anos) 39- Trabalhados com vários tipos de textos. (Aluna, 28 anos) 40- Textos que falassem sobre música de variados tipos. (Aluna, 18 anos) 41- Romances. (Aluna, 23 anos) 42- Revistinhas em quadrinhos. (Aluno, 19 anos) 43- Tradução e aprendizagem da língua inglesa mais a fundo. (Aluno, 20 anos) 44- Poemas e romances. (Aluno, 18 anos) 45- Sobre o Brasil, o Nordeste. (Aluno, 17 anos) 46- Textos polêmicos. (Aluno, 17 anos) 47- Textos teatrais. (Aluna, 18 anos) 48- Poesias. (Aluna, 20 anos) 49- Textos de música, de quadrinhos. (Aluna, 20 anos/Comerciante) 50- Letras de música. (Aluno, 18 anos) 51- Textos informativos. (Aluna, 18 anos/Cabeleireira) 52- Texto informativo e literário. (Aluna, 17 anos) 53- Não respondeu. (Aluno, 18 anos) 54- Todos os tipos. (Aluno, 21 anos, garçom) 55- Textos polêmicos, relação humana e sociedade. (Aluno, 19 anos) 56- Não respondeu. (Aluno, 18 anos) 57- Não respondeu. (Aluna, 18 anos) 58- Literatura e romance. (Aluno, 17 anos) 59- Mais textos literários, narrativos. (Aluna, 19 anos) 60- Textos narrativos, de mistérios, romances. (Aluna, 17 anos/Assistente Administrativo) 61- Textos de histórias. (Aluno, 18 anos) 62- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 63- Não respondeu. (Aluna, 17 anos) 64- Não respondeu. (Aluno, 17 anos) 65- Interpretação de textos e literatura. (Aluna, 21anos) 66- Texto de opinião. (Aluna, 19 anos) 67- Leitura. (Aluno, 18 anos) 68- Gênero argumentativo. (Aluna, 20 anos) 69- Textos dissertativos. (Aluno, 19 anos/Autônomo- Informática) 70- Literatura. (Aluno, 20 anos) 71- Textos do dia-a-dia, romances. (Aluno, 18 anos) 72- Nenhum. (Aluna, 18 anos) 73- Redação, tenho dificuldade em começar uma boa redação. (Aluna, 19 anos) 74- Contos, romances. (Aluna, 18 anos) 75- Os textos em geral. (Aluna, 20 anos) 76- Textos que leve-nos a analisar a escrita, os verbos, que leve o aluno a corrigi-los e interpretar. (Aluna, 38 anos/cabeleireira) 77- Romance. (Aluna, 18 anos) 78- Não respondeu. (Aluna, 18 anos) 79- Músicas e poemas. (Aluna, 19 anos) 80- Literatura brasileira, contos, romance, interpretar textos. (Aluna, 19 anos) 81- Queria que tivesse mais textos filosóficos. (Aluno, 20 anos) 82- Vários gêneros. (Aluno, 41 anos/Segurança) 83- Textos com linguagem atual e com assuntos bem diferenciados para podermos debater. (Aluna, 18 anos) 84- Não respondeu. (Aluna, 18 anos/Confeiteira) 85- Explorar mais literatura. (Aluna, 19 anos) 86- Não respondeu. (Aluna, 18 anos) 87- Não pensei em nem um texto diferente. (Aluna, 40 anos) 88- Não respondeu. (Aluna, 18 anos)</p>
--	---

	<p>89- Romance. (Aluno, 18 anos) 90- Romances. (Aluna, 17 anos) 91- Textos baseados em histórias reais. (Aluno, 20 anos) 92- Textos teatrais. (Aluna, 31 anos) 93- Não respondeu. (Aluna, 20 anos) 94- Romances. (Aluna, 20 anos) 95- Textos técnicos, informativos. (Aluna, 19 anos) 96- Textos de educação sexual. (Aluno, 17 anos/Soldador) 97- Os paradidáticos. (Aluno, 17 anos) 98- Textos que falem do mundo em que vivemos hoje. (Aluno, 18 anos) 99- Textos poéticos, textos românticos e textos informativos. (Aluna, 18 anos) 100- Arte. (Aluna, 19 anos) 101- Não respondeu. (Aluno, 17 anos/Serviços gerais) 102- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 103- Que interessasse aos jovens. (Aluna, 19 anos) 104- Romance. (Aluna, 27 anos) 105- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 106- Não respondeu. (Aluna, 20 anos) 107- Vários. (Aluna, 18 anos) 108- Mais revistas em quadrinhos. (Aluno, 19 anos) 109- no momento não pensei em nenhum texto diferente dos que vi. Não respondeu. (Aluna, 41 anos) 110- Textos que falassem mais do Brasil, o nordeste. (Aluno, 17 anos)</p>
<p>2- Quais são os textos que você tem mais dificuldades de produzir?</p>	<p>1- Não respondeu. (Aluno, 18 anos) 2- Não respondeu. (Aluno, 20 anos) 3- Fazer dissertação. (Aluno, 18 anos) 4- Minha única dificuldade é entender as perguntas de matemática. (Aluno, 18 anos/Cinegrafista) 5- Interpretar todos os tipos de texto. (Aluna, 18 anos) 6- Textos em geral. (Aluno, 27 anos) 7- Escrever ofícios. (Aluna, 27 anos/Vendedora) 8- Dissertações, produção de texto. (Aluna, 18 anos) 9- Textos em geral. (Aluna, 19 anos) 10- Interpretação de texto. (Aluna, 19 anos) 11- Compreender os enunciados de questões de matemática. (Aluno, 19 anos) 12- Eu gosto muito de poemas, mas tenho dificuldades de entender. (Aluna, 20 anos) 13- Textos argumentativos. (Aluno, 18 anos) 14- Assuntos literários. (Aluna, 17 anos) 15- Dissertação. (Aluna, 18 anos) 16- Filosofia e Literatura. (Aluna, 18 anos) 17- Fazer resumos. (Aluna, 18 anos) 18- Fazer resumos. (Aluna, 17 anos) 19- Entender letras de músicas. (Aluna, 36 anos) 20- Entender as perguntas das provas. (Aluno, 18 anos) 21- Alguns textos e interpretação. (Aluna, 19 anos) 22- Textos filosóficos. (Aluna, 17 anos) 23- Textos literários. (Aluno, 17 anos) 24- Enunciados de matemática (Aluno, 33 anos/Vendedor) 25- Compreender poesias. (Aluno, 17 anos) 26- Textos que exigem argumentos. (Aluno, 17 anos) 27- Não respondeu. (Aluna, 20 anos) 28- Textos literários em geral. (Aluna, 20 anos/Cabeleireira) 29- Entender as perguntas de Física e matemática. (Aluna, 20 anos)</p>

<p>2- Quais são os textos que você tem mais dificuldades de produzir?</p>	<p>30- Compreender matemática, física e química. (Aluno, 26 anos/Pintor) 31- Redação. (Aluna, 19 anos) 32- Não respondeu. (Aluno, 20 anos/Alinhador e operador de válvulas) 33- Questões de matemática. (Aluno, 20 anos) 34- Interpretação de texto. (Aluna, 28 anos) 35- Raramente eu estudo texto. (Aluna, 18 anos) 36- Entender matemática. (Aluna, 23 anos) 37- Todos. (Aluno, 19 anos) 38- A linguagem matemática. (Aluno, 20 anos) 39- Textos argumentativos. (Aluno, 18 anos) 40- Interpretação de texto. (Aluno, 18 anos) 41- A dificuldade depende do interesse do aluno. (Aluno, 17 anos) 42- Poemas, poesias. (Aluna, 18 anos) 43- Dissertação. (Aluna, 20 anos) 44- Compreensão de texto, pra responder o questionário. (Aluna, 20 anos/Comerciante) 45- Não respondeu. (Aluno, 18 anos) 46- Textos literários (Aluna, 18 anos/Cabeleireira) 47- Não respondeu. (Aluna, 17 anos) 48- Interpretar enunciados de questões de matemática. (Aluno, 18 anos) 49- Interpretar textos. (Aluno, 21 anos, garçom) 50- Entender as questões de português e matemática. (Aluno, 19 anos) 51- Todos os gêneros. (Aluno, 18 anos) 52- Não respondeu. (Aluna, 18 anos) 53- Produzir textos. (Aluno, 17 anos) 54- Nenhum. (Aluna, 19 anos) 55- Nenhum. (Aluna, 17 anos) 56- Nenhum. (Aluno, 18 anos) 57- Entender matemática. (Aluna, 19 anos) 58- Linguagem de matemática, entender as perguntas. (Aluna, 17 anos) 59- Interpretar as questões de matemática, física, química. (Aluno, 17 anos) 60- Redação, até porque a EJA não disponibiliza a disciplina. (Aluna, 21anos) 61- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 62- Não respondeu. (Aluno, 18 anos) 63- Matemática. (Aluna, 20 anos) 64- Entender romance, literatura. (Aluno, 19 anos/Autônomo-Informática) 65- Literatura. (Aluno, 20 anos) 66- Entender o que se passa em uma história, dizer o que entendi. (Aluno, 18 anos) 67- Nenhum. (Aluna, 18 anos) 68- Nenhum. (Aluna, 19 anos) 69- Literatura, verbos. (Aluna, 18 anos) 70- Que trabalhasse mais textos em geral. (Aluna, 20 anos) 72- Interpretar textos. (Aluna, 38 anos/cabeleireira) 73- Não respondeu. (Aluna, 18 anos) 74- Não respondeu. (Aluna, 21 anos) 75- Textos relacionados a poemas, literatura. (Aluna, 19 anos) 76- Interpretar. (Aluna, 19 anos) 77- Nenhum. (Aluno, 41 anos/Segurança) 79- Textos com linguagem formal. (Aluna, 18 anos) 80- Textos formais. (Aluna, 18 anos/Confeiteira) 81- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 82- Não respondeu. (Aluna, 18 anos) 83- Nenhum. (Aluna, 40 anos) 84- Entender e interpretar matemática e filosofia. (Aluna, 18 anos)</p>
--	--

	<p>85- Fazer pesquisas. (Aluno, 18 anos) 86- Textos de literatura, gibis, etc. (Aluna, 17 anos) 87- Nenhum. (Aluno, 20 anos) 88- Textos de filosofia, entender os textos de matemática. (Aluna, 31 anos) 89- Interpretar questões. (Aluna, 20 anos) 90- Nenhum. (Aluna, 20 anos) 91- Entender as questões de matemática. (Aluna, 19 anos) 92- Interpretar questões de matemática, física. (Aluno, 17 anos/Soldador) 93- Os poemas. (Aluno, 17 anos) 94- Entender as perguntas de português e matemática. (Aluno, 18 anos) 95- Textos informativos. (Aluna, 18 anos) 96- Interpretar as perguntas das atividades de química, biologia, inglês. (Aluna, 19 anos) 97- Não respondeu. (Aluno, 17 anos/Serviços gerais) 98- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 99- Nenhum. (Aluna, 19 anos) 100- Não respondeu. (Aluna, 27anos) 101- Não respondeu. (Aluna, 19 anos) 102- Não respondeu. (Aluna, 20 anos) 103- Nenhum. (Aluna, 41 anos) 104- Entender questões. (Aluna, 18 anos) 105- Interpretar a matemática. (Aluna, 21anos) 106- Nenhum. (Aluno, 21 anos/Vigilante) 107- Nenhum porque não tem no colégio. (Aluno, 18 anos) 108- Nenhum porque não vejo na escola. (Aluno, 18 anos) 109- Interpretar as perguntas de matemática, química e física. (Aluno, 21 anos) 110- Entender as matérias de exatas. (Aluno, 20 anos)</p>
<p>3- Qual a sua principal motivação em terminar o Ensino Médio?</p>	<p>1- Minha motivação é ter uma qualidade de vida melhor, fazer o vestibular e concluir a faculdade de nutrição. (Aluna, 19 anos) 2- Fazer faculdade para ter um bom emprego. (Aluno, 18 anos) 3- Quero crescer como pessoa, fazer uma faculdade e me realizar profissionalmente. (Aluna, 40 anos) 4- Trabalho. (Aluno, 20anos/Atendente) 5- Fazer o Ensino Médio e passar para o Ensino Superior. (Aluno, 18 anos) 6- Terminar o Ensino Médio pra fazer minha faculdade de E. Física. (Aluno, 18 anos/Cinegrafista) 7- Ter um bom trabalho. (Aluna, 18 anos) 8- Ter um bom trabalho. (Aluno, 18 anos) 9- Pela necessidade pessoal por não ter me deixado terminar o curso e acho que sou uma pessoa cheia de ideias e quero explorar o mais que puder, pois só com o ensino fundamental eu não vou conseguir isto, e o que eu quero é o médio. (Aluna, 39 anos) 10- Terminar o estudo e conseguir um trabalho adequado e fazer curso. (Aluno, 27 anos) 11- Entrar logo na faculdade e acabar cursando Engenharia Mecânica. (Aluno, 18 anos/ Atendente de restaurante) 12- Quero fazer o ensino médio para crescer, fazer uma faculdade e me sentir melhor e engajada na sociedade, arrumando um bom trabalho. (Aluna, 27 anos/Vendedora) 13- O aprendizado que vou adquirir e também para ter a oportunidade de um trabalho. (Aluna, 18 anos) 14- A minha principal motivação é terminar e fazer a faculdade e se</p>

<p style="text-align: center;">3- Qual a sua principal motivação em terminar o Ensino Médio?</p>	<p>formar em Direito. (Aluna, 19 anos)</p> <p>15- Quero entrar no mercado de trabalho. (Aluno, 17 anos)</p> <p>16- Conseguir um bom emprego. (Aluna, 19 anos)</p> <p>17- Forma-se em teólogo, tecnólogo e musicista. (Aluno, 19 anos)</p> <p>18- Fazer uma faculdade de história. (Aluna, 20 anos)</p> <p>19- Concluir o Ensino Médio e estudar mais. (Aluno, 18 anos)</p> <p>20- Porque eu repeti um ano eu queria recuperar e terminar logo. (Aluna, 17 anos)</p> <p>21- Eu quero terminar meus estudos para começar a trabalhar e ajudar meus pais. (Aluna, 18 anos)</p> <p>22- Eu quero fazer uma faculdade e trabalhar na área, para ter uma boa situação financeira. (Aluna, 18 anos)</p> <p>23- Fazer faculdade. (Aluna, 18 anos)</p> <p>24- Para ficar com os estudos concluídos. (Aluna, 17 anos)</p> <p>25- Para me submeter a concurso público que pede Ensino Médio completo. (Aluna, 36 anos)</p> <p>26- Meu objetivo é terminar para fazer faculdade, um dos meus sonhos. (Aluno, 18 anos)</p> <p>27- É trabalhar pra ter um futuro melhor e fazer faculdade. (Aluna, 19 anos)</p> <p>28- Quero estudar, terminar o estudo e conseguir um trabalho adequado e fazer cursos. (Aluna, 27 anos)</p> <p>29- Quero estar logo na faculdade e acabar cursando engenharia mecânica. (Aluna, 18 anos)</p> <p>30- Conseguir um emprego fazer cursos profissionalizantes e tentar a faculdade. (Aluna, 17 anos)</p> <p>31- Meu objetivo é trabalhar, terminar o ensino médio, fazer vestibular e trabalhar e seguir em frente. (Aluno, 17 anos)</p> <p>32- Ser uma pessoa realizada na área profissional. (Aluno, 33 anos/Vendedor)</p> <p>33- Vestibular e Trabalho. (Aluno, 17 anos)</p> <p>34- Não respondeu. (Aluna, 20 anos)</p> <p>35- Pra entrar na Faculdade. (Aluna, 20 anos/Assistente administrativo industrial)</p> <p>36- Quero ter um trabalho digno de um cidadão de bem. (Aluno, 17 anos)</p> <p>37- Para entrar mais rápido no mercado de trabalho. (Aluna, 20 anos/Cabeleireira)</p> <p>38- Para fazer faculdade. Trabalho também. (Aluna, 20 anos)</p> <p>39- Ser futuramente um professor de educação física. (Aluno, 20 anos)</p> <p>40- Fazer um curso técnico e o ensino superior. (Aluna, 19 anos)</p> <p>41- Eu gosto de estudar. Quero enfrentar uma faculdade. Aluno, 20 anos/Alinhador e operador de válvulas)</p> <p>42- Encontrar um bom emprego futuramente, adquirir conhecimento necessário. (Aluna, 28 anos)</p> <p>43- Minha motivação é terminar para entrar em uma faculdade e ter um bom emprego. (Aluna, 18 anos)</p> <p>44- Emprego vestibular, etc.</p> <p>45- Para trabalhar. (Aluno, 19 anos)</p> <p>46- Cursar Letras (inglês) e Ed. Física na UFS, para lecionar artes marciais (Karatê). (Aluno, 20 anos)</p> <p>47- Atingir o meu objetivo de cursar uma faculdade. (Aluno, 18 anos)</p> <p>48- Para me formar em Química Industrial ou Advocacia. (Aluno, 18 anos)</p> <p>49- Cursar uma faculdade. (Aluno, 17 anos)</p> <p>50- Trabalhar. (Aluna, 18 anos)</p> <p>51- Fazer curso superior. (aluna, 20 anos)</p>
---	---

<p style="text-align: center;">3- Qual a sua principal motivação em terminar o Ensino Médio?</p>	<p>52- Pra poder fazer um pré-vestibular e fazer uma faculdade. (Aluna, 20 anos/Comerciante)</p> <p>53- Adquirir o certificado, para poder cursar o nível superior. (Aluno, 18 anos)</p> <p>54- Por motivo de trabalho e pretendo fazer cursos pra a minha profissão. (Aluna, 18 anos/Cabeleireira)</p> <p>55- Objetivo de encontrar um bom trabalho em uma função razoável. (Aluna, 17 anos)</p> <p>56- Entregar o certificado para ter o nível superior. (Aluno, 18 anos)</p> <p>57- Um trabalho decente. (Aluno, 21 anos, garçom)</p> <p>58- Trabalhar como técnico de informática para ter uma renda melhor. (Aluno, 19 anos)</p> <p>59- Para fazer cursos e adiantar o desemprego. (Aluno, 18 anos)</p> <p>60- Não respondeu. (Aluna, 18 anos)</p> <p>61- Para ter um bom emprego. (Aluno, 17 anos)</p> <p>62- Terminar os estudos para fazer cursos e trabalhar. (Aluna, 19 anos)</p> <p>63- Para melhorar as minhas informações, para ter um bom currículo e fazer cursos. (Aluna, 17 anos/Assistente Administrativo)</p> <p>65- Começar a trabalhar. (Aluno, 18 anos)</p> <p>66- Uma qualidade de vida melhor. (Aluna, 17 anos)</p> <p>67- Fazer a minha faculdade de Biologia, esse é o meu objetivo até lá, se Deus quiser. (Profissão: Pintor – 26 anos)</p> <p>68- Não sei ainda. (Aluno, 17 anos)</p> <p>69- Iniciar a faculdade na área de pediatria. (Aluna, 21 anos)</p> <p>70- Fazer vestibular. (Aluna, 19 anos)</p> <p>71- Para fazer vestibular. (Aluna, 20 anos)</p> <p>72- Para aumentar a carga horária no emprego atual. (Aluno, 19 anos/Autônomo- Informática)</p> <p>73- Terminar os estudos e fazer logo vestibular. (Aluno, 20 anos)</p> <p>74- Dá um tempo pra mente relaxar pra partir pra faculdade. (Aluno, 18 anos)</p> <p>75- Um bom emprego e me formar. (Aluna, 18 anos)</p> <p>76- Minha motivação é para entrar em uma faculdade e poder logo trabalhar, fazer curso técnico para garantir o meu futuro. (Aluna, 19 anos)</p> <p>77- Fazer vestibular e ter meu trabalho. (Aluna, 18 anos)</p> <p>78- Para ser uma mulher muito estudada, eu quero ir para a faculdade de medicina. É o meu maior sonho. (Aluna, 20 anos)</p> <p>79- Conhecimento e o desejo de ingressar em uma carreira profissional de sucesso. (Aluna, 38 anos/cabeleireira)</p> <p>80- Quero entrar em uma faculdade. (Aluno/Assistente Administrativo – 20 anos)</p> <p>81- Pretendo terminar o estudo para entrar mais rápido no mercado de trabalho. (Aluno, 20 anos)</p> <p>82- para ingressar na faculdade. (Aluna, 18 anos)</p> <p>83- Para arrumar um emprego. (Aluna, 21 anos)</p> <p>84- Trabalhar. (Aluna, 19 anos)</p> <p>85- Fazer vestibular, fazer uma faculdade e conseguir um bom objetivo na profissão. 85- Literatura brasileira, contos, romance, interpretar textos. (Aluna, 19 anos)</p> <p>86- O meu objetivo é fazer faculdade. (Aluno, 41 anos/Segurança)</p> <p>87- Fazer uma faculdade e poder ter mais chances na sociedade. (Aluna, 18 anos)</p> <p>88- Em fazer enfermagem que é a minha motivação. (Aluna, 18 anos/Confeiteira)</p> <p>89- Fazer cursos de administração p/ trabalhar e pagar a faculdade. (Aluna, 19 anos)</p> <p>90- Quero ser uma pessoa realizada na área profissional. (Aluno/</p>
---	--

	<p>Vendedor – 33 anos)</p> <p>91- Não respondeu. (Aluna, 18 anos)</p> <p>92- Porque eu pretendo no futuro fazer vestibular e também pretendo trabalhar. (Aluna, 18 anos)</p> <p>93- Fazer vestibular. (Aluno, 18 anos)</p> <p>94- Para ter o meu histórico e aprender mais. (Aluna, 17 anos)</p> <p>95- Cursar uma faculdade. (Aluno, 20 anos)</p> <p>96- Para arrumar um emprego legal. (Aluna, 31 anos)</p> <p>97- Não respondeu. (Aluna, 20 anos)</p> <p>98- Fazer curso técnico. (Aluna, 20 anos)</p> <p>99- Ser uma ótima fotógrafa e viajar pelo mundo. (Aluna, 19 anos)</p> <p>100- Me formar em condutor de rodagem. (Aluno, 17 anos/Soldador)</p> <p>101- Concluir o 2º grau para poder fazer um concurso que tenho em mente e recuperar o tempo que passei parado. (Aluno, 21anos/Vigilante)</p> <p>102- Poder trabalhar em um ambiente bom e poder cursar a faculdade. (Aluna, 18 anos)</p> <p>103- Minha motivação é terminar logo para eu arranjar um emprego para ajudar a minha mãe. (Aluna, 19 anos)</p> <p>104- Para ter um futuro melhor. (Aluno, 17 anos/Serviços gerais)</p> <p>105- Poder prestar vestibular para medicina em RJ. (Aluna, 19 anos)</p> <p>106- Para trabalhar. (Aluna, 27 anos)</p> <p>107- Para conhecer um futuro melhor. (Aluna, 19 anos)</p> <p>108- Para fazer o vestibular. (Aluna, 41 anos)</p> <p>109- Para fazer um curso e trabalhar. (Aluna, 21 anos)</p> <p>110- Conseguir um emprego fixo, fazer cursos profissionalizantes e tentar faculdade. (Profissão: Autônomo – 17 anos).</p>
--	--

APÊNDICE C - Alguns dados objetivos do questionário em formato tabela

Tabela 2 – Distribuição dos informantes por faixa etária:

Idade	Porcentagem
17-19	65,5%
20-26	22,7%
27-33	5,5%
36-39	2,7%
40-44	2,7%
Não responderam	0,9%

Tabela 3 – Distribuição dos informantes por moradia:

Moradia	Porcentagem
Aracaju	60%
Outros municípios	24%
Não responderam	16%

Tabela 4 – Distribuição dos informantes por moradia:

Moradia – Bairros	Porcentagem
Outros	80%
Não responderam	18%
Getúlio Vargas (Bairro da Escola)	4%

Tabela 6 – Distribuição da frequência em que os informantes leem em casa:

Textos	Porcentagem – Sempre leem
Bulas	33,6%
Livros de vários tipos	31,8%
Receitas	30,9%
Revistas	30,0%
Horóscopos	28,2%
Manuais de instrução	24,5%
Romances	23,6%
Jornais	9,1%
Gibis	8,2%
Outros	4,5%

Tabela 7– Distribuição da frequência em que os informantes escrevem em casa:

Textos	Porcentagem – Sempre escrevem
Recados	40,9%
Lista de compras	39,1%
Emails	39,1%
Poesias, músicas	26,4%
Bilhetes	20,0%
Diário	16,4%
Cartas	10,0%
Outros	4,5%

Tabela 8– Distribuição da frequência em que os informantes leem na escola:

Textos	Porcentagem – Sempre leem
Textos informativos	32,7%
Livros didáticos	21,8%
Dicionários	20,9%
Poemas, poesias	20,9%
Bulas e rótulos de produtos	20,0%
Romances	17,3%
Contos	14,5%

Tabela 9– Distribuição da frequência em que os informantes escrevem na escola:

Textos	Porcentagem – Sempre escrevem
Faz questionários	31,8%
Texto de opinião	15,5%
Poemas, poesias	14,5%
Bilhetes	13,6%
Relatórios	7,3%
Projetos	2,7%
Ofícios	2,7%

Tabela 10– Distribuição da frequência em que os informantes veem esses textos nas disciplinas:

Disciplinas	Valores absolutos
Português	93
História	41
Filosofia	36
Geografia	34
Educação Física	7
Matemática	6
Outros	5

Tabela 11– Distribuição das dificuldades que os informantes têm com textos:

Disciplinas	Valores absolutos
Interpretar enunciados de questões, principalmente de Matemática, Física, Química	22
Produzir e interpretar textos em geral	21
Literários	19
Nenhuma	18
Não responderam	17
Dissertativos	7
Compreender textos filosóficos	6

Tabela 12– Distribuição dos textos que os informantes gostariam que fossem mais trabalhados na escola:

Textos	Valores absolutos
Todos os tipos e gêneros	24
Não responderam	18
Romances	17
Letras de Músicas	13
Informativos	13
Poemas e poesias	9
Argumentativos	8
Filosóficos	3
Nenhum	2
Teatrais	2

Tabela 13– Distribuição das motivações dos informantes para terminarem o Ensino Médio:

Categorias	Valores absolutos
Obter um trabalho	42
Fazer um curso superior	37
Melhorar a auto-estima e ter mais qualidade de vida	13
Fazer um curso profissionalizante e outros	8
Não responderam	7
Concluir o ensino médio	3

ANEXO A - Documento: Resolução n.º 201 (Aprova o Ensino de EJA em Sergipe)

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO E LAZER
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 201/2001/CEE

Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO de Sergipe, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 9º, inciso III, da Lei Estadual nº 2656, de 08 de fevereiro de 1988 e tendo em vista o disposto nos artigos 37 e 38 da Lei Federal nº 9394/96, no Parecer nº 11/2000 e na Resolução nº 01/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,

RESOLVE:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino da Educação Básica, destina-se aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental, obrigatório, e no ensino médio, na idade própria.

Parágrafo único - A modalidade de ensino de que trata este artigo abrangerá cursos e/ou exames supletivos mantidos pelo poder público ou por instituições privadas de ensino fundamental e/ou médio.

Art. 2º - A organização curricular dos cursos e exames na modalidade de Educação de Jovens e Adultos compreenderá a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos no ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º - Os componentes curriculares expressos na proposta pedagógica das instituições de ensino, ofertantes, obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio estabelecidas pelas Resoluções nºs 02 e 03/98/CEB/CNE, respectivamente, estendidas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º - A língua estrangeira moderna é de oferta obrigatória nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

ANEXO B - Documento: Resolução n.º 027 (Aprova o EJAEM em Sergipe)

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E LAZER
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 027/03/CEE

Aprova o Projeto Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio – EJAEM, proposto pela Secretária de Estado da Educação.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO de Sergipe, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas e tendo em vista o disposto no inciso I, do art. 37 da Lei 9394 de 20.12.96;

considerando o que consta do processo nº 18.001.00235/2002-8/CEE, que a esta se incorpora;

face, ainda, ao Parecer nº 018, aprovado por este Conselho, em Sessão Plenária de 05/06/2003 que a esta se incorpora,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Projeto Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio – EJAEM, proposta pela Secretaria de Estado da Educação a ser implementado nas escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio inclusive em organizações governamentais e não governamentais;

Art. 2º - A Secretaria de Estado da Educação, através do Órgão competente, procederá à fiscalização do funcionamento do citado projeto, no tocante à observância das normas legais;

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Sala Prof. Acrísio Cruz, em Aracaju, 05 de junho de 2003.


JOSE SEBASTIAO DOS SANTOS
Presidente

Biblioteca Pública Epifânio Dória
Prolongamento da Rua Vila Cristina, S/N
Telefax: 214-2077 CEP 49020-150 Aracaju-SE
E-mail: creese@prodase.com.br

ANEXO C - Matriz Curricular a partir de 2008 no CREJA Prof. Severino Uchôa

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DIVISÃO DE ENSINO MÉDIO

EJAEM - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO MÉDIO
MATRIZ CURRICULAR A PARTIR DE 2008
TURNOS: DIURNO E NOTURNO

CURRÍCULO		1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		4ª ETAPA		TOTAL
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA		CARGA HORÁRIA		CARGA HORÁRIA		CARGA HORÁRIA		
		S	T	S	T	S	T	S	T	
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.	LÍNGUA PORTUGUESA	06	120	06	120					240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA							06	120	120
	EDUCAÇÃO FÍSICA					03	60			60
	ARTE							02	40	40
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.	MATEMÁTICA	06	120	06	120					240
	QUÍMICA					08	160			160
	FÍSICA							08	160	160
	BIOLOGIA					07	140			140
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	04	80							80
	FILOSOFIA	02	40							40
	GEOGRAFIA			06	120					120
	SOCIOLOGIA							02	40	40
TOTAL DE MÓDULOS-AULA		18	360	18	360	18	360	18	360	1.440
TOTAL DE HORAS		15h	300h	15h	300h	15h	300h	15h	300h	1.200h

OBSERVAÇÕES:

LEGENDA: S = SEMANAL
T = TOTAL

- DURAÇÃO / ETAPA - 20 SEMANAS LETIVAS
- HORA / AULA - 50 MINUTOS
- OS CONTEÚDOS DE LITERATURA E REDAÇÃO, ESTÃO INCLUIDOS NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

