

# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Rubens Lacerda Loiola\***  
UESPI

**Resumo:** *Este trabalho apresenta os dados de uma experiência com o ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. O objetivo central é mostrar as condições de ensino-aprendizagem em que estão inseridos os alunos, a fim de que se possa pensar em estratégias para modificar a situação destes. Um outro objetivo é identificar as causas da falta de interesse desses alunos pelas atividades desenvolvidas nas escolas. O método empregado é de natureza empírica, e consiste na observação não apenas de aulas ministradas por estagiários, mas também do comportamento dos alunos durante as aulas. Os resultados mostram que nessas aulas ainda são empregados métodos ultrapassados de ensino, inclusive de gramática normativa a partir de frases inventadas, nas quais se analisa, principalmente, os termos da oração, como sujeito, predicado e objetos.*

**Abstract:** *This work presents the data of an experience with the teaching of Portuguese language in the Education of Young and Adults in public schools. The main objective is to show the teaching-learning conditions in which students are inserted, so that one can think of strategies to modify their situation. Another objective is to identify the causes of these students' lack of interest in the activities developed in the schools. The method employed is an empirical nature and consists in the observation not only of classes taught by trainees, but also of the behavior of students during the classes. The results show that in these classes, outdated methods of teaching are still employed, including normative grammar from invented sentences, in which the terms of the clause, such as subject, predicate and object are mainly analyzed.*

## 1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil continua sendo um desafio. Os profissionais que lidam diretamente com os alunos dessa modalidade de ensino conhecem os problemas que os atingem, como a dificuldade para encontrar uma motivação para continuar na escola, a dispersão de parte do grupo da sala de aula, que está na escola pelos mais variados motivos, dentre eles, atender a um pedido dos pais, que buscam manter os filhos na escola para evitar que eles sigam caminhos indesejáveis. Nas escolas aqui observadas, encontramos diversos problemas que levam à falta de motivação dos alunos, como a falta de infraestrutura, que, em muitos casos, não oferece condições dignas para receber esses jovens e adultos. Outro problema é a falta de carteiras adequadas para sentar-se, visto que, em muitas escolas, essas carteiras são utilizadas em outros turnos por turmas do Ensino Fundamental Regular, ou seja, são carteiras utilizadas por crianças. A falta de salas climatizadas é mais um problema, que compromete significativamente o interesse pelas aulas. Além disso, há professores desmotivados, com salários baixos, sem formação profissional adequada, com baixo conhecimento do conteúdo a ser visto e discutido em sala de aula. Todo esse contexto do ambiente escolar contribui significativamente para um ensino desmotivante, que dificulta até mesmo a permanência dos alunos nas escolas.

Neste estudo, apresento uma experiência vivida na EJA, em que mostro, com base na observação das aulas ministradas por alunos de um Curso de Letras/Português, alguns dos principais problemas que contribuem para um ensino ineficiente, um ensino pouco atraente, que leva alunos e alunas da EJA a demonstrarem a sua visão negativa a respeito das escolas. O objetivo central da pesquisa é mostrar as condições de ensino-aprendizagem em que estão inseridos esses alunos, a fim de que se possa pensar em estratégias para modificar a situação dos mesmos. Além disso, busco identificar as causas da falta de interesse desses alunos pelas atividades desenvolvidas nas escolas.

## 2. Um pouco de história de EJA

Nesta seção, apresento, de forma sucinta, alguns fatos que marcaram a história da Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, esse modelo de ensino começou a ser pensado no início dos anos 1970. Conforme Pereira (2014), a primeira referência oficial a respeito do ensino para

jovens e adultos ocorre na LDB de 1971. O artigo 24 dessa lei assegura como finalidade do Ensino Supletivo: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Mais adiante, o artigo completa: “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

No mesmo ano do surgimento da LDB de 1971, passou a funcionar, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil (ARCE, 2008), o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Conforme Strelhow (2010), o Mobral restringia as habilidades de aprendizagem à leitura e à escrita, que ainda eram trabalhadas de forma descontextualizada, além de excluir o sujeito de seu papel social e cultural, construindo a ideia coletiva de que aqueles que não eram alfabetizados eram os responsáveis por sua própria condição de analfabetos. Com a extinção do Mobral, em 1985, foi criada a Fundação Educar, uma instituição que, de acordo com as palavras de Ribeiro, “abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (RIBEIRO, 2001, pp. 27-28).

Não se pode esquecer das propostas inovadoras de alfabetização de Paulo Freire, utilizadas na educação brasileira bem antes do surgimento da LDB e do MOBREAL, nos anos de 1960. Como explica o MEC (Brasil, 2002), a proposta de Paulo Freire contribuiu significativamente para o ensino de EJA no Brasil, pois foi gerada com a participação da sociedade, considerando a realidade social do aluno, o que deu origem, em 1964, ao Plano Nacional de Alfabetização, cujos programas dele advindos se orientavam pela proposta de Paulo Freire. O autor sempre defendeu uma prática educativa humanitária, baseada no respeito ao educando, na solidariedade, na igualdade de oportunidades, na defesa dos excluídos, na autenticidade da prática de ensinar-aprender, na experiência diretiva, ideológica, gnosiológica, na recusa ao ensino “bancário”, e no que ele mesmo chamou de ética universal do ser humano, ou seja:

a ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o

incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal (FREIRE, 2015, p. 17).

Com o Golpe de 64, o trabalho de alfabetização proposto e desenvolvido por Paulo Freire foi suspenso pelo governo militar, que criou a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade comandada por evangélicos (Brasil, 2002).

A LDB de 1996 (Brasil, 2005) estabelece que a educação de jovens e adultos se destina a todos os indivíduos que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Além disso, essa lei determina que o modelo de ensino de EJA precisa não somente garantir condições apropriadas para a aprendizagem, mas considera ainda a necessidade de observar os interesses dos alunos, suas condições de vida e de trabalho.

Em 1996, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que, como explica Barreyro (2010), tinha como objetivo central reduzir os índices de analfabetismo e era direcionado a jovens de 12 a 18 anos de idade. O programa, conforme a autora, funcionava mediante parcerias com empresas privadas, que custeavam parte dos gastos do Programa, e com universidades, responsáveis pela capacitação de pessoas que iriam atuar nas ações de alfabetização.

A maioria desses Programas, criados ao longo da segunda metade do século XX, não conseguiu responder às expectativas da sociedade, nem tampouco erradicar o analfabetismo no Brasil. Atualmente, temos o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), a respeito do qual passo a discorrer na próxima seção.

### **3. Propostas para o ensino de EJA**

Nesta seção, apresento algumas das principais propostas para o ensino da EJA, principalmente aquelas desenvolvidas pelos órgãos oficiais, como o Ministério da Educação. Nas últimas décadas, houve uma infinidade dessas propostas, com o objetivo de aperfeiçoar as práticas desenvolvidas pelos professores dessa modalidade de ensino. Artigos e livros foram publicados em editoras e periódicos especializados. Certamente existiram avanços ao longo desses anos, com pesquisas que proporcionaram o surgimento de vasto material

didático, colocado à disposição dos profissionais que atuam nesse campo de ensino. No entanto, o que se observa em algumas escolas é o sentimento de desprezo dos alunos pelas atividades e pelos profissionais desse ensino, consequência de ambientes escolares inapropriados, como a falta de uma estrutura física mínima dos estabelecimentos de ensino para o conforto dos educandos, carteiras que deveriam ser utilizadas por crianças mas são disponibilizadas para jovens e adultos, outras que foram fabricadas com material impróprio, com madeira pura, que causam desconforto a quem as utiliza durante as aulas. Além disso, há salas sem climatização, extremamente quentes, com ventiladores barulhentos e ventilação extremamente quente. Junte-se a tudo isso a falta de preparo de diversos professores, que ensinam quase exclusivamente gramática normativa; diretores autoritários, que ameaçam expulsar alunos das escolas, e temos o cenário perfeito para levar esses alunos ao fracasso.

Vejam algumas das propostas de ensino da EJA apresentadas nos últimos anos. O Ministério da Educação (Brasil, 2002) defende que o ensino de EJA precisa oferecer aos alunos as condições necessárias para a aprendizagem não apenas dos conteúdos escolares, mas também para o desenvolvimento desses alunos quanto às habilidades ligadas à vida em sociedade, o que levaria esses alunos a uma efetiva integração social e a uma consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos do mundo. Para ser exitoso nessa tarefa, um dos meios mais produtivos é o estudo da linguagem, visto que esta está presente em praticamente todas as esferas do conhecimento e é através dela que organizamos o mundo que nos cerca. Assim, é necessário que os alunos tenham uma experiência ativa com a leitura e com a produção de textos diversificados, conforme as experiências já vividas, a fim de que possam ampliar a sua competência na produção e compreensão desses textos.

Quanto à linguagem oral, um ponto importante destacado pelo Ministério é o fenômeno da variação linguística, que é estudado por vários nomes do funcionalismo e da sociolinguística, como Givón (1995), Castilho (1998), Monteiro (2000), Bortoni-Ricardo (2004), Mollica e Braga (2004), Bagno (2007), Bybee (2010), Coelho et ali (2015). Givón defende que a compreensão e o uso da gramática de uma língua envolvem a cognição e a comunicação, o cérebro e o processamento da linguagem, a interação social e a cultura, a mudança

e a variação, a aquisição e a evolução. De forma semelhante, Bybee explica que as línguas naturais se caracterizam pela variação, que o uso da linguagem é variável, pois depende das experiências do falante. Assim, conforme Bybee (2010), a variação constitui a principal razão para se considerar a língua como um sistema complexo e maleável, em constante adaptação às necessidades comunicativas dos falantes.

A escola tem um papel fundamental nesse aspecto: mostrar que as línguas naturais variam, que os seres humanos falam de forma diferente, conforme as experiências sociais e culturais, as oportunidades com o uso da linguagem, enfim, com a história de vida de cada um. Por isso, a escola precisa estar atenta para essas diferenças e evitar estigmatizar os jovens e os adultos devido às características, aos traços que marcam a fala desses alunos. Assim, é preciso promover debates, ensinar a expor pontos de vista, defender ideias, falar diante de interlocutores diversos, avaliar a fala do outro para não ser enganado, respeitar posicionamentos diferentes. Tudo isso constitui a base para a inserção numa cultura letrada e para o exercício da cidadania.

No campo da linguagem escrita, que envolve leitura e produção de textos, o MEC (Brasil, 2002) defende que o aluno da EJA, como qualquer outro, precisa conhecer as inúmeras possibilidades de experiências oferecidas pelos textos, como jornais, livros, revistas, bem como os motivos que levam as pessoas a se interessarem pela leitura destes. Ler e interpretar de forma adequada os textos lidos é uma tarefa que deve ser intermediada pelo professor, que tem que oferecer aos alunos os meios para essa leitura e essa interpretação, para que eles possam participar ativamente da construção da mensagem dos textos.

Outro aspecto relevante considerado pelo MEC (Brasil, 2006) na Educação de Jovens e Adultos é a visão de mundo dessas pessoas, que não pode, de forma alguma, ser desconsiderada pelos professores. Visto que os alunos dessa modalidade de ensino já têm uma experiência de vida expressiva, com suas crenças, valores éticos e morais, ideologias, ritmos de aprendizagem, origens, vivências profissionais e familiares, é preciso que a escola esteja atenta a essas peculiaridades, a fim de promover um ensino de qualidade, respeitar as diferenças de cada um, incluindo o aspecto da variação linguística, e proporcionar a esses alunos um interesse pelas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Dentre os diversos conhecimentos adquiridos pelos alunos da EJA, o MEC enfatiza dois: o *saber sensível* e o *saber cotidiano*. O

primeiro se refere às coisas mais próximas da experiência, mais palpáveis, ou seja, à percepção das coisas do mundo. É o saber sobre o corpo, caracterizado pela filosofia como um saber pré-reflexivo, que leva o indivíduo à ideia da existência de um conhecimento essencial, característico de toda a humanidade. É o saber construído pelos cinco sentidos, e é semelhante ao que os experientialistas/cognitivistas, como Lakoff (1987, 1993), Lakoff e Johnson (1980), chamaram de experiência corpórea, ou mente corpórea. O segundo conhecimento, o do *saber cotidiano*, se refere ao saber reflexivo, amadurecido, fruto das experiências vividas. Ele nasce dos valores da vida em sociedade, do senso comum, de princípios éticos e morais, construídos fora da escola. De modo geral, é pouco valorizado pela sociedade, por ser não sistematizado.

Outra experiência com a EJA, que merece ser destacada, é apresentada por Bentes (2008). A autora trata de sua experiência e reflexões a respeito da elaboração de material didático para alunos da EJA. Quando trata da seleção de textos, afirma que um dos critérios para a execução desta tarefa consiste em selecionar textos que sejam interessantes para os alunos. Um segundo critério consiste em oferecer textos significativos para os leitores, não só quanto à temática, mas também quanto à linguagem, ou seja, os textos precisam ser familiares, atraentes e apresentar uma linguagem que se aproxime das experiências já vividas pelos alunos. Numa perspectiva de Bakhtin (1992), de ensino com base nos gêneros do discurso, a autora reforça a necessidade de que as práticas de leitura e de produção de texto estejam articuladas com as experiências de quem lê e escreve. Para tanto, é necessário que haja envolvimento entre leitores e textos lidos. Como critério principal para a escolha dos temas, Bentes destaca a relevância social do assunto escolhido, de tal modo que as experiências retratadas nos textos passem facilmente a fazer parte das experiências sociais e culturais dos alunos.

#### **4. Metodologia**

Nesta seção, exponho o caminho percorrido para desenvolver esta pesquisa, que ocorreu com base nas atividades de uma disciplina de *Estágio Supervisionado*, ministrada em um Curso de Letras/Português. O conteúdo dessa disciplina é de 100h/a. Nas 30h/a iniciais, de fundamentação teórica, são discutidas questões a respeito do aluno da EJA, sua condição socioeconômica, e o modo como devem ser as aulas

para esse público. Há também um período de observação da escola nas quais ocorre a regência. Esta, de 30h/a, ocorre em diversas escolas públicas estaduais. É a parte prática da disciplina. É o momento em que os alunos do Curso de Letras têm a oportunidade de experimentar a prática de ensino na EJA. Ao todo, foram observadas 29 h/a, ministradas por 29 estagiários, em 12 turmas, distribuídas em sete escolas. Em cada aula observada, fiz diversas anotações sobre as afirmações dos estagiários, o conteúdo por eles trabalhado, a metodologia utilizada, as intervenções dos professores titulares e a participação dos alunos. Todas essas informações foram utilizadas como objeto de análise para este artigo.

### **5. Uma experiência vivida no ensino de EJA**

Nesta seção, exponho a minha experiência com alunos da EJA. Nessa experiência, vivida por mim e pelos alunos da graduação em Letras, observei a existência de um desânimo generalizado por parte dos alunos das escolas. Com base na observação inicial sobre o comportamento desses alunos, faço a seguinte pergunta de pesquisa: por que os alunos da EJA se apresentam tão desmotivados diante das atividades propostas pelos professores? Ao longo desta seção, vou apresentar algumas possibilidades de respostas para a pergunta proposta. Um ponto fundamental que gostaria de destacar dessa experiência é o modelo de ensino utilizado pelas escolas. Há diferenças significativas entre as afirmações do MEC (2006) a respeito de como funciona a EJA no Brasil e a situação encontrada nas escolas por mim observadas. Ao tratar dos motivos pelos quais os alunos da EJA procuram a escola, o MEC (Brasil, 2006) afirma que essa decisão envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso à escola, o custeio dos estudos, o que leva muitos alunos a idas e vindas, com ingressos e desistências. Além disso, as expectativas desses alunos com a escola, formadas com base em experiências anteriores ou em observações que fazem das escolas dos seus filhos, podem não ser atendidas. Isso ocorre, principalmente, porque os alunos esperam encontrar na escola o modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas, exercícios a serem copiados na lousa. No modelo atual de aprendizagem, que coloca o aluno no centro do processo educativo, com práticas interativas, leitura de textos literários, jornalísticos e outros, conforme o MEC (Brasil, 2006), há dificuldades para uma



parcela significativa dos alunos da EJA, acostumados, no passado, com um ensino tradicional. Diferentemente do que afirma o MEC (Brasil, 2006), as escolas pelas quais passei, de modo geral, não aplicam métodos inovadores de ensino, com leitura e produção de textos reais, com gêneros textuais diversificados. Embora os alunos utilizem os livros propostos pelo MEC, nessas aulas predomina o ensino de gramática normativa, com as chamadas frases inventadas, colocadas na lousa. A partir dessas frases se identificam categorias como sujeito, predicado verbal, nominal e verbo-nominal, verbo de ligação, adjetivos, artigos, pronomes, preposições etc.

A maior parte dos estagiários, observados por mim durante a regência, ministrou aula de gramática normativa. Quando questionados sobre os motivos de serem assim as aulas, eles responderam que estavam seguindo as orientações dos professores das escolas.

Dentre os problemas observados quanto ao ensino de gramática durante a regência, um dos mais recorrentes diz respeito às categorias sintáticas em geral, como tipos de sujeito da oração, os tipos de predicado, os objetos etc. Muitas vezes, ocorrem definições circulares que dificultam a compreensão do que seja um sujeito simples ou composto, um predicado nominal, um objeto direto.

Há dificuldades com o uso dos pronomes relativos, com a definição de *denotação*, que é vista como o uso de palavras que expressam o sentido real ou o significado básico das palavras, ou ainda como uma categoria que teria como objetivo transmitir uma mensagem ao receptor de forma clara e objetiva, evitando assim equívocos na interpretação. Essa definição de *denotação* apresenta sérios problemas. O primeiro consiste no fato de que a comunicação ocorre por meio de transmissão de informações, numa concepção de linguagem como expressão do pensamento, cuja enunciação se daria por um ato monológico, como já observado por Travaglia (2001). O segundo consiste na ideia de que a *denotação* impediria a ocorrência de equívocos na interpretação, o que nos leva a crer que a *conotação* levaria a esses equívocos. Se isso fosse verdade, teríamos um desastre nas práticas enunciativas, visto que a *conotação* está presente em praticamente todos os discursos, como já observaram, através de diversas situações comunicativas, Lakoff e Johnson (1980).

Existem outros fatores que considero graves e determinantes para a situação de desânimo observada nessas escolas, uma falta de interesse

generalizada pelas atividades desenvolvidas durante as aulas, como a falta de condições adequadas da estrutura física das escolas. Boa parte das salas de aula não são climatizadas. Esse é um problema gravíssimo, principalmente nos meses de setembro a dezembro, período mais quente do ano na região<sup>1</sup> onde estudam esses alunos, quando a temperatura chega facilmente aos 40 graus, deixando as salas de aula em situação quase insuportável. Muitas dessas salas não têm nem mesmo ventiladores, e quando os têm são ventiladores barulhentos, com vento quente, que pouco alivia a situação de desconforto. Nesse mesmo grupo de fatores, devo citar ainda as péssimas condições da maioria das carteiras das salas, que, além de serem fabricadas exclusivamente com madeira, ainda são de tamanho inadequado, porque, em muitas escolas, as mesmas carteiras utilizadas por alunos da educação infantil são utilizadas também pelos alunos da EJA, o que causa um grande desconforto. As salas de aula são mal iluminadas, há carteiras quebradas, pisos esburacados e tantos outros problemas.

## **6. Resultados e discussão**

Nesta seção, apresento os resultados e uma breve discussão a respeito dos problemas observados nessa experiência com o ensino de EJA. Essa experiência sugere que nessas aulas ainda são empregados métodos pouco eficientes de ensino. Os professores se dedicam, quase que exclusivamente, ao ensino de gramática normativa, inclusive se utilizando das chamadas frases inventadas copiadas na lousa, a partir das quais se faz uma análise sintática que pouco contribui para a aprendizagem da língua. Tal análise informa as classes e as categorias gramaticais a que pertencem certas palavras, ou seja, são procedimentos que não permitem aos alunos conhecer o funcionamento da língua portuguesa. Não há dúvidas de que essa metodologia utilizada na EJA dessas escolas observadas seja inadequada.

Além disso, há diversos outros problemas que contribuem para esse estado de coisas, como a falta de infraestrutura adequada das salas de aula e a visão dos próprios professores e diretores a respeito do comportamento dos alunos.

Dessa forma, para atingir os objetivos do ensino de língua portuguesa na EJA, propostos pelo MEC (Brasil 2002), o ensino de língua portuguesa precisa considerar as quatro habilidades necessárias

para que se amplie a competência comunicativa, quais sejam, falar, ouvir, ler e escrever.

Nas práticas de oralidade, é necessário estar atento ao fenômeno da variação linguística, a fim de que o jovem ou o adulto não sejam estigmatizados devido aos traços que marcam a sua fala. É preciso criar situações em sala de aula para que os alunos ampliem a sua capacidade de fala em situações públicas, para que saibam argumentar, defender um ponto de vista. Convém auxiliar o aluno quanto às estratégias de leitura, mostrando a dialética existente entre o produtor e o leitor de um texto. Quanto mais variados forem os textos, melhor será o resultado. Daí a necessidade de se oferecer textos de diferentes gêneros discursivos aos alunos, não somente os verbais (lista de compras, rótulos de produtos de supermercado, bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances), como também os não-verbais (fotos, desenhos, pinturas).

É necessário ver as possibilidades que a leitura oferece, a aprendizagem, o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o interacional dela advindos. Daí a importância do acesso a jornais, revistas diversas, livros, obras literárias.

A atividade de produção textual deve estar ligada à atividade de leitura, visto que para se produzir um texto é imprescindível uma leitura prévia de um outro do mesmo gênero. Para garantir que haja uma produção efetiva de textos, como explica o MEC, (Brasil, 2002), é necessário envolver o aluno da EJA nessa prática, combatendo a visão consolidada segundo a qual os alunos não conseguem escrever textos, não sabem usar as palavras adequadas para a produção escrita. Assim, incentivar essa prática, tentando mudar a postura negativa dos alunos sobre a escrita, fazendo com que eles percebam que a palavra não é uma adversária, mas sim uma aliada na expressão do pensamento, é o primeiro passo para permitir a esse aluno usar a escrita a seu favor, como meio de interação social na comunidade em que vive. A escola tem que oferecer as condições que levem o aluno a uma postura diferente diante da palavra escrita, que permita a ele associá-la às suas necessidades mais urgentes.

Por fim, a análise linguística permite ao aluno refletir a respeito de sua própria língua, das suas características estruturais e funcionais, conforme o gênero em que se manifesta. Essa reflexão não pode ficar restrita à gramática, que se atém à frase, e não ao texto. Por isso, a

análise linguística precisa partir do texto, como defendem Bezerra e Reinaldo (2013) e Santos, Riche e Teixeira (2013), no qual se pode observar e discutir os temas nele presentes, de forma contextualizada.

A variação linguística é questão importante a ser discutida. Os alunos teriam a oportunidade de observar as diferenças existentes na fala da comunidade em que vivem e perceber aspectos sociais e individuais ligados às variedades linguísticas. Assim, as atividades de análise linguística têm que estar relacionadas às práticas de linguagem, em situações reais de uso: escuta, leitura e produção textual.

O ensino da gramática normativa, de forma descontextualizada, é um dos fatores que podem levar ao fracasso escolar, visto ser um ensino que não considera o funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação. Para um aluno do ensino regular, esse tipo de ensino já levaria a uma falta de interesse pelas atividades com a linguagem. Para um aluno da EJA, esse ensino é mais problemático, visto que esse aluno está inserido num contexto social de exclusão, de falta de oportunidades, de dificuldades para retornar à e se manter na escola. Garantir as condições apropriadas de aprendizagem, observando os interesses e as condições dos alunos dessa modalidade de ensino, como defende a LDB (Brasil, 2005), passa também pela concepção de ensino de língua, pelo método utilizado e pelas teorias que servem de base para o trabalho do professor. Logo, um ensino que considere as questões que envolvem o processamento da linguagem, a interação entre os indivíduos que frequentam a escola, não apenas no ambiente escolar, mas também em todos os demais que compõem a vida em sociedade, a variação linguística, a cultura (GIVÓN, 1995; BYBEE, 2010), é essencial para garantir a permanência do aluno da EJA na escola e para que ele acredite que a escola é mesmo um espaço de aprendizagem.

Os problemas tratados neste artigo precisam ser observados por todos aqueles que fazem a Educação de Jovens e Adultos, como gestores públicos, incluindo o Governo Estadual, Federal e o Municipal, diretores de escolas, professores e famílias dos alunos, a fim de se pensar em soluções que possam garantir melhores condições de ensino/aprendizagem dos alunos. É necessário oferecer cursos de capacitação para professores, melhorar a sua remuneração, para que eles possam construir um ensino que venha causar interesse naqueles que procuram as escolas. Estas têm que melhorar o ensino básico para que os alunos egressos desse ensino cheguem à Universidade mais bem

preparados. A Universidade não pode ficar alheia a esses problemas. Ela é responsável pela formação dos graduandos, que serão os professores das escolas, e precisa reavaliar a sua estrutura curricular e as práticas de ensino adotadas.

Obviamente, as respostas dadas à pergunta desta pesquisa não abrangem todas as questões que envolvem o problema apresentado, visto que elas são construídas com base na observação da regência em algumas salas de aula da EJA. Questões relativas ao interesse particular de cada aluno, formado a partir de suas experiências sociais e familiares fora da escola não puderam ser observadas. Estudos ainda precisam ser realizados para medir esses interesses. Finalmente, consciente de que a pesquisa aqui apresentada não esgota as questões referentes ao ensino da EJA, espero que ela possa contribuir de alguma forma para uma reflexão a respeito do problema e que possa abrir caminhos para outras pesquisas na área e, quem sabe, despertar o desejo de outras pessoas na busca de soluções para aprimorar essa modalidade de ensino.

## **7. Considerações finais**

O discurso de governantes brasileiros e da sociedade em geral quanto ao que devemos fazer para garantir o desenvolvimento da nação, não apenas econômico, mas também o desenvolvimento humano, levando todos os indivíduos ao exercício da plena cidadania, com acesso a saúde, a transporte, a saneamento, dentre outros, é antigo e conhecido: é preciso investir em educação. Todos conhecemos essa história. No entanto, o índice de desenvolvimento humano de boa parte dos brasileiros ainda é baixo. Além de sermos uma nação que ainda investe pouco em educação, não há dúvidas de que o ensino é pior ainda em certas escolas. Particularmente, nas escolas aqui observadas, um problema que considero grave é o discurso de alguns professores e até de diretores das escolas, que veem uma parte dos alunos como pessoas problemáticas, que não se interessam pelas atividades da escola, que vão para a escola apenas para atrapalhar o processo educativo. Há aqueles que são vistos pelos professores como indivíduos sem perspectivas para a aprendizagem, sem possibilidades de crescimento como pessoa humana. É difícil apresentar em palavras certas situações presenciadas nas escolas a respeito desse discurso, que tenta inferiorizar pessoas, um discurso preconceituoso, opressor, que marginaliza seres humanos sem conhecê-los profundamente, que ameaça até expulsá-los

da escola. As escolas deveriam acolher de forma mais pedagógica e humana esses alunos, poderiam buscar as causas do chamado comportamento impróprio, antissocial daqueles que já foram no passado, e continuam a ser no presente, excluídos e marginalizados por uma sociedade perversa, desumana, incapaz de oferecer a esses alunos educação formal de qualidade.

É necessário pensar numa educação que combata de forma integrada todas essas situações desfavoráveis à aprendizagem. Temos que mudar o curso da estrada, vislumbrar novos horizontes, buscar soluções novas para velhos problemas, pois só assim é possível pensar em proporcionar uma verdadeira cidadania a esses alunos da EJA e mudar a sua história, devolvendo a eles o que lhes foi tirado no passado.

### **Referências bibliográficas**

- ARCE, A. (2008). *O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez.
- BAGNO, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, M. M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARREYRO, G. B. (2010). *O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado Educ.* ver. Nº 38, Curitiba, set./dez. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em 10 de junho de 2018.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) (2008). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2002). *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental, 5a a 8a série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

- BRASIL. Senado Federal. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2006). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: Departamento de Educação de Jovens e Adultos.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. (2010). Cambridge: Cambridge University Press.
- CASTILHO, A. T. de. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- COELHO, I. L. *et ali*. (2015). *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 51ª Ed.
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. John Benjamins Amsterdam/Philadelphia.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press, pp. 202-251.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). (2004). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- MONTEIRO. J. L. (2000). *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes.
- PEREIRA, M. T. G. (2013). *O Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/>. Acesso em 26 de setembro de 2018.
- RIBEIRO, V. M. M. (2001). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

STRELHOW, T. B. (2010). *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Caminas, n.38, p. 49-59.

Disponível

em:

[www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf). Acesso em 10 de junho de 2018.

TRAVAGLIA, L. C. (2001). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 7ª Ed.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos, ensino/aprendizagem, ambiente escolar.

**Keywords:** youth and adult education, teaching/learning, school environment.

## Notas

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é Professor Adjunto do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí (UFPI). Professor Formador I do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada em um município do interior do Estado do Piauí. A instituição da qual fazem parte os universitários é uma universidade pública.