
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO DA INOVAÇÃO POSSÍVEL A PARTIR DA PERCEPÇÃO
DE ALUNOS E PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS**

**YOUTH AND ADULT EDUCATION AND PORTUGUESE LANGUAGE:
A STUDY OF POSSIBLE INNOVATION FROM THE PERCEPTION OF
STUDENTS AND TEACHERS OF OTHER SUBJECTS**

Carlos Thiago Cruz da Silva
UERJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1030-488x>

Leonardo Trotta
UNICARIOCA/SEEDUC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7411-9352>

Data de submissão: 20/03/2019

Data de aprovação: 05/05/2019

RESUMO

O presente artigo apresenta uma caracterização do contexto educacional brasileiro, que se encontra numa nova era - Digital -, marcada por um conjunto de relações tecnológicas e digitais. Nesse caminho, há estudos e análises que fazem uma profunda reflexão sobre as implicações decorrentes do uso das tecnologias na vida dos alunos e professores. Neste viés aponta-se que a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Língua Portuguesa estão inseridos nas pautas que clamam por novas exigências tecnológicas que norteiem um ensino mais atraente e significativo. Entretanto, cabe destacar que ainda vivenciamos uma educação brasileira marcada por um ensino tradicional que precisa atualizar-se. Por essa razão, o presente artigo lança mão de uma pesquisa preliminar com objetivo de investigar o ponto de vista de alunos e professores de outras áreas sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa e a partir dessa pesquisa, sugerir caminhos para uma construção prática mais dialógica, com tecnologias digitais e voltada para uma aprendizagem contextualizada, crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Professor. Língua Portuguesa. Educação de Jovens e Adultos. Reformulação.

ABSTRACT

This article presents a characterization of the Brazilian educational context, which is in a new era - Digital -, marked by a set of technological and digital relations. In this way, there are studies and analyzes that make a deep reflection on the implications arising from the use of the technologies in the life of the students and teachers. In this context, it is pointed out that the Education of Youth and Adults and the teaching of Portuguese Language are inserted in the guidelines that call for new technological requirements that guide a more attractive and meaningful teaching. However, it is worth mentioning that we are still experiencing a Brazilian education marked by a traditional teaching that needs updating. For this reason, the present article makes use of a preliminary research to investigate the point of view of students and teachers

of other areas on the teaching of Portuguese Language and from this research, to suggest ways for a more dialogical, with digital technologies and focused on contextualized, critical and reflective learning.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Youth and Adult Education. Reformulation.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira permeia um conjunto de reflexões, que também se evidencia no meio linguístico e acadêmico e que, nas últimas décadas, traz a busca pelo aprimoramento e a análise da prática.

É justamente neste nível que o presente trabalho busca caracterizar a prática pedagógica concernente aos docentes de Língua Portuguesa do Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente do último ano dessa modalidade de ensino, e revelar, por meio de uma pesquisa preliminar, os diferentes modos pedagógicos praticados em sala de aula e as consequências dessa prática no cotidiano dos alunos. Para tal, partimos de uma pesquisa preliminar acerca do ponto de vista dos alunos e dos professores de outras áreas.

A necessidade de estudar e investigar sobre o tema surgiu há alguns anos, quando ainda pensava em reescrever e mudar o mundo. De acordo com Paulo Freire (1999, p. 22), “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

Além disso, em 2018 ingressei no Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UNICARIOCA. Nesse intuito, foi possível perceber, nas disciplinas, o eixo educação e tecnologias, em especial nas aulas de Teoria da Aprendizagem, pois vivenciamos uma educação contemporânea apta a desconstruir para reconstruir um novo olhar para o processo ensino e aprendizagem.

O presente artigo apresentará uma caracterização da disciplina Língua Portuguesa, bem como uma narrativa e também discorrerá sobre os parâmetros curriculares do Segundo Segmento do Ensino Fundamental.

Oferecemos uma visão panorâmica do campo de estudo desta pesquisa que concerne ao grupo da Educação de Jovens e Adultos, que foi verificada a partir da pesquisa do tipo de prática realizada pelos profissionais de língua materna.

A partir dessa maneira instrumental, poderemos contribuir de forma sugestiva com estratégias para uma prática mais justa voltada para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, como foco de uma aprendizagem significativa da Língua Portuguesa, que pode resultar numa mudança de comportamento do indivíduo e que favoreça aos questionamentos de sua existência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Disciplina língua portuguesa: trajetória(s)

Para considerações sobre o profissional de Língua Portuguesa, atuante na Educação de Jovens e Adultos, convém relatar um breve contexto histórico e características da disciplina.

Neste viés, tem-se o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa, nos

mais diversos níveis, por exemplo, em instituições escolares do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, em que:

O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO; TAVARES, 2003).

Vivenciamos em nossas escolas um momento de mudanças; nesse caminho, inquietações sobre o que e como ensinar devem fazer parte da construção indelével da instituição. A escola necessita atentar-se para questões que norteiam o desenvolvimento do currículo. De acordo com Sacristán (2001, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

A instituição escolar sofre processos de mudanças e ressignificações, pois se abre as massas e nutre-se de ideologias; ademais, vivenciamos numa era de constantes mudanças tecnológicas. Assim, surgem novas tendências pedagógicas para superar o ensino tradicional, mecanicista.

Silva (2007, p. 15-16) diz que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo.

Elencamos sucintamente visões da teoria curricular:

- a) A visão Tradicional: O conhecimento é visto como informação; busca formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, mais acadêmica; apresenta como foco o desenvolvimento de habilidades através da memorização;
- b) A visão Tecnicista: Parecida com a Tradicional, mas enfoca as dimensões econômicas da educação;
- c) A visão Crítica: Voltada para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista e ou estruturalista; surgiram questionamentos sobre o pensamento e a estrutura tradicional da educação;

d) A visão Pós-estruturalista: enfatiza o currículo como prática cultural e de significação; destaca a diversidade das formas culturais.

Nesse meio, não parece haver dúvidas sobre o papel do currículo quanto à sua importância no processo educativo escolar. Daí o papel do educador na construção do currículo, que é de extrema relevância, pois podemos torná-lo mais atraente, democrático e fecundo.

Devemos repensar a dinâmica escolar, romper com práticas que estagnam o currículo, pois:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAUI, 2006, p.161).

A disciplina Língua Portuguesa apresenta em seu histórico características marcantes referentes ao seu desenvolvimento curricular. Nesse sentido, tal disciplina foi constituída oficialmente, na década de 1750 pelo Marques de Pombal e com uma concepção tradicional de ensino.

Entre as décadas de 50 e 60, o contexto educacional encontrava-se em profundas mudanças. Nesta época, havia uma ideia de escola como uma instituição para “todos”, o que resulta na reformulação da função da escola e do currículo de Língua Portuguesa, além dos seus objetivos. Segundo Libânia Xavier (2001, p. 72):

As mudanças introduzidas (nos anos 1950) nos meios de comunicação e na industrial e conseqüente generalização do modelo urbano de vida, com as ilusões de progresso e com suas mazelas, ampliaram as expectativas de uma ascensão social pela educação. A formação de uma população marginal nas grandes cidades e a necessidade de sua integração à sociedade urbana e industrial imprimia à educação escolar não só o atributo de direito de todos.

Contudo, em meados dos anos dos anos de 70, 80 e 90, ocorreu uma crise para com a disciplina, onde se norteou a forte presença dos estudos linguísticos e a concepção da linguagem na e para a interação, na constituição dos sujeitos.

Em meados 1980, com a abertura política no Brasil, depois da confluência e obscuridade da ditadura militar, surgem os estudos de uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica. Verificou-se uma renovação dos estudos linguísticos, que buscavam, então, ultrapassar os níveis puramente formais da análise das sentenças, isto é, notou-se a presença de áreas como: Análise do Discurso, Teorias de enunciação, Pragmática, entre outras. Esta renovação foi caracterizada por Magda Soares (1986, p. 68):

Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é quem vem gerando conflito, a crise, que é resultado de transformações quantitativas – maior número de alunos – e, sobretudo, qualitativas – distância cultural e linguística entre os alunos a que tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a “a crise da linguagem” é na verdade, a crise da instituição escolar.

Diante disso, a Linguística possibilitou vislumbrar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, com objetivo de incorporar na prática dos professores uma concepção interativa da linguagem, de valorização do sujeito do discurso e da heterogeneidade linguística.

Há a proposição de rever a práxis educativa, na busca da concretização de um ensino de Língua Portuguesa a ser inserido na relevância social vigente, proporcionando um ensino envolvente e uma aprendizagem mais significativa por meio de hipertexto.

A utilização de uma única estratégia pouco contribui para um trabalho pedagógico de qualidade. Sendo assim, um conjunto de estratégias planejadas assegura tanto a interatividade do processo ensino-aprendizagem como a construção de conceitos significativos pelos estudantes, permitindo uma abordagem integradora e evitando a fragmentação de um mesmo conceito. (AMARAL, 2010).

Possenti (1996) ‘ressalta a existência de diferentes gramáticas, tais como: normativa e internalizada’. A primeira baseia-se no ensino tradicional do ensino da língua, pois enfatiza a nomenclatura, já a segunda diz respeito ao conjunto de regras que o falante domina.

Nesse sentido, tais perguntas tornam-se pertinentes: Afinal, para que ensinamos o que ensinamos? Que concepção de língua materna deve nortear minha prática pedagógica?

Com os avanços dos estudos linguísticos, o texto passou a ser focado como objeto dos estudos de linguagem, causando alterações no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com a proposta curricular elaborada pela CENP/SE em 1986, o objeto do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa muda da frase para o texto. A ideia acima é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, elaborados pelo MEC, e amplamente divulgados nas escolas brasileiras nos anos de 1997 e 1998, mantendo essa visão sobre o ensino de língua. (BRASIL, 1998, p. 5).

Percebem-se acentuadas mudanças do ensino de Língua Portuguesa ocorridas nas últimas três décadas, em que o ensino gramatical deu lugar ao texto como objeto central do processo pedagógico, e a concepção de ensino de teoria da comunicação à concepção de interação.

Segundo Almeida Filho (2007, p. 64), uma língua materna “[...] é uma língua que se presta à comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais’. Ela é uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa [...]”. Para ele, ensinar essa língua não se resume ao ensinar o seu sistema gramatical e sua nomenclatura.

Nesse sentido, a educação básica e os conteúdos de Língua Portuguesa devem, por finalidades, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994, p. 9, doravante LDB), desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Com o reflexo acima, até hoje, vivemos num grande esforço para revisão das práticas de ensino da língua, na direção de organizá-las e intensificar o processo de admissão das variedades linguísticas, além de permitir a conquista de novas habilidades.

E, partindo para essa mudança, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental propõem formar, nas instituições escolares, leitores e usuários competentes da língua.

E nesse sentido, Magda Soares (2002, p. 6) relata:

É obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

O uso competente da língua falada e da língua escrita dá-se por meio da reflexão da linguagem, alcançando os sujeitos uma competência discursiva para falar, escrever e escutar em situações de interação social.

A competência linguística, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pode ser representada no esquema:

Esquema 1- Eixos básicos para os conteúdos de Língua Portuguesa, segundo os PCNS (1997)



Fonte: PCN (BRASIL, 1997, p. 65).

Para a aplicação de novas práticas pedagógicas e instrumentos para a educação e o ensino, necessitamos de professores cada vez mais qualificados, pois o processo de aprendizagem requer uma efetiva realização da troca de saberes, porém:

Uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais. (KLEIMAN, 2008, p. 488).

2.1.1 Educação de jovens e adultos: aspectos e língua materna

A Educação de Jovens e Adultos no país começa a ter destaque a partir da década de 1940, por apontamentos de falta de políticas públicas e do fracasso da escolarização e principalmente do letramento, capacidade de usar e refletir sobre sua língua.

Moll (1999, p.15) revela a Educação de Jovens e Adultos como:

Pensar o ensino fundamental para jovens e adultos no Brasil implica configurar um campo de ausências. A não intencionalidade do “Estado” na inclusão do “universo letrado” de grande parte da população evidencia-se já nos primórdios da colonização portuguesa.

A Educação de Jovens e Adultos configurou-se por várias ideologias, entre elas: atingir aos brasileiros iletrados até termos, em 1988, a demarcação no estilo normativo da Constituição que ressalta o dever do Estado para com os brasileiros que não tiveram escolaridade básica independente da idade.

Nos anos 2000-2010, a alfabetização de jovens e adultos obteve destaque como área de fundamental importância para o país e foram postas em prática diversas ações, como Brasil Alfabetizado, PROEJA, ENCEJA.

Para Arroyo (2007), a EJA tem que ser uma modalidade de educação para

sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas. Sendo que, qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas, os desfigura. Para o autor, nos últimos anos foram tempos de deixar mais recortadas essas configurações da concepção de jovem e adulto.

Na visão de Geraldi (2002, p. 45), percebe-se que:

O mais caótico da atual situação de ensino da Língua Portuguesa em escolas consiste no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Há de se pensar numa Educação de Jovens e Adultos que faça realmente parte integrante de um projeto social, político e pedagógico para uma formação global tomada de consciência social e de responsabilidade histórica.

Iori (2004, p.28) destaca:

A didática se correlaciona com certo número de variáveis que são a moldura (sistematicamente compreendida) a posição relacional dos sujeitos em didática, saberes, as características dos destinatários, a eficácia dos instrumentos, bem como todas as ulteriores variáveis das modalidades relacionais.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é um processo discursivo-dialógico, pois pauta-se nas relações interpessoais, na interatividade aluno e professor e na utilização de novas ferramentas para um ensino interativo, capaz de desenvolver o sentir, o pensar, o trocar e o fazer de modo crítico, num ensino mais significativo.

Segundo Straubhaar e LaRose (2004, p. 27), “a tecnologia é um agente de transformação e gera implicações na sociedade”. Nesse caminho, muitas instituições foram afetadas pela tecnologia, inclusive o setor educacional.

Logo, cabe aos agentes educacionais, mais precisamente da Educação de Jovens e Adultos, utilizá-la de maneira consciente, pois é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e suas capacidades linguísticas.

Nesse caminho, Mochcovith (1988, p. 63) refere-se:

É, portanto, missão da escola proporcionar às classes uma visão de mundo atual e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade “moderna”, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo.

Acredita-se que a forma da língua e sua gramática podem ser ensinadas e aprendidas de forma mais concreta, por meio de uma contextualização que possibilite ao aluno a compreensão da língua materna.

Para Neves (2013, p. 18):

[...] a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientações do ‘bom uso’ linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.

3 METODOLOGIA

A Metodologia utilizada neste trabalho considerou fazer uma Pesquisa Preliminar de campo com professores e alunos para confirmar o problema formulado e em seguida propor uma solução tecnológica para o ensino da Língua Portuguesa na EJA.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A percepção de professores de outras áreas

Apresentamos considerações relevantes, com a percepção de profissionais que lidam com o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa, através das dificuldades que alunos apresentam em disciplinas diversas.

O grupo que participou desta etapa preliminar apresenta-se distribuído numa faixa de idade entre 41 e 50 anos, formados nas diversas áreas, nas seguintes titulações: Especialização, Graduação e formação em Mestrado. Utilizou-se uma metodologia bem simples de avaliação, estabelecendo um gradiente mínimo, que envolveu uma métrica de bom, regular ou ruim.

As questões foram formuladas e colocadas aos professores de maneira informal, numa reunião para captar a percepção do grupo sobre o problema aqui formulado:

“Como avalia o ensino de Língua Portuguesa?”

Mais da metade dos entrevistados avaliou o ensino dessa língua como “regular”; por outro lado, um pequeno grupo, de acordo como percebem a Disciplina em suas aulas, considera “bom” para essa mesma avaliação. Nenhum professor avaliou como ruim o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, percebe-se que o gradiente de avaliação varia, sendo ora de um jeito, ora de outro.

“Como você avalia a prática docente de Língua Portuguesa?”

A maioria dos entrevistados avaliou a prática docente como “boa”. Alguns entrevistados no entanto, avaliaram o ensino de Língua Portuguesa como “regular”. Isto demonstra que não há uma relação muito clara entre avaliação e prática docente. Ou seja, talvez o professor seja dedicado, seja um bom professor, mas na avaliação por outros professores, no que se refere à leitura e escrita dos alunos, talvez seja necessária uma mudança na forma de lecionar para motivar os alunos para as novas demandas sociais e técnicas.

“Você acha que o ensino atual de gramática da Língua Portuguesa da Escola é adequado?”

A maioria dos professores de outras áreas, embora tenham assinalado que o ensino de língua materna na escola encontra-se entre “regular” e “bom”, evidenciaram que o ensino atual da gramática encontra-se ainda desatualizado, o que provavelmente reitera a análise da pergunta acima.

“Na questão em relação ao aspecto pedagógico, os professores de Língua Portuguesa da escola, assumem um papel?”

Neste aspecto metodológico, nota-se a escolha de uma Pedagogia ou Tradicional, ou a escolha por uma Pedagogia Liberal e Libertária.

Poucos professores avaliaram, o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa como Tradicional, porém a maioria dos profissionais entrevistados avaliaram a postura

interdisciplinar desses professores como boa, denotando o uso de uma Pedagogia que contextualiza o dia a dia dos alunos.

“O professor de Língua Portuguesa utiliza o dia a dia dos alunos em suas aulas?”

Muitos professores citaram que nas aulas de língua materna são utilizados elementos sociais do cotidiano do aluno em face de outras respostas negativas. Ou seja a percepção dos professores é que existe um enfoque social no ensino da Língua Portuguesa, com a realidade do aluno, a sua forma de pensar inseridos no contexto das aulas.

“O ensino de Língua Portuguesa forma integralmente, e para o mundo do trabalho?”

De uma maneira geral consideram que o ensino contempla a formação de um cidadão reflexivo e consciente, mas que precisava escrever melhor, sem tantos erros. Acredita-se que os alunos lêem pouco.

A percepção dos alunos quanto ao aprendizado da língua portuguesa

Na outra ponta, realizamos a caracterização dos alunos, os protagonistas do cenário educacional, com a finalidade de verificarmos a opinião desses discentes em relação ao trabalho exercido pelos professores de Língua Portuguesa. Tais alunos (do Ensino Fundamental) apresentam idades variadas, entre 18 e 65 anos.

Da mesma forma como fizemos com os professores, não trouxemos nenhuma metodologia mais complexa para definir um gradiente de avaliação da Disciplina de Língua Portuguesa. Utilizamos a escuta atenta e respeitou-se o vocabulário do aluno, sem interferência.

“Você gosta de estudar Língua Portuguesa?”

Houve quase uma unanimidade em relação às questões investigadas, pois grande parte dos alunos mencionaram que gostam de estudar Língua Portuguesa. Na questão (Como é o ensino de Língua Portuguesa?), uma maioria respondeu que as aulas ministradas são chatas, maçantes.

“Como você avalia seu aprendizado em Língua Portuguesa?”

A maioria respondeu que avalia como baixo o seu próprio aprendizado.

“Você acha que na escola, os professores de Língua Portuguesa dialogam com os demais?”

Observa-se uma divisão de opiniões; no entanto, podemos perceber que mais da metade dos alunos salientou que percebem que seus professores sempre trocam experiências, e práticas entre si e com os outros professores.

“Sobre gênero textual, leitura e escrita”

Os alunos trouxeram o seguinte resultado: Na questão (Você já ouviu falar em gênero textual?), percebe-se que muitos alunos ainda não conhecem o termo Gênero Textual.

“Você gosta de ler?”

Percebe-se um equilíbrio entre as respostas. Uma boa parte dos alunos respondeu “talvez; pode-se aferir que os professores não estimulam os discentes para o mundo da leitura ou que cada aluno apenas lê os textos que lhe convém.

“Quantos livros você já leu este ano?”

Percebe-se que a maioria não leu livros este ano, alguns por falta de dinheiro, outros porque não se sentiram estimulados a fazê-lo. Ao analisar o eixo recuso didático, na questão (Qual recurso seu professor utiliza com maior frequência?), a maioria dos alunos enfatizou que os professores de Língua Portuguesa da Instituição utilizam com

maior frequência o “quadro negro”.

“Como você prefere que sejam adotadas as aulas de Língua Portuguesa?”

Uma pequena maioria, talvez por influência dos seus professores, escolheu também a opção “aulas no quadro”.

“Qual a sua disciplina favorita?”

Observa-se, talvez por consequência do fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa, uma escolha significativa para outras Disciplinas, como a disciplina Educação Física, citada algumas vezes.

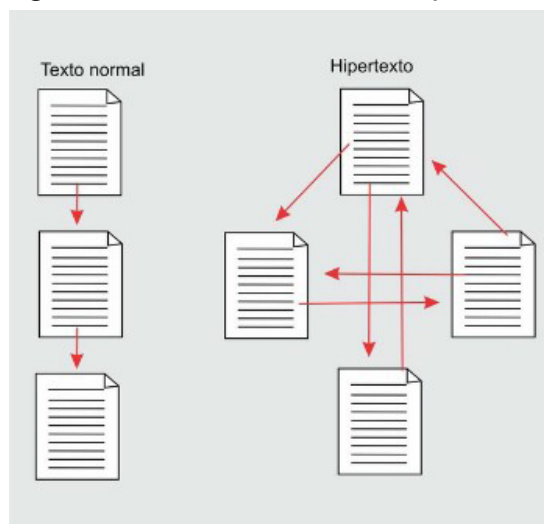
4.1.1 Um ambiente digital nas aulas de língua portuguesa no eja: o hipertexto como uma nova tecnologia da informação

A partir da leitura da pesquisa preliminar, fica claro que os professores de Língua Portuguesa necessitam do apoio de ferramentas digitais para realizar um ensino instigante, coerente e conciso da realidade vivenciada e experimentada pelos alunos.

Para tal, percebemos que o ensino tradicional ainda é muito presente nas escolas brasileiras e isso precisa mudar, pois os professores de língua materna necessitam ajudar os alunos na utilização de textos em voga na sociedade, como os hipertextos e sua multimodalidade.

Sobre esse tema, Xavier (2005, p.171) afirma que “por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces”. Logo, podemos aferir que o hipertexto permite um elo de informações entre textos, como podemos observar na estrutura abaixo:

Figura 1 - Estrutura de um hipertexto



O hipertexto permite ao aluno e usuário uma interação de diversas texturas, provocando assim, uma não linearidade da leitura, por meio de imagens, sons e ou palavras.

Um dos aspectos importantes e essenciais ao desenvolvimento do fazer docente com o hipertexto é o poder de interação, capaz de possibilitar ao leitor uma dada emancipação interpretativa, justamente por tornar-se coautor na produção, utilização e mudança textual.

Segundo Marcushi (2005, p. 14):

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais.

Em **Hipertexto um novo espaço de leitura e escrita**, trabalho de conclusão de curso de Simone Luciano Neves (2010, p. 30), do curso de especialização em Mídias da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, podemos perceber vantagens pedagógicas há no uso de hipertextos em sala de aula, tais como:

- Aprendizagem significativa e intuitiva;
- Interação entre os alunos e redes;
- Acesso imediato e praticamente ilimitado a grande quantidade de informação;
- Adaptação de Informação aos estilos individuais de aprendizagens;
- Maior agilidade na seleção de informação;
- Apresentação de variados contextos.

O hipertexto é uma ferramenta livre, que pode ser usada a partir de mídias sociais, como Facebook e Whatsapp, além de blogs e e-mails. É um ambiente digital muito conhecido em várias instâncias da educação, mas pode ser muito inovador nas aulas de Língua Portuguesa do EJA; é simples, mas conecta mundos, trazendo novas experiências no ato de aprender de jovens e adultos do EJA. Cada aluno pode acrescentar, no universo da leitura e da escrita, novas histórias, novas ideias, pois o hipertexto, assim como nossa imaginação, não tem fim.

A partir dessas vantagens, podemos aferir que o uso de hipertexto auxilia, de forma muito produtiva, o processo da leitura de mundo, leituras que são compartilhadas e que ajudam a disseminação de informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para manter e divulgar novas reflexões sobre o contexto educacional e o ensino de Língua Portuguesa, é importante trabalhos sobre o tema do presente artigo.

Para tal, é crescente a preocupação com o fazer, com uma prática docente de língua materna que esteja associada com novas demandas de ensino provocadas pela marcante evolução histórica e social abarcada pela era digital e pelas novas ferramentas pedagógica.

Conclui-se, que há extrema necessidade da metamorfose nos processos de ensino e do fazer docente, pois devemos formar alunos como sujeitos altamente críticos, letrados, com opinião reflexiva e coerente, por meio de uma aprendizagem significativa.

Provocar em sala e em casa a leitura de jornal e de livros e também estimular o uso de tecnologia simples ao alcance de todos, como o ambiente digital hipertexto, Facebook, Whatsapp pode trazer ganhos exponenciais em qualquer Disciplina. E isto pode mudar a vida dos alunos, e seus currículos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2003.

AMARAL, S. R.; COSTA, F. G. **Estratégias para o ensino de ciências: Modelos tridimensionais – uma nova abordagem no ensino do conceito de célula**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: LEONCIO (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V.M. (org.). **Educação intercultural e contexto escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro : Paz Terra. 1999.

FILHO, Almeida, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editoras, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

IORI, V. **Dal fare didattica all'essere in didattica**: Milano, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis) curso**. São Paulo: Aprender a aprender, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas - RS, v. 4, n. 1, 2005.

MOCHCOVITH, Luana Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOLL, Jaqueline. Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, n.02, dez./99.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, S.M. **Hipertexto um novo espaço de leitura e escrita**. TCC em Mídias da Educação-UFRS. Rio Grande do Sul, p.30, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO. CENP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: CENP/SP, 1986.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

STRAUBAHAAR, Josepf; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: _____ **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

XAVIER, Libânea Nacif. 2001. **O Brasil como laboratório**. Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Universidade de São Francisco.