

## **RIO DE JANEIRO X AGRESTE PERNAMBUCANO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA**

*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)*

[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

*José Enildo Elias Bezerra (IFET)*

[enildoelias@yahoo.com.br](mailto:enildoelias@yahoo.com.br)

Nossa intenção, com o presente artigo, é reunir visões distintas sobre um mesmo tema: a educação de jovens e adultos (EJA), buscando refletir sobre a urgência de se buscar uma prática pedagógica que leve em conta as especificidades de tal modalidade de ensino, o que, a nosso ver, tem estreita relação com a formação dos professores.

### ***1. O trabalho com Língua Portuguesa em Uma Escola da EJA no Rio de Janeiro***

A experiência que relatarei a seguir foi fruto de um trabalho de três anos como pesquisador voluntário do projeto *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)*, coordenada pela professora doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa tinha uma parte teórica, que acontecia na universidade, quando eu e outros graduandos colaboradores líamos e discutíamos livros sobre ensino, linguística, literatura, produção de texto e leitura. Além do debate, escrevíamos resenhas críticas, que eram devidamente corrigidas e comentadas pela orientadora. Era o momento de enriquecimento teórico. Eu conseguia me apropriar dos saberes indispensáveis a minha prática pedagógica não apenas na EJA, mas em qualquer nível de ensino.

Além das atividades internas, eu frequentava, regularmente, um curso noturno gratuito e todo voltado para a educação de jovens e adultos, na zona sul do Rio de Janeiro, na condição de ouvinte, de coparticipante e ainda de professor regente, sobretudo em turmas da 5ª série. É sobre essa parte prática que falarei a seguir.

### 1.1. Uma visão geral

As atividades nas aulas de língua portuguesa abrangiam *leitura*, *produção de texto* e *gramática*, abordadas de forma integrada e tendo como objeto de estudo o texto, visto como produto do entrelaçamento dos planos fonológico, morfológico, sintático e léxico-semântico.

Nas atividades de leitura, em que se trabalhavam diferentes linguagens e gêneros textuais, valorizava-se a construção do conhecimento a partir da experiência de vida dos estudantes, propiciando discussões riquíssimas entre o professor e os alunos, que se manifestaram voluntariamente. O resultado imediato era o aumento da autoestima, já que tinham direito à voz.

Embora o enfoque das atividades estivesse no trabalho oral, que garante participação mais espontânea, apresentavam-se, por vezes, exercícios de compreensão escritos, mas sem negar o caráter polissêmico de alguns textos e sem desprezar o ritmo de cada discente.

A discussão dos textos, por seu turno, motivava a produção textual, que não seguia planejamentos inexoráveis. Escrevia-se sobre dúvidas que surgiam nos debates, sobre alguma reportagem, poesia ou história lida em sala de aula, sempre de modo a conceber o aluno como um sujeito dono de suas palavras, tendo o que dizer e o porquê dizê-lo a si ou ao outro.

O leitor/corretor do texto não era apenas o professor. Revisava-se a produção textual em parceria com os educandos. Por vezes, surgiam dúvidas de gramática. Era, então, o momento de se explicar, sistematicamente, algum aspecto gramatical, sem exageros de nomenclatura e de modo natural, contextualizado.

Houve aulas em que se abordou, exclusivamente, conteúdo gramatical, negando, contudo, a memorização gratuita. A preocupação central, ao selecionar o tema e a metodologia de ensino, era atribuir *sentido* aos conteúdos, relacioná-los à experiência de vida do aluno, o qual, quanto mais se apodera da norma padrão da língua, sem negar a importância das outras variedades do português, mais atua como cidadão de uma sociedade letrada.

## **1.2. Um caso particular de atividade de leitura**

Em uma turma de 5ª série, estudou-se o conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis.

No conto, uma agulha e uma “linha ordinária” discutem para provar quem é mais importante aos olhos da baronesa, em cujo vestido de festa estão trabalhando. A linha acaba vencendo a disputa ao declarar que, no final das contas, quem vai ao baile junto com a ama é ela, que estará cosida à roupa, enquanto a agulha voltará para a caixinha de costura.

A partir do conto e motivados pelo professor, os alunos levantaram um debate sobre exploração no trabalho e desigualdade social. Foi quando uma senhora contou para a turma o péssimo tratamento que recebia na casa em que era doméstica, a ponto de a patroa sugerir que ela comesse no almoço uma carne estragada. Em vez do constrangimento, o riso. A aluna não só deixou de comer a carne, como preparou com ela um “picadinho” que foi servido à patroa.

Com isso, a empregada passou de agulha a linha, de subalterna a rebelada; revoltou-se, vingou-se, foi à desforra; não voltou para a caixinha de costura, conquistando o direito de ir ao baile “dançar com os ministros e diplomatas”.

O texto de Machado foi trabalhado levando-se em conta a história de vida dos estudantes, a realidade em que estão inseridos, mas apresentada sob um novo olhar, o literário, e na escrita padrão do português.

A aluna, de fato, vivenciou o conto, experimentou-o, participou da construção do seu sentido porque se reconheceu nele. Parte de sua vida estava no texto. E enriquecida.

## **1.3. Um caso particular de reflexão sobre a língua**

Em outra aula, o professor disse que o tema seria acentuação gráfica. Pensei que teria de assistir a uma exposição sobre um assunto chatíssimo, com a tradicional “decoreba” da tabela de regras. Mas não foi o que aconteceu.

Antes de ir para o quadro, o professor entregou aos estudantes redações escritas por eles no dia anterior e comentou o grande número de erros de acentuação. Depois, sugeriu uma revisão coletiva dos textos,

destacando a necessidade de saber acentuar as palavras corretamente. Somente com a explicitação de um motivo concreto para a aprendizagem do tema, teve início a aula.

O professor, ao contrário do que eu esperava, não passou a tabela no quadro. Optou por levar os estudantes a inferirem tanto a utilidade dos acentos quanto as principais regras. A aula tornou-se, então, um debate. Todos falavam e contribuía para a “descoberta” das regras. Sem a necessidade de decorar, os discentes perguntavam, comparavam palavras, concluía. Por fim, sistematizou-se o conteúdo e a revisão do texto foi retomada.

Tal experiência reforçou o que eu já lia nos livros sobre ensino de língua portuguesa e aprendia na universidade: é possível estudar os tradicionais conteúdos gramaticais de modo produtivo e interessante, desde que lhes sejam atribuídos sentidos, desde que tenham utilidade concreta no cotidiano do aprendiz.

#### **1.4. O que está por trás da prática pedagógica**

Durante minha passagem pela escola, acompanhei de perto o trabalho do professor Davi Oliveira do Nascimento, mas também tive contato com outros docentes em momentos mais informais, como na hora do intervalo.

Consegui perceber que a qualidade do trabalho em sala de aula tinha estreita relação com a formação técnica e pessoal do professor, que detinha autonomia na elaboração dos materiais didáticos. Além disso, havia, na escola, excelentes recursos didáticos, como salas de vídeo bem equipadas, bibliotecas atualizadas, etc.

Com base nas falas dos professores, das suas práticas pedagógicas diárias, fácil foi concluir que a visão de língua e de ensino vigente considera o aluno como sujeito atuante, que possui o que dizer e merece ser escutado no processo de construção do conhecimento.

## **2. *A Autonomia dos Professores da EJA no Agreste Pernambucano***

Considerando as minhas pesquisas nos últimos dois anos que visam a uma melhor formação dos professores da educação de jovens e a-

dultos (EJA) em três cidades do agreste<sup>18</sup> pernambucano, sou testemunha dos poucos avanços alcançados na formação dada pelas secretarias de educação de cada município aos professores dessa modalidade de ensino.

Ao que parece, os processos chamados de formação continuada nada mais são do que um prolongamento de situações didáticas que vêm acontecendo ao longo de anos na região, que embora chamadas de democráticas, não têm levado a nenhuma reflexão da prática dos professores, apenas dando continuidade a processos de formação que mudam os nomes dos programas implantados ou dos cursos ali expostos a cada etapa da formação continuada, causando a cada dia uma maior dependência dos cidadãos com relação às tomadas de atitudes didáticas em sala de aula.

Lendo Castoriadis (2002), iniciei uma busca pela resposta de algo que para mim é importante na questão cidadã: a autonomia de cada indivíduo. O sentido denotativo da palavra “autonomia” se restringe a “capacidade de governar-se pelos próprios meios” (HOUAISS, 2009). Assim, a busca da afirmação de ser autônomo é, para muitos professores da EJA um desafio, pois eles, muitas vezes, definem que autonomia significa ser rebelde e desconstruir tudo que já foi dito e escrito antes sobre a educação de jovens e adultos.

### **2.1. O significado de autonomia para os professores na região agreste**

Entre os nove professores de língua portuguesa com que trabalho, oito acreditam que o fato de poderem tomar decisões em sala de aula já é uma forma de terem autonomia. É como se a palavra se restringisse apenas a atitudes didáticas e a continuidades involuntárias de decidir por alguém, muito distante do que afirma Castoriadis (2002, p. 254): "A autonomia no plano individual significa o estabelecimento de uma nova relação entre o eu e ser inconsciente, não para eliminar este último, mas para conseguir filtrar a parte de desejos que passa nos atos e palavras".

O autor ainda destaca que, para conseguirmos a autonomia individual, é necessário que tenhamos instituições que deem verdadeiramente

---

<sup>18</sup> As cidades aqui citadas são: Sanharó, Poção e Pesqueira, localizadas no agreste pernambucano.

uma autonomia a cada indivíduo participante de comunidade em que vive.

Este processo de democracia, que vai da instituição de ensino até as salas de aulas, é algo que pode levar cada professor a ter uma maior responsabilidade no que faz e no que diz, o que vai de encontro ao que tenho visto nas salas de aulas da EJA: o medo que os professores têm de ter suas próprias opiniões e de tomar decisões.

Em grupos de trabalhos com professores da EJA, tenho observado o silêncio com relação à democratização das decisões. Na prática, as atividades já são demandadas pelas secretarias, como são os projetos de alfabetização, de leitura, escrita etc.

Para Castoriadis (2002), a prática desse tipo de democracia definiu-se como um processo apenas em palavras, o que remete às condições de dependências em que os alunos vivem em relação aos professores, mas esta relação é uma continuidade da submissão do corpo docente às condições já estabelecidas pelas instituições, que há anos vêm mantendo um sistema de domínio sobre toda classe trabalhadora da educação na região.

Essa formação de professores dá continuidade a um processo de cidadãos dependentes de outros na sociedade. Ao que parece, os temas abordados são exatamente iguais há anos no processo escolarização desses jovens e adultos, que muitas vezes vão à escola em busca de uma melhor condição de trabalho e de uma valorização em uma sociedade completamente excludente para aqueles que ainda não atingiram um grau de escolarização, com o qual é possível competir com outros no mercado de trabalho e ter acesso a melhores condições de vida.

A não participação nos processos de formação profissional dos professores da EJA nos cursos de formação continuada por uma questão de custos, assim como alegam as secretarias de educação, traz em si uma descontinuidade de um direito adquirido por outros indivíduos que, só por serem funcionários públicos, podem participar dessa formação.

Os políticos são sempre os mesmos, as secretarias são sempre ocupadas por pessoas que dependem uma das outras politicamente.

Os professores que atuam na EJA não fazem parte do quadro de funcionários públicos dessas cidades e, por eles estarem ali ocupando apenas um cargo por indicação de algum político ou secretária de educa-

ção, ficam dependentes de todos os envolvidos nesse processo de formação de professores no ambiente escolar.

Essa situação gera muitas vezes um encadeamento de exclusão social dos professores da EJA, como: salários menores do que os dos funcionários das secretarias, exclusão de programas de formação e dependência da situação política do momento. Como é o caso de uma cidade em que, em um ano, já foram destituídos duas vezes os prefeitos e cada substituição do legislativo traz uma consequência para os professores não contratados, principalmente para aqueles que atuam na EJA: demissões em massa ou submissão a situações deploráveis de trabalho.

Para uma autonomia plena dos cidadãos envolvidos no processo de escolarização de alunos da EJA, é importante destacar que isso só poderá ocorrer quando existir, de fato, uma democratização das instituições que representam a escola, trazendo assim condições para uma melhor assimilação do que realmente é ser autônomo.

Para Castoriadis, é necessário que se instaure um regime democrático de fato. Quando isto acontece, ele destaca que:

Em um regime assim, participativo efetivamente na instauração das leis sob as quais eu vivo. “Participo plenamente delas, não por intermédio de “representantes” ou de referendos sobre questões cujo teor e finalidade na me foi permitido conhecer, e sim com conhecimento de causa, de modo que eu possa reconhecer nas leis minhas próprias leis. (CASTORIADIS, 2002, p. 254).

Essa visão de construir novos paradigmas dentro de uma autonomia desconstrói a ideia de que democracia acontece ao participar de eleições e de situações já determinadas pela política de cada cidade.

Para os nove professores indagados durante reuniões nas cidades do agreste pernambucano, ser cidadão é ter o poder do estado através do voto, uma visão de democracia limitada e inexistente às vezes, porque o único momento em que estes sujeitos têm autonomia está apenas no ato de votar, depois eles passam a ser dependentes de um sistema que os manipula há anos.

Quanto às indagações feitas por mim sobre o que realmente poderia ser autonomia para os professores da EJA dessas cidades, observei que eles estão interessados em receber sugestões prontas e em dar prosseguimento a atitudes didáticas muitas vezes ultrapassadas, como ainda costumam afirmar que o uso do ensino da gramática normativa seja a única solução para uma melhor compreensão de estruturas da língua.

Eles não constroem situações que levem os alunos a pensarem através da linguagem, e sim a montarem estruturas da língua através de regras gramaticais, sem pensar no que é dito através da linguagem oral em suas aulas.

Guedes (2006) comenta sobre a importância do trabalho que envolve linguagem oral, destacando alguns aspectos:

Com uma lista de conteúdos, tirados seja do fundo do baú, ou seja, do forno ainda quente, que, em vez de continuarmos calando nossos alunos, passaremos a fazê-los falar e escrever a sua palavra. Passaremos a fazê-los falar e escrever suas palavras se assumirmos essa tarefa e para ela mobilizarmos nossa disposição para falar e escrever e o que nos têm dito e o que podem vir a nos dizer linguistas, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e a quem mais encarregamos de examinar. (GUEDES, 2006, p. 51)

Essa realidade pouco difundida na escola do ensino regular é praticamente inexistente em turmas da EJA.

Cabe aos professores da educação de jovens e adultos iniciarem um trabalho com a linguagem oral, dando assim autonomia aos alunos para que eles possam falar, não para reproduzir o discurso que a escola lhe apresenta, mas para falar deles mesmos e de sua realidade social mais próxima.

Nesse processo, é necessário que se observem as diferenças que muitas vezes distinguem cada aluno, como por exemplo, os dialetos em que se expressam e a língua com que escrevem.

Guedes ainda destaca que

Escutar o que o aluno tem a dizer não significa o paternalismo que se tenta com qualquer coisa que o aluno tenha escrito, chegando à conclusão de que dá para entender o que ele quis dizer na sua confusa fala ou no seu canhestro e desajeitado texto. (GUEDES, 2006, p. 53)

Neste caso, entender o texto oral significa que o aluno deve ter sua própria autonomia em produzir, por meio da fala, algo com o qual possa interagir com o mundo, fazer-se entendido, organizando as ideias e formulando perguntas que o levem a preencher lacunas que no seu texto representam as lacunas de seu entendimento, ou seja, muitas vezes em sala da EJA os alunos falam de assuntos aleatoriamente, sem conhecimento mínimo de causa.

Estes fatores são em geral provocados pela falta de conhecimento dos professores da EJA, que acreditam que a forma de conduzir o outro é

levá-lo a entender melhor a vida e assim buscar novos caminhos *apenas* através da leitura dos textos escritos nos materiais didáticos de língua portuguesa, os quais muitas vezes estão fora da realidade dos alunos, trazendo assim pouca assimilação de fatos ocorridos fora do espaço escolar.

Um professor chegou a afirmar que “os alunos são autônomos porque têm liberdade de fazerem o que querem em sala de aula”. Ele confunde a palavra “liberdade” com “autonomia”, porque o fato de aluno fazer o que quer em sala de aula não significa que ele tome decisões sobre sua própria vida, porque a liberdade não é uma forma de autonomia.

Nessas cidades aqui tratadas, não vejo direcionamento para uma nova perspectiva de autonomia imediata dos sujeitos que ali vivem. Isto porque as instituições políticas são fortes e retratam ainda a formação arcaica da escola do Brasil Império, onde as instituições eram quem ordenavam as atividades que deveriam ser elaboradas em sala de aula, principalmente para jovens e adultos, que sempre foram os excluídos da sociedade brasileira.

Discutir sobre autonomia com esses nove professores da EJA é como dar prosseguimento ao mesmo discurso que eles vêm escutando há anos, que muda apenas os seus interlocutores, mas as palavras continuam atuando fortemente nas vidas desses professores.

Castoriadis que afirma:

Não pode haver discussão possível sobre as instituições – logo, não pode haver discussão possível sobre as crenças sociais, sobre o que tem ou não valor, sobre o bem e o mal. Em uma sociedade heterônima – ou simplesmente tradicional – o fechamento da significação faz com que não apenas a questão política e a questão filosófica estejam antecipadamente fechadas, como também as questões éticas ou estéticas. Em todas as circunstâncias, o que se deve fazer é ditado sem apelo pela lei e os costumes coletivos; nada muda quando aparecem comentários intermináveis ou uma casuística sutil, como acontece como o Talmude, os doutores cristãos ou os teólogos islâmicos. (CASTORIADIS, 2002, p. 229).

### **3. Para concluirmos...**

Nas atividades observadas na escola da cidade do Rio de Janeiro, podemos destacar que a valorização por parte do professor na construção do conhecimento a partir da experiência de vida do corpo discente, sem dúvida, o ajudou na interação com o grupo de alunos.

Nas atividades de cunho oral, o professor acabou desenvolvendo certa autonomia nesses indivíduos, isto porque eles levantaram discussões riquíssimas nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, essa manifestação voluntária dos estudantes garantiu uma elevação da autoestima, pois só o fato do aprendiz ser respeitado em sua opinião já faz com que ele reflita de forma mais consciente sobre o que diz.

Essa mesma autonomia de trabalho encontrada em uma escola da região Sudeste não acontece na região Nordeste, pois analisando a realidade de escolas do agreste pernambucano, percebemos as diferenças entre as duas regiões, o que nos leva a acreditar que a questão da autonomia dos professores da EJA passa por um processo não só de formação, mas também de princípios educativos que priorizem o respeito às individualidades.

Desenvolver a autonomia desses professores garantirá o direito de os alunos (e também os professores) expressarem-se, independentemente de suas crenças e costumes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, Cornelius. A cultura em uma sociedade democrática. In: \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do Labirinto IV – A ascensão da insignificância*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 229-254.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.