



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

EDENILZE CONCEIÇÃO SILVA

TASISMERES GOMES FRANCO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): A realidade da Escola Municipal de Ensino Infantil e
Fundamental Nova Aliança, na zona rural de Acará/PA**

**ACARÁ/PA
2026**

**EDENILZE CONCEIÇÃO SILVA
TASISMERES GOMES FRANCO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): A realidade da Escola Municipal de Ensino Infantil e
Fundamental Nova Aliança, na zona rural de Acará/PA**

Trabalho de Curso (TC) submetido à Faculdade de
Ciências da Linguagem, do Campus Universitário
de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pires Dias

**ACARÁ/PA
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Edenilze Conceição.
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : A realidade
da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova
Aliança, na zona rural de Acará/PA / Edenilze Conceição Silva,
Tasimeres Gomes Franco. — 2026.
27 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Pires Dias
Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua Portuguesa,
Abaetetuba, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Práticas de
Linguagem. 3. Acará/PA. I. Franco, Tasimeres Gomes. II.
Título.

CDD 374.012

**EDENILZE CONCEIÇÃO SILVA
TASISMERES GOMES FRANCO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): A realidade da Escola Municipal de Ensino Infantil e
Fundamental Nova Aliança, na zona rural de Acará/PA**

Trabalho de Curso (TC) submetido à Faculdade de
Ciências da Linguagem, do Campus Universitário
de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pires Dias

Data de aprovação: 06/03/2026

Conceito: EXCELENTE

Banca Examinadora:

Dr. Robson Borges Rua
Universidade Federal do Pará

Me. Ana Paula Tavares Magno
Secretaria Estadual de Educação do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	6
1.1 A Educação de Jovens e Adultos no município de Acará/PA.....	10
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
4. PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EMEIF NOVA ALIANÇA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	16
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	26

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A realidade da Escola Municipal de Ensino Infantil e

Fundamental Nova Aliança, na zona rural de Acará/PA

Edenilze Conceição Silva¹

Tasismeres Gomes Franco²

RESUMO

Este artigo visa identificar como se dá o ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da EMEIF Nova Aliança, zona rural de Acará/PA. As discussões fundamentam-se em documentos educacionais oficiais do Ministério da Educação (MEC) e em teóricos que discutem como deve ser trabalhado o ensino de LP em sala de aula. De caráter interpretativo e qualitativo, o estudo, realizado entre 2022 e 2025, envolve observação do espaço escolar, análise documental e entrevistas com os sujeitos da EJA. A pesquisa mostra que na escola estudada ainda são evidenciadas práticas de linguagem que privilegiam um modelo de ensino tradicional, pautado em exercícios gramaticais, frases soltas e textos descontextualizados da faixa etária e da realidade dos alunos. Na identificação das práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula (gramática, leitura, escrita e oralidade), o ensino de gramática prevalece sobre os demais conteúdos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Práticas de Linguagem; Acará/PA.

ABSTRACT

This article aims to identify how Portuguese Language (PL) teaching takes place in Youth and Adult Education (YAE) at EMEIF Nova Aliança, located in the rural area of Acará, Pará. The discussions are based on official educational documents from the Ministry of Education (MEC) and on scholars who examine how Portuguese Language teaching should be approached in the classroom. Interpretative and qualitative in nature, the study, conducted between 2022 and 2025, involves observation of the school environment, document analysis, and interviews with YAE participants. The research shows that, in the school studied, language practices still reflect a traditional teaching model, focused on grammar exercises, isolated sentences, and texts that are decontextualized from the students' age group and reality. In identifying the language practices addressed in the classroom (grammar, reading, writing, and orality), grammar instruction prevails over the other content areas.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); Language Practices; Acará/PA.

¹ Discente do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Abaetetuba/Polo Acará-PA. E-mail: edenilzesilva35@gmail.com

² Discente do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Abaetetuba/Polo Acará-PA. E-mail: tasisgomes9@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino que visa ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e oportunizar a ampliação da escolarização de pessoas que se afastaram da escola por diversos motivos (Brasil, 2025).

Devido a essa ousada pretensão – de garantir “o direito de toda pessoa à educação básica” – a EJA configura-se como uma modalidade de ensino rica em diversidades, que se mostra principalmente em relação às especificidades social, temporal e territorial do público que a constitui: os jovens, adultos e idosos, os quais, muito mais que diferenças de idade, apresentam amplas identidades, que devem, por si só, ser respeitadas (Brasil, 2021).

Considerar essa dinâmica da EJA é fundamental para desenvolver um adequado e eficaz processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos sociais que estão inseridos nessa modalidade de ensino. No âmbito da língua portuguesa, respeitar essa diversidade significa desenvolver práticas de linguagem que contemplem conteúdos de diversos gêneros textuais, que possam valorizar as subjetividades dos sujeitos sociais da EJA, transformando-os em indivíduos críticos e reflexivos.

Tendo essa reflexão como ponto de partida, o presente artigo visa apresentar e discutir as práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, da **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova Aliança**, localizada na zona rural do município de Acará/PA.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscamos verificar se os conteúdos e as atividades trabalhadas nas aulas desse Componente Curricular estão adequados ao nível de ensino e ao perfil dos educandos da EJA; se contemplam o uso de gêneros textuais, e se estes relacionam-se com os aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais dos alunos, colaborando para o pensamento crítico e reflexivo e, portanto, se dão sentido ao processo educativo e à vida desses sujeitos.

Sabe-se que o desenvolvimento de práticas educativas que ecoem as subjetividades dos alunos da EJA é essencial para a realização de um trabalho coletivo entre professor e alunos, substituindo o autoritarismo por uma prática colaborativa. No entanto, este cenário ainda é utópico em muitas realidades escolares. Para além de outras questões, o público da EJA enfrenta dificuldades específicas de aprendizagem, principalmente por se tratar de sujeitos que nunca frequentaram um espaço escolar, ou por estarem há muito tempo fora da escola. É, portanto,

um público sensível e em muitos casos, vulnerável, com grande capacidade de aprender, mas também com grandes desafios a enfrentar. Assim, para esses indivíduos:

(...) a EJA se torna uma geografia desafiadora para os adultos que, em sua maioria, abandonaram os estudos por fatores econômicos. Eles fazem parte das classes menos favorecidas que precisaram trabalhar muito cedo e o abandono da escola foi inevitável. Seu retorno ao contexto educacional requer uma subjetividade, pois agora ele não está sozinho na sala de aula, mas precisa compartilhar os espaços com outras subjetividades, principalmente, de jovens “aventureiros e desafiadores” (Moura e Silva, 2018, p. 16-17).

Na zona rural essas dificuldades tendem a se intensificar devido a fatores extras, como as dificuldades de acesso à escola e em virtude das temáticas trabalhadas em sala de aula, por vezes, serem descontextualizadas da realidade do aluno (profissão, espaço geográfico, processo histórico e cultural etc.). No geral, “a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados” (Antunes, 2003, p. 20).

Assim, é primordial que o educador promova uma intervenção pedagógica que contribua com o rompimento dessas específicas dificuldades. Nesta perspectiva, a presente pesquisa busca discutir se as aulas de língua portuguesa da EJA, da zona rural de Acará/PA, especificamente da EMEIF Nova Aliança, estão sendo desenvolvidas por meio de práticas de linguagem que considerem as subjetividades e as múltiplas realidades dos alunos. O intuito é contribuir com um desempenho de qualidade no que diz respeito ao ensino-aprendizagem desses sujeitos sociais.

Nas próximas seções apresentaremos: 1. Panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; 2. O ensino de Língua Portuguesa e a Educação de Jovens e Adultos; 3. Procedimentos metodológicos; 4. Práticas de ensino de Língua Portuguesa na EMEIF Nova Aliança, no contexto da Educação de Jovens e Adultos; e 5. Considerações finais.

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de acordo com o marco legal das constituições, é marcada por uma transição histórica, que parte da necessidade de uma alfabetização funcional e compensatória, para uma perspectiva de educação justa e equitativa, em que os indivíduos da EJA deixam de ser vistos apenas como alunos “fora da idade de estudar” e passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos.

Mas esse avanço não se deu repentinamente. O processo de institucionalização e consolidação da EJA na educação brasileira ocorreu de forma lenta e foi marcado por

reivindicações populares, cunhadas principalmente nos movimentos sociais, que forçaram os avanços legais em prol de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino.

A princípio, o primeiro documento oficial que registra a existência da obrigatoriedade de ensino educacional para o público adulto, foi publicado em abril de 1879. Este documento, chamado de Leôncio de Carvalho, determinava que todos os meninos, ao atingirem 14 anos de idade, eram obrigados a continuar a estudar até concluir as disciplinas que lhes eram impostas, sob penas estabelecidas pelo Estado. A obrigatoriedade de estudar não se dava pelos direitos à educação, como vemos atualmente, e sim pela necessidade de doutrinação religiosa, o que era muito válido naquela época (Silva e Watanabe, 2024).

Com a estruturação do ensino primário e gratuito da época, em 1893 passa a vigorar os níveis de ensino preliminar, obrigatório dos 7 aos 15 anos, e o complementar, destinado às pessoas maiores de 16 anos (Silva e Watanabe, 2024). Neste caso, o ensino complementar era concernente à Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, a realidade da educação no País ainda era muito desanimadora, pois as políticas adotadas nesse período não registravam legalmente uma limitação do acesso à educação para grupos sociais específicos, além disso, seguiam na construção de um cenário muito desigual, visto que uma parcela significativa da população se mantinha sem acesso aos espaços educativos (Silva e Watanabe, 2024).

Dando um salto mais adiante, com a promulgação da Constituição de 1934, dá-se maior evidência à educação escolar, constituindo-a, inclusive, como um direito a ser pleiteado por todos os cidadãos brasileiros.

Art. 150. Compete á União: a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz.[...] e) **exercer acção suppletiva, onde se faça necessaria por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz**, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções.

Paragrapho unico - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas: **a) ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatoria, extensivo aos adultos.** b) tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario, afim de o tornar mais acessivel; c) liberdade de ensino em todos os grãos e ramos, observadas as prescripções da legislação federal e da estadual (Brasil, 1934, p. 33, grifo no original).

De acordo com Silva e Watanabe (2024), a Constituição de 1934 preservou pontos importantes presentes na Constituição de 1891 e incorporou anseios populares de distintas classes sociais (especialmente a nova burguesia), que haviam sido expressos pelos movimentos que aconteceram no início do século XX. Além disso, estabeleceu a obrigação de um plano

nacional de educação, que apresentava normas específicas, incluindo aos adultos o direito a serem inseridos nas unidades escolares.

Mas, mesmo com essas garantias, ainda era preciso avançar na luta por direitos mais específicos à educação brasileira. Com isso, crescem os movimentos populares que pressionam para que as “políticas atendam a especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos” (Brasil, 2009, p. 10).

Assim, na década de 1940 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) propôs uma Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), levando as questões/problemáticas do ensino do público adulto para além do território nacional. Entretanto, o foco da UNESCO era mobilizar tanto instituições públicas como privadas, em favor do fortalecimento da educação de adultos, em busca de resultados mais eficazes para o ensino deste público.

Mais recentemente, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 208., assegura que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 114).

Com a consolidação da CF de 1988, os movimentos sociais em prol dos direitos à educação de qualidade para crianças, jovens e adultos se intensificaram ainda mais, o que resultou no início do processo de elaboração da nova LDBEN³ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que teve sua ascensão no ano de 1996:

O período que vai do fim da ditadura militar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, foi marcado por intensa mobilização dos movimentos sociais visando à inclusão, nos grandes marcos legais do país, da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 representou um inegável avanço, em especial no que se refere à educação de jovens e adultos (Brasil, 2009, p. 13).

A LDB desenvolveu-se como um ponto de partida fundamental para a valorização da EJA, pois a partir dela passa-se a ter um documento estruturado que reafirma um compromisso político, cujo foco é o combate ao analfabetismo do País, além de assegurar os direitos do

³ O termo LDBEN corresponde à sigla por extenso da expressão: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a sigla foi simplificada para "LDB", e seu uso tornou-se ainda mais comum em editais de concursos e documentos oficiais para facilitar a comunicação. Daqui em diante, também passaremos a chamar de “LDB”.

alunado ao ensino gratuito, tornando mais claro os critérios de acesso à educação para pessoas que não puderam estudar ou terminar seus estudos na idade regular. Sendo, nesse caso, papel do Estado assegurar esse direito:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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 (Brasil, 1996, p. s/n).

Além da LDB, que estabeleceu a EJA como uma modalidade específica da educação básica, outro ato legal que surgiu como um divisor de águas para a efetivação das garantias do direito de ensino dos jovens e adultos, foram as resoluções estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Como disposto na resolução CNE/CEB nº 1, do ano 2000:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (Brasil, 2000, p. 1).

As resoluções do CNE/CEB são estabelecidas como complementação às leis educacionais vigentes, assim a revogação de uma resolução serve para a implantação de melhorias necessárias no âmbito da educação básica. A resolução da CNE/CEB Nº 3 de 8 de abril de 2025, por exemplo, dá mais poderes aos sistemas de ensino para a organização da EJA de acordo com a necessidade de inclusão social do público atendido, considerando a realidade do contexto de vida dos sujeitos.

Art. 15. Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA de acordo com a Pedagogia da Alternância, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, do adulto e do idoso, a partir do direito à educação e da realidade imposta ao educando em seu contexto de vida para os quais a frequência diária pode colocar obstáculos na permanência (Brasil, 2025, p. 5).

Com respaldo na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), as resoluções das CNE/CEB reafirmam o compromisso e a garantia da educação básica para a modalidade da EJA, considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, pautando-se também nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2000).

Conforme visto, a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da educação básica, mas possui caracterização específica em termos de alcance do seu público. Ela divide-se em *segmentos* e *etapas*. Os segmentos são agrupamentos de anos/séries existentes no ensino regular, e as etapas são as distribuições desses anos/séries dentro de cada segmento para corresponder à modalidade EJA.

O *primeiro segmento* da EJA corresponde ao Ensino Fundamental menor do ensino regular (1º ao 5º ano); o *segundo segmento* da EJA corresponde ao Ensino Fundamental maior do ensino regular (6º ao 9º ano); e o *terceiro segmento* da EJA corresponde ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) (Brasil, 2021).

Partindo da premissa de que a EJA não é apenas uma reposição de conhecimentos perdidos, mas um processo de “aprendizagem ao longo da vida”, começa-se o destrave para a organização e expansão das ofertas desta modalidade de ensino, nas muitas instituições espalhadas pelo Brasil. Essas ofertas dividem-se em:

Educação de Jovens e Adultos presencial; Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021, p. 17 - 18).

Mais recentemente, em 2024, foi criado o Projeto de Lei nº 2.679/2024, com vista a alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a educação de idosos na modalidade de **educação de jovens e adultos (EJA)**, renomeando-a para "**educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)**". O Projeto ainda está em tramitação no Senado Federal, e se vier a ser aprovado, garantirá aos idosos o direito a uma educação que inclua cursos e exames específicos que considerem as características e necessidades do trabalhador idoso, tornando essa modalidade de ensino muito mais equitativa.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no município de Acará/PA

No município de Acará, o sistema educacional é caracterizado pela presença de poucas escolas na zona urbana e muitas escolas na zona rural. Segundo dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), existem 139 escolas em funcionamento em todo o território de Acará, sendo que desse total, 128 estão localizadas na zona rural e apenas 11 na zona urbana (SEMED, 2025).

Das 139 escolas existentes em Acará, 21 oferecem a EJA em seus sistemas escolares. Sendo que 20 dessas escolas estão localizadas na zona rural e apenas 1 localiza-se na zona urbana do município.

De acordo com a SEMED, em 2025 as matrículas em todas as etapas de ensino e modalidade da EJA tiveram um total de 18.487 inscrições. Tais matrículas estão distribuídas da seguinte forma: Educação Infantil: 3.658; Ensino Fundamental: 11.001; Ensino Médio: 2,785; e EJA: 1.123.

Em termos estatísticos, a Educação Infantil (0 a 3 anos) correspondeu a 7,98% das matrículas; a educação infantil (4 e 5 anos) correspondeu a 11,8% das matrículas; o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) correspondeu a 33,99% das matrículas; o Ensino Fundamental (Anos Finais) correspondeu a 25,5% das matrículas; o Ensino Médio correspondeu a 15,6% das matrículas; e a EJA correspondeu a 6,07% das matrículas (SEMED, 2025).

Conforme vemos nesses dados, as matrículas direcionadas à EJA ainda são inexpressivas, visto que essa modalidade de ensino alcançou 1.123 matrículas, correspondendo a apenas 6,07% do total de matrículas do município. Isso se evidencia muito mais se considerarmos o tanto de escolas em funcionamento dentro do território municipal – 139 escolas – e o total de pessoas não alfabetizadas em Acará – 6.827 pessoas, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (IBGE, 2022). Além da incalculada quantidade de pessoas que abandonaram a escola, estima-se que ainda há um considerável público a ser alcançado pela EJA no município de Acará.

Não é difícil imaginar que essa falta de alcance ao ensino da EJA esteja relacionada a fatores de diversas naturezas, o que não cabe ao presente momento problematizar todos eles. O interesse, aqui é, diante do atual cenário da EJA em Acará, discutir como estão sendo desenvolvidas as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa (LP) dentro dessa modalidade de ensino na zona rural do município. Tendo como referência específica, a realidade de uma das escolas da zona rural de Acará, a EMEIF Nova Aliança.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O principal documento que norteia a prática de ensino dos Componentes Curriculares do País é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, a BNCC divide esses componentes curriculares por área de conhecimento, além de orientar como devem ser realizadas as práticas de linguagem em sala de aula.

Tratando-se especificamente do componente curricular Língua Portuguesa, que está inserido dentro da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC orienta que as atividades em sala de aula devem ser trabalhadas levando em consideração os *Campos* de atuação de cada assunto abordado nas aulas.

De acordo com a BNCC, o componente curricular de língua portuguesa está dividido em quatro campos de atuação, sendo: Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo artístico-literário. Abaixo segue a descrição específica de cada um desses campos de atuação:

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - [...] Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2018, p. 140).

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA - Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): [...]. desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (Brasil, 2018, p. 146).

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA - Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: [...] reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (Brasil, 2018, p. 150).

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...] (Brasil, 2018, p. 156).

Além desses campos de atuação, a BNCC propõe ainda que a abordagem das linguagens se articule a seis dimensões do conhecimento, que são: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão, que surgem como facilitadores do ensino e aprendizagem dos alunos (Brasil, 2018).

Para o desenvolvimento dessas dimensões do conhecimento, o professor precisa promover específicas discussões que envolvam “práticas de linguagem” que deem sentidos ao que se propõe em sala de aula. Para alguns autores as

‘práticas de linguagem’ passa a ser entendida, nos percursos de estudos do ensino de LP no Brasil, como equivalente a ‘unidades básicas de ensino’ ou ‘eixos de ensino’. As práticas de **leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica** passam a ser mobilizadas como práticas de linguagem potencializadoras nas aulas de LP na escola de Educação Básica, seguindo (e resignificando), em grande parte, as orientações de Geraldi em sua obra seminal de 1984.

À luz da análise documental, nossa discussão também problematiza como os documentos político-educacionais vigentes no Brasil se referenciam quanto ao termo/conceito de ‘práticas de linguagem’. Ora entendido como ‘usos de linguagem’, nos PCN, ora como ‘práticas de linguagem contemporâneas’, na BNCC, o conceito se volta, em ambos os documentos, aos usos da língua nos eixos de ensino: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, ratificando uma postura sociológica de linguagem para o trabalho com a língua portuguesa na escola (Pereira e Costa-Hübes, 2024, p. 21, grifo nosso).

Como vimos, o termo “práticas de linguagem” tem sido bastante problematizado teoricamente. Essa conceituação teórica trazida por Pereira e Costa-Hübes (2024) é pautada nos documentos político-educacionais (nos PCNs e na BNCC) e em outros teóricos, como Geraldi (1984).

Nessa mesma perspectiva, Irlandé Antunes (2003) divide as “práticas de linguagem” em quatro, sendo: a gramática, a leitura, a escrita e a oralidade.

Cabe enfatizar que no presente artigo consideramos o conceito de “práticas de ensino” como sinônimo de “práticas de linguagem”. E para esta, adotamos a mesma classificação defendida por Antunes (2003), que considera as práticas de linguagem como: gramática, leitura, escrita e oralidade.

Para Antunes (2003), essas práticas devem ser trabalhadas de forma articulada em sala de aula, de modo a ampliar as competências comunicativas dos alunos, e não privilegiar apenas a gramática como atributo principal da língua portuguesa, prática que por muito tempo foi – e em muitos contextos ainda é – desenvolvida nas aulas de língua portuguesa.

Na verdade, a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. **Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também — equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com "encontros de pessoas em atividades de linguagem" e, muito menos ainda, com "encontros de interação"**, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade (Antunes, 2003. p. 30; grifo nosso).

As práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula devem proporcionar aos alunos condições para que dominem a língua escrita, não apenas como um conjunto de regras que

regem a correta grafia das palavras, ou um conjunto de regras sintáticas que servem como estruturação de frase, “mas também como um complexo histórico-cultural que produz interpretação dos textos (re)conhecidos como significativos para a constituição da história expressa nessa língua escrita” (Pereira, 2012, p.1).

Desse modo,

[...] os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (Brasil, 2018, p. 139).

Afinal, se não for para colaborar efetivamente com a vida dos alunos,

[...] **as aulas de português deverão ser “a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para — falando, lendo, escrevendo e ouvindo — atuarem socialmente na melhoria do mundo**, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, **para que aulas de português?** (Antunes, 2003, p. 175, grifo nosso).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

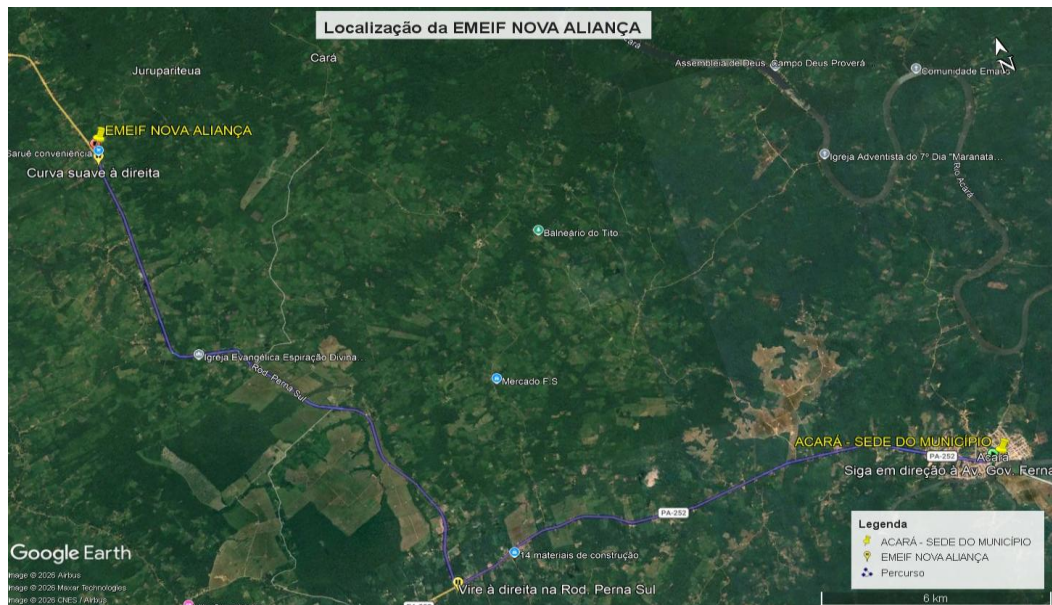
O percurso metodológico desta pesquisa iniciou-se em 2023, com a realização de uma atividade avaliativa proposta pela professora Dra. Helane Fernandes, que à época ministrava a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, na primeira turma de Letras Língua Portuguesa da UFPA, campus Abaetetuba, polo Acará. Naquele momento foi realizada uma entrevista com uma aluna da 3ª etapa da EJA da EMEIF Nova Aliança e também tivemos acesso ao seu caderno de língua portuguesa do ano de 2022.

Em 2024 realizamos uma nova entrevista (agora com um docente da EJA) e novos materiais foram coletados, a partir da inserção de uma das pesquisadoras no espaço escolar dessa mesma unidade de ensino, durante a realização da Atividade de Estágio I – Observação no Ensino Fundamental II – na disciplina de Língua Portuguesa. Durante o estágio foram observadas várias turmas, incluindo duas turmas da EJA (3ª etapa e 4ª etapa), além da observação do espaço escolar.

Em 2025 a pesquisa foi retomada, agora com a finalidade de elaboração de um Trabalho de Curso (TC). Nesse período foi realizada uma entrevista com o coordenador pedagógico da EJA da escola, e também tivemos acesso ao caderno de uma aluna da 3ª etapa da EJA. Nesse momento, diante das inúmeras possibilidades de temáticas a serem trabalhadas, optamos por identificar e discutir sobre as práticas de ensino nas aulas de língua portuguesa, das turmas de 3ª etapa da EJA da EMEIF Nova Aliança.

Em termos de localização, a escola Nova Aliança situa-se na área rural do município, mais precisamente no centro da comunidade tradicional Nova Aliança, que se localiza no km 16 da rodovia Perna-Sul, a 32,7 km da sede do município de Acará, nordeste paraense. As figuras a seguir mostram, respectivamente, o mapa de localização da EMEIF Nova Aliança em relação à sede do município (figura 1) e o prédio da escola (figura 2).

Figura 1: Mapa de localização da EMEIF Nova Aliança.



Fonte: Adaptado Google Earth Pro (2025).

Figura 2: Prédio da escola Nova Aliança.



Fonte: Tasimeres G. Franco (2024).

Trata-se de uma escola núcleo, com sete escolas nucleadas vinculadas a ela. Por se tratar de uma unidade educacional de Ensino Fundamental, a escola Nova Aliança oferece apenas o primeiro e o segundo segmento da EJA, sendo correspondentes, respectivamente, à 1ª etapa e

2ª etapa (Ensino Fundamental I) e 3ª etapa e 4ª etapa (Ensino Fundamental II). E para a presente pesquisa, o público-alvo foi a 3ª etapa da EJA.

A partir da temática escolhida, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter interpretativo e qualitativo que, como descrito, foi realizada a partir de observação do espaço escolar, análise documental (cadernos e apostilas) e entrevistas com os sujeitos da EJA, sendo: um professor de LP, um coordenador pedagógico e duas alunas da EJA – estas com idades entre 37 e 40 anos (e que aqui foram denominadas de *aluna A* e *aluna B*). Cabe enfatizar que uma das alunas concedeu uma entrevista e o seu caderno de língua portuguesa (*aluna A*), enquanto a outra colaborou com o caderno e apostila de língua portuguesa, mas não foi entrevistada (*aluna B*).

As entrevistas foram direcionadas por meio de um roteiro de perguntas semiestruturadas, e ocorreram em espaços e tempos distintos. A entrevista com a *aluna A* ocorreu presencialmente em 2023, na casa dela. A entrevista com o docente de LP da EJA ocorreu em 2024, de maneira presencial, na escola mesmo. A entrevista com o coordenador pedagógico da EJA ocorreu de maneira presencial, em 2025. Em todas as entrevistas foi utilizado um aparelho celular para a gravação de voz dos envolvidos.

Quanto ao acesso aos cadernos dos alunos da 3ª etapa da EJA e apostilados do professor, houve um contato presencial (na escola) com esses materiais, os quais foram manuseados e registrados através de aparelho eletrônico (celular). Posteriormente, esses materiais foram analisados, com o objetivo de mapear as práticas linguístico-discursivas utilizadas nas aulas de LP dessa etapa da EJA, além de identificar se os conteúdos trabalhados em sala de aula contemplam os aspectos histórico, cultural, econômico e social dos educandos.

Todas essas indagações foram essenciais para traçar um retrato do ensino da EJA na zona rural de Acará/PA, visto que muitas das questões, aqui identificadas, também são evidenciadas em outras unidades escolares rurais do município.

4. PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EMEIF NOVA ALIANÇA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

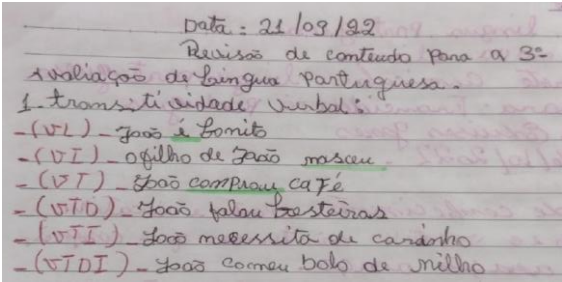
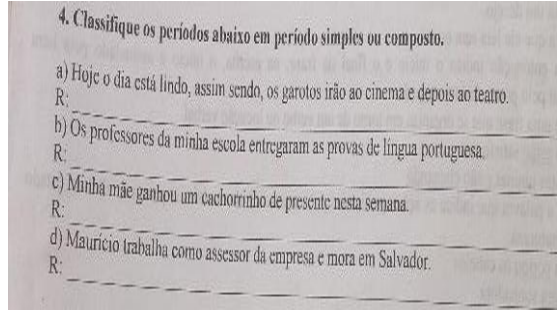
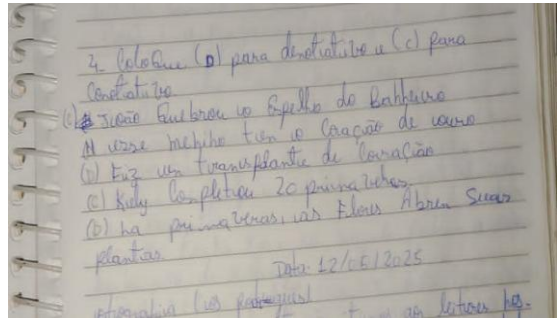
Sabe-se que o ensino de língua portuguesa deve promover ao cidadão um multiletramento social que o prepare para a sua vivência de mundo.

Nesta sessão, temos a finalidade de identificar se as práticas de linguagem com o público da 3ª etapa da EJA da EMEIF Nova Aliança alcançam os principais eixos de linguagem norteadores da prática de ensino de LP, que consistem em: **gramática (análise linguística)**,

leitura, escrita e oralidade. Na observação dos materiais, verificamos que o professor trabalha principalmente com o ensino de gramática e interpretação textual.

No quadro a seguir, é possível evidenciar três atividades de gramática sendo: uma atividade de identificação da transitividade verbal (figura 3); uma atividade para classificação de Frases, Orações e Períodos (figura 4); E por fim, outra atividade para classificar as frases em sentido Denotativo ou Conotativo.

Quadro 1 - Práticas de linguagem identificadas no material didático dos sujeitos da 3ª etapa da EJA – Atividades de gramática.

REGISTRO (FOTO) DO MATERIAL	TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>Figura 3 - Atividade de identificação de transitividade verbal.</p>  <p>Fonte: Caderno da aluna A (ano 2022).</p>	<p>1. Transitividade verbal</p> <p>() João é bonito</p> <p>() O filho de João nasceu</p> <p>() João comprou café</p> <p>() João falou besteiras</p> <p>() João necessita de carinho</p> <p>() João comeu bolo de milho</p>
<p>Figura 4 - Atividade de classificação de Frases, Orações e Períodos.</p>  <p>Fonte: Apostila do professor (ano 2024).</p>	<p>4. Classifique os períodos abaixo em períodos simples ou composto.</p> <p>a) Hoje o dia está lindo, assim sendo, os garotos irão ao cinema e depois ao teatro.</p> <p>b) Os professores da minha escola entregaram a prova de língua portuguesa.</p> <p>c) Minha mãe ganhou um cachorrinho de presente nesta semana.</p> <p>d) Maurício trabalha como assessor da empresa e mora em Salvador.</p>
<p>Figura 5 - Atividade de classificação de frases, em sentido Denotativo ou Conotativo.</p>  <p>Fonte: Caderno da aluna B (ano 2025).</p>	<p>4. Coloque (D) para denotativo e (C) para conotativo:</p> <p>a) João quebrou o espelho do banheiro.</p> <p>b) Esse menino tem o coração de ouro.</p> <p>c) Fiz um transplante de coração.</p> <p>d) Kely completou 20 primaveras.</p> <p>e) Na primavera, as flores abrem suas pétalas.</p>

Ao analisarmos o *Quadro 1*, notamos que as três atividades descritas são relativas ao ensino de gramática. Entretanto, são atividades que privilegiam apenas o ensino da metalinguagem, com foco na identificação e memorização de elementos e regras gramaticais, não promovendo o letramento funcional e a reflexão crítica dos sujeitos da EJA.

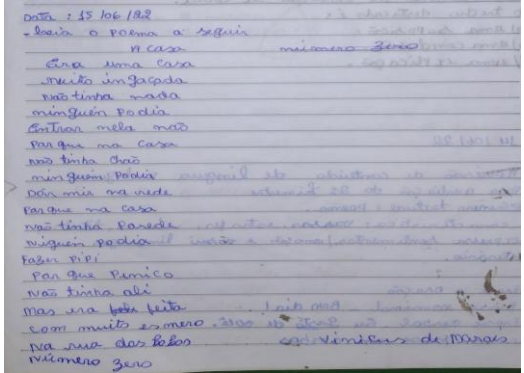
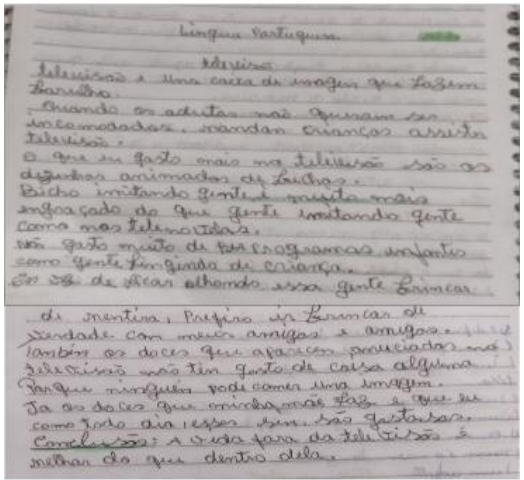
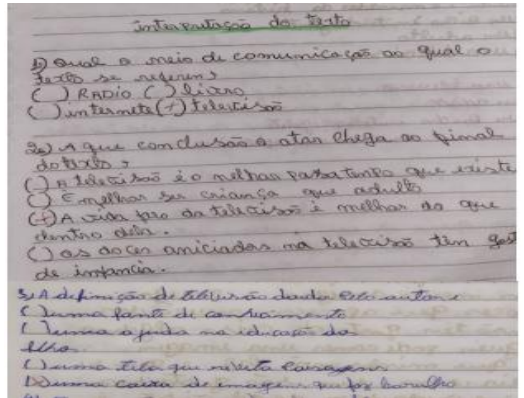
Outra questão que se evidencia é a ausência de textos embaixadores, que auxiliem na reflexão sobre os recursos utilizados na gramática da língua. Ao contrário, percebe-se o uso frequente de “frases soltas”, isoladas e desconectadas de um sentido real, como visto em: “a) *João é bonito*” (trecho de uma atividade realizada em 2022); “a) *Hoje o dia está lindo, assim sendo, os garotos irão ao cinema e depois ao teatro*” (trecho de uma atividade realizada em 2024); e “e) *Na primavera, as flores abrem suas pétalas*” (trecho de uma atividade realizada em 2025). Ou seja, nos três anos estudados permanecem o mesmo estilo de ensino de gramática.

Essa prática reforça o ensino de uma gramática tradicional, artificial, “fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (Antunes, 2003. p. 31).

Para Paulo Freire (1987), práticas como estas configuram-se como simples “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (Freire, 1987, p. 33).

Além das atividades gramaticais, identificamos também o uso de gêneros textuais. O quadro a seguir (Quadro 2) mostra textos que foram utilizados durante aulas realizadas em 2022.

Quadro 2 - Práticas de linguagem identificadas no material didático dos sujeitos da 3ª etapa da EJA – uso de textos.

REGISTRO (FOTO) DO MATERIAL	TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>Figura 6 - Poema “A casa”, de Vinicius de Moraes.</p>  <p>Fonte: Caderno da aluna A (ano 2022).</p>	<p>Leia o poema a seguir:</p> <p style="text-align: center;">A casa</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Era uma casa muito engraçada Não tinha teto não tinha nada ninguém podia entrar nela não porque na casa não tinha chão ninguém podia dormir na rede</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>porque na casa não tinha parede ninguém podia fazer pipi porque penico não tinha ali mas era feita com muito esmero na rua dos bobos número zero</p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">(Vinicius de Moraes)</p>	<p>Era uma casa muito engraçada Não tinha teto não tinha nada ninguém podia entrar nela não porque na casa não tinha chão ninguém podia dormir na rede</p>	<p>porque na casa não tinha parede ninguém podia fazer pipi porque penico não tinha ali mas era feita com muito esmero na rua dos bobos número zero</p>
<p>Era uma casa muito engraçada Não tinha teto não tinha nada ninguém podia entrar nela não porque na casa não tinha chão ninguém podia dormir na rede</p>	<p>porque na casa não tinha parede ninguém podia fazer pipi porque penico não tinha ali mas era feita com muito esmero na rua dos bobos número zero</p>		
<p>Figura 7- Texto “Televisão”</p>  <p>Fonte: Caderno da aluna A (ano 2022).</p>	<p style="text-align: center;">Televisão</p> <p>Televisão é uma caixa de imagem que fazem barulho. Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam crianças assistir televisão. O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bicho. Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente como nas telenovelas. Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança. Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas. Também os doces que aparecem na televisão não têm gosto de coisa alguma. Porque ninguém pode comer uma imagem. Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.</p> <p>Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.</p>		
<p>Figura 8 - Atividade de interpretação textual e definição de elementos referentes ao texto “Televisão”.</p>  <p>Fonte: Caderno da aluna A (ano 2022).</p>	<p style="text-align: center;">Interpretação de texto</p> <p>1ª) Qual o meio de comunicação ao qual o texto se refere. <input type="checkbox"/> Rádio <input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Televisão</p> <p>2ª) A que conclusão o autor chega ao final do texto é: <input type="checkbox"/> A televisão é o melhor passatempo que existe. <input type="checkbox"/> É melhor ser criança que adulto. <input type="checkbox"/> A vida fora da televisão é melhor que dentro dela. <input type="checkbox"/> Os doces anunciados na televisão tem gosto de infância.</p> <p>3ª) A definição de televisão pelo autor é: <input type="checkbox"/> uma fonte de conhecimento <input type="checkbox"/> uma ajuda na educação dos filhos <input type="checkbox"/> uma tela que revela paisagens <input type="checkbox"/> uma caixa de imagens que faz barulho</p>		

Analisando o *Quadro 2*, vemos que na figura 6 o texto usado foi o poema “A casa”, de Vinicius de Moraes. Na análise dessa atividade não é possível inferir se, ao trabalhar esse texto, houve leitura silenciosa, coletiva ou em voz alta. Mas, o que fica evidente é que se trata de um texto pouco relacionado ao perfil, contexto e faixa etária dos alunos, sem uma contribuição concreta para a vida deles, considerando que são sujeitos que têm entre 37 e 40 anos de idade. Diante da realidade de vida dos alunos, não seria mais adequado trabalhar o Poema “Não há vagas”, de Ferreira Gular, já que trata da falta de emprego e da inflação dos alimentos?

Na figura 7 é descrito o texto “Televisão”. Na avaliação desse texto fica evidenciado uma temática que não apresenta diálogo com a faixa etária e contexto social dos alunos. Da leitura desse texto foi solicitada uma atividade de interpretação textual (figura 8), e aqui percebe-se que o comando das questões não conduz os discentes a uma real interpretação, mas sim à retirada, na íntegra, de trechos do texto.

A respeito dessas observações, Antunes (2003) afirma que nesses casos, trata-se de

uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global [...] (Antunes, 2003, p. 28).

Segundo Freire (1987), trata-se de conteúdos que são verdadeiros retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante [...]” (Freire, 1987, p. 33).

Tendo em vista que os textos trabalhados em sala de aula não foram utilizados para subsidiar a leitura, a oralidade e a produção textual, concluímos que das quatro práticas de linguagem que buscávamos identificar, apenas a gramática foi evidenciada nos materiais investigados. Fato que é preocupante, quando pensamos no quanto esses outros elementos são essenciais para um processo eficiente de ensino-aprendizagem.

Mas para não termos uma visão isolada e taxativa sobre a prática do professor de Língua Portuguesa da EJA da escola estudada, tornou-se necessário compreender que outros fatores colaboram para a construção dessa realidade. Para isso, as entrevistas com os sujeitos da EJA foram fundamentais, pois possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre outros elementos que contribuem para desenhar o perfil da EJA na escola Nova Aliança.

Uma das questões dialogadas foi referente ao planejamento das aulas de LP das turmas de EJA. A esse respeito, vale destacar como são desenvolvidos esses planejamentos, e como isso influencia nas práticas em sala de aula:

Pesquisadoras: Quanto ao planejamento das aulas, a coordenação da escola colabora ou você planeja as atividades de forma individual?

Professor: Como a escola não nos dá esse tempo de planejamento de aula, então, nós professores, dividimos as séries para trabalhar, por exemplo: eu fico com todas as turmas do 7º e 8º anos, a colega fica com todos os 6º anos e outra com os 9º anos. Assim fica mais fácil para planejar e elaborar o nosso material. [...] às vezes, eu pergunto para outros colegas o que ele trabalhou com a turma no ano anterior (isso quando eu pego uma turma que não era minha), aí eu vejo o material e faço adaptações para o ano atual. [...]. Em relação a outra escola, é supertranquilo, lá eu tenho 08h/aulas voltadas só para planejamento. Aqui é mais difícil, a escola não tem HP (horário pedagógico), aí eu acabo usando muitas vezes o horário de planejamento da outra escola para planejar as aulas daqui caso contrário, eu teria que comprometer os finais de semana com questões de trabalho.

Ao analisarmos as falas do professor, percebemos que o planejamento das aulas é feito sem a colaboração da equipe pedagógica da escola e tampouco em parceria com outros professores. Ou seja, é um planejamento totalmente isolado, individualizado e sem tempo suficiente para realizá-lo com qualidade.

Antunes (2003) diz que o professor de português precisar ter essa competência para a condução do seu trabalho, porém faz um alerta sobre o excesso dessa autonomia. Pois, “**autonomia não significa individualismo, isolamento ou auto-suficiência.** Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá” (Antunes, 2003. p. 171; grifo nosso).

A pouca colaboração do corpo pedagógico da escola para elaboração do currículo dos componentes curriculares reflete de maneira negativa dentro das salas de aula, principalmente quando se trata do público da EJA, cujas especificidades requerem um plano de aula adequado para a permanência desses alunos na escola.

Outro ponto abordado nas entrevistas foi referente aos tipos e formas de uso dos materiais didáticos utilizados nas aulas. A intenção é compreender de que modo tais materiais colaboram para um bom desempenho (ou não) dos discentes da EJA nas aulas de Língua Portuguesa. Abaixo segue um trecho da entrevista realizada com o professor da EJA, seguido de um trecho da entrevista com a *Aluna A*.

Pesquisadoras: Quanto aos materiais didáticos, quais materiais você costuma utilizar? A escola ou a Secretária de Educação fornecem esses materiais?

Professor: Eu costumo trabalhar com material apostilado, faço uma apostila para cada bimestre, alguns alunos não conseguem pagar, por isso a maior parte dos conteúdos eu prefiro copiar no quadro, mas deixo sempre disponível para aqueles que quiserem comprar. Os livros

didáticos nunca vêm o suficiente para todos os alunos, **além de virem com conteúdos totalmente fora da realidade da escola**, ficando difícil de selecionar alguma atividade do livro para trabalhar com eles. A escola não fornece material didático, temos que comprar apagador, canetas, marcadores e tudo que precisarmos para usar em sala. A escola não tem nem data show.

Pesquisadoras: Em relação aos materiais que os professores oferecem durante as aulas de língua portuguesa, são materiais impressos, são textos, ou quais os outros materiais que eles utilizam?

Aluna A: A gente trabalha por escrita, que é do quadro, né? E também em material impresso, né? apostilas... tem ajudado bastante nesse aspecto, porque a gente tem um período de aula também assim meio curto, então desse jeito, por impresso, ajuda bastante.

Nesses diálogos algumas questões ganham destaque. Primeiramente, vê-se que é praticamente inexistente o uso de livros didáticos durante as aulas. E isso ocorre tanto por questões de indisponibilidade desse material (em quantidade suficiente) por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), quanto pelo fato de, segundo o professor, tratar-se de materiais com conteúdos descontextualizados da realidade regional dos alunos.

Tal situação instiga o professor ao uso dos apostilados, o que diante da realidade, parece ser a opção mais viável, conforme descrito nas entrevistas. Mas há, neste caso, duas claras objeções quanto a este uso. Uma delas é a dificuldade financeira de muitos alunos em obter esse material. A outra é que mesmo se tratando de um material elaborado pelo professor, ainda assim, continua claramente descontextualizado da realidade e da faixa etária dos educandos, basta olhar para os textos “A casa” e “Televisão”, trabalhados em sala de aula e citados e discutidos anteriormente (ver Quadro 2).

Por fim, outro desafio vinculado ao desempenho da EJA na escola Nova Aliança, é quanto à qualificação adequada dos professores para trabalhar especificamente com esse público, principalmente quando se trata de professores que atuam no segundo segmento da EJA (3ª e 4ª etapas – Ensino Fundamental Maior):

Coordenador: Os meus professores da 2ª etapa, eles são nota 10, eles fazem a aula ser interessante. Mas quando a gente lida com a 3ª e 4ª etapas, que são vários professores, que são professores horistas (que a gente costuma chamar), ele [o professor] já não consegue fazer com que a aula dele seja interessante, só passa o conteúdo dele, e é isso.

Pesquisadoras: É aquilo que já vem como rotina do ensino regular?

Coordenador: Sim, no regular não é o que a gente impõe. Já vem tudo ali no currículo, e é o que ele trabalha, o que a gente põe no currículo que organiza no começo do ano, que é para ser trabalhado no ano todo. E eles acham que é só isso: “vou escrever aqui no quadro e pronto!”

Nesse diálogo é possível evidenciar que há uma clara diferença entre a qualidade das aulas dos professores que trabalham com o primeiro segmento da EJA (1ª e 2ª etapas) que são profissionais que têm uma formação pedagógica voltada para a alfabetização dos alunos dos anos iniciais, e a dos professores que trabalham com o segundo segmento (3ª e 4ª etapas), cuja

formação é específica para um dos componentes curricular, são professores que ganham por hora/aula trabalhada.

Segundo o coordenador, os professores que atuam no segundo segmento da EJA geralmente são os mesmos professores que atuam na modalidade regular de ensino. Desse fato se extraem duas questões, primeiro que são professores “horistas”, o que implica num tempo mais curto com os alunos durante cada aula; e segundo que, por serem professores que também trabalham com o Ensino Fundamental maior do ensino regular, então, os materiais didáticos utilizados em ambas as modalidades (regular e EJA) são os mesmos. Ou seja, não há um material específico, preparado exclusivamente para as turmas da EJA, e os materiais compartilhados entre essas distintas modalidades claramente não contemplam as necessidades do público da EJA, basta olharmos para a infantilização dos conteúdos trabalhados nas turmas estudadas (ver Quadros 1 e 2).

Esta situação se distancia do conceito de educação contextualizada e integrada à realidade do aluno, que valoriza o ensino de linguagem como uma ferramenta emancipatória, que atende às finalidades específicas do dia a dia dos educandos, e passa a ser apenas um ensino de depósito de conteúdos, como visto na pedagogia de Paulo Freire (1987) através da Concepção Bancária:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] (Freire, 1987, p.33).

Ainda de acordo com Freire (1987), essa visão de ensino estimula uma contradição à cultura dos sujeitos e reflete uma sociedade cuja educação continua sendo opressora, pois torna-se no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (Freire, 1987, p. 34).

A análise das práticas de Língua Portuguesa nas turmas de EJA da escola Nova Aliança evidencia que ainda é preciso muitos avanços para se alcançar um conceito de educação como “prática de liberdade”. Porém, não podemos espreitar a imagem do professor como o único responsável por essa situação,

[...] esquecendo-se que existem outros fatores, internos e externos a realidade da sala de aula que terminam por influenciar a formação dos sujeitos da EJA. É comum no ambiente educacional e fora dele, o argumento de que o professor da EJA é descompromissado, que sua prática é insignificante para a vida do aluno, descontextualizada, e permeada por inseguranças e insatisfações (Fernandes, 2016, p. 1).

Na verdade, o professor é cercado por outros fatores, internos e externos à sala de aula, que influenciam, sim, em sua prática docente. Um desses fatores se relaciona à falta de formação especializada na área da EJA, que possibilite conhecimento teórico específico acerca das especificidades desse público. Outra questão se relaciona à ausência de formação continuada, que dê a esse profissional a possibilidade de uma “reciclagem” em seus conhecimentos e um repensar em sua prática pedagógica, objetivando sempre uma melhoria contínua no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Pesquisadoras: E falando sobre todos os desafios, você pode destacar um, assim, que fosse o maior de todos para motivar à permanência desses alunos na sala de aula?

Coordenador.: O maior de todos, acredito que seja a formação para os professores. Eu vejo isso, porque o professor horista que dá [aula] ali para a etapa, eles têm uma adaptação de lidar com 6º ou 9º ano, né, e quando eles têm que dar uma aula para uma 3ª, ou 4ª, ou 2ª etapa, é ali, eles estão tendo que saber alfabetizar esses alunos, e eles não alfabetizam esses alunos no 6º ao 9º ano.

Outro importante fator, que inclusive foi mencionado tanto pelo coordenador quanto pelo professor da EJA, refere-se a questões infraestruturais das unidades escolares, especialmente as rurais. Questões que vão desde problemas de iluminação, ventilação e revestimento de piso das salas de aula, até precariedade com o transporte que conduz os alunos até a escola. Tais questões têm sido vistas como descaso do poder público para com essa situação: “De certa forma, somos esquecidos pelo poder público, eles só fazem pintar a frente da escola para parecer bonita, mas aqui dentro é um caos” (professor da EJA da escola Nova Aliança, 2024).

O desestímulo em sala de aula e a evasão escolar também são sérias questões enfrentadas pelo professor:

Pesquisadoras: E assim, quando eu falo, por exemplo, da evasão escolar desse público, aqui ainda é elevado, mesmo com todas as políticas, com todos os esforços do professor, do coordenador?

Coordenador: É muito, muito! Como eu volto a dizer, esse ano que a gente tá vendo mais esses investimentos, esses projetos sendo ampliados, né, principalmente e especificamente para EJA, mas ainda é muito, tem muita evasão. Eles têm muita falta de interesses, eles querem desistir muito rápido, **porque o aluno jovem que ainda é dependente da mãe, eles podem até não gostar de estudar, mas eles vêm pela mãe;** e esses que já são mais velhos, eles não querem estudar e não tem quem faça, porque eles já são donos do próprio nariz deles, entendeu?

Como se vê, a evasão escolar no contexto da EJA ainda é uma das dificuldades enfrentadas pela unidade escolar estudada. Mas, muito mais do que um simples desinteresse dos alunos, essa persistência da evasão escolar demonstra a necessidade de políticas públicas que possam adaptar o currículo às vivências dos alunos da EJA, tornando as aulas mais atrativas e significativas para esses sujeitos.

Afinal, não basta uma simples oferta de vagas em uma turma, é fundamental que haja práticas que estimulem uma aproximação entre aluno e escola, entre escola e realidade desse aluno. E assim, quem sabe seja possível vislumbrar a reversão desse índice de desistência na EJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo identificar como se dá o ensino de Língua Portuguesa na terceira etapa da EJA da escola Nova Aliança, zona rural de Acará/PA. As discussões aqui traçadas pautaram-se numa perspectiva educacional que compreende as práticas de linguagem como um processo contínuo mobilizado por uma função social.

A pesquisa mostrou que na escola Nova Aliança ainda são evidenciadas práticas de linguagem que privilegiam um modelo de ensino tradicional, pautado em exercícios gramaticais, frases soltas e textos que não dialogam com a faixa etária e contexto social dos alunos. “Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma seqüência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social” (Antunes, 2003. p. 27).

As aulas de LP na EJA da unidade educacional estudada não se fundamentam em uma visão interacionista, pois pouco consideram o conhecimento de mundo e as subjetividades dos alunos. Somado a isso, temos uma escola que não dispõe de materiais didáticos específicos e contextualizados para o público adulto, além da falta de formação continuada e especialização dos professores que atendem as etapas da EJA. Esses fatores colaboram para uma expansão da evasão escolar, na zona rural de Acará.

E ao contrário disso, a aula de língua portuguesa deve ser esse espaço aberto e dialógico, que promova o crescimento dos alunos em todas as dimensões do aprender, do fazer, do ser e do conviver (Miranda e Pereira, 2018). Assim, a EJA na escola Nova Aliança, mas também em outras escolas do município, permanece como um processo inacabado, “de tensionamentos, resistências, conquistas legais e perdas reais” (Silva e Watanabe, 2024, p. 13).

A partir desse contexto, reiteramos a importância de investimentos em políticas públicas educacionais voltadas para a realidade do campo; formação continuada para os docentes que atuam na modalidade da EJA, que possibilite o acesso a novos conhecimentos teóricos e práticos e ajude na resignificação das aulas para esse público; além de melhores condições infraestruturais à escola, possibilitando o acesso a recursos tecnológicos e outras ferramentas

essenciais para o processo de ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino, em especial a da EJA.

Ressaltamos, por fim, a importância da continuidade de pesquisas relacionadas à Educação no município de Acará, na perspectiva da EJA e fora dela também, como forma de colaborar com a superação dos desafios e com a construção de uma educação mais acessível e equitativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 28 de abril de 2025**. Documento Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais da EJA nos estados, municípios, Distrito Federal. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Cidades: Acará, PA. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/acara/pesquisa/10101/97905>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no 11/2000**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.679/2024, de 2 de julho de 2024.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a educação de idosos na modalidade de educação de jovens e adultos, renomeando-a para "educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2460743&filename=Avulso%20PL%202679/2024. Acesso em: 15 fev. 2025.

FERNANDES, G. P. O desafio de (re)significar a prática docente na EJA. *In: III CONEDU - Congresso Nacional de Educação.* 2016, Campina Grande. **Anais [...].** Realize Editora. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA12_ID988_17082016201932.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

MIRANDA, J. R; PEREIRA, M. S. A aula na educação de Jovens e Adultos: tecendo reflexões. *In: GARCIA, R. M; SILVA, M. P. da. (org.). EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. cap. 21, p. 279-296.

MOURA, C. B. de; SILVA, M. P. da. O sujeito da EJA. *In: GARCIA, R. M; SILVA, M. P. da. (org.). EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. cap. 1, p. 11-23.

PEREIRA, R. A; COSTA-HÜBES, T. C. As práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental: sobre o que estamos falando? São Paulo, **Alfa**, v.68. p. 1-27., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18064>. Acesso em: 13 fev. 2026

PEREIRA, M. T. G. O Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. Anais [...].* Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2, n. 1. Disponível em: www.ileel.ufu.br. Acesso em: 13 fev. 2026.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ACARÁ/PA. **Informações sobre Estatística e diagnóstico da Educação Municipal:** Prefeitura Municipal de Acará, 2025.

SILVA, M. M.; WATANABE, Y. N. A educação de jovens e adultos (EJA) nas Constituições Federais Brasileiras: entre o ideal, o legal e o real. Salvador, BA: SciELO Preprints, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7686>. Acesso em: 21 nov. 2025.