

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECADI
III Curso de Especialização em Educação na Diversidade
e Cidadania com Ênfase em EJA / 2014-2015

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS COM FOCO EM NOÇÕES DE CONCORDÂNCIA
VERBAL**

Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênicó

Me. Dimitri Assis Silveira

Esp. Carla Andréia Simão dos Santos

PROJETO DE INTERVENÇÃO

BRASÍLIA, DF - novembro/2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação – UAB/UNB/MEC/SECADI
III Curso de Especialização em Educação na Diversidade
e Cidadania com Ênfase em EJA / 2014-2015

STEFANIA CAETANO MARTINS DE REZENDE ZANDOMÊNICO

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM FOCO EM
NOÇÕES DE CONCORDÂNCIA VERBAL**

Trabalho de conclusão do III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase em EJA/2014-2015, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista na Educação de Jovens e Adultos.

Professor Orientador

Tutor Orientador

Avaliador Externo

BRASÍLIA, DF - novembro/2015.

O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está.

Milton Santos

RESUMO

O presente projeto de intervenção local – PIL propõe atividades de ensino que visam ao aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos do 1º. segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA a partir do domínio das regras básicas de concordância verbal, e pretende contribuir para um ensino mais efetivo de língua portuguesa no que se refere às habilidades da escrita desses alunos. No ensino regular, as crianças encontram-se no período crítico de aprendizagem e, portanto, são capazes de perceber as regularidades na estrutura da língua e de inferir as regras que as subjazem. Na EJA, por outro lado, os alunos passaram pelo período crítico sem frequentar a escola ou frequentando-a durante curto espaço de tempo, logo sem ter contato com a variedade formal da língua portuguesa de forma sistemática. Esse fato se reflete na dificuldade que os alunos apresentam para apreender as regras da modalidade escrita formal da língua, de forma geral, e, mais especificamente, as regras de concordância nominal e verbal. A dificuldade observada, conforme foi possível constatar, não constitui um problema exclusivo da unidade escolar selecionada neste trabalho, e sim um problema generalizado do sistema educacional, especialmente no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os referidos alunos chegam ao final do Ensino Médio sem a mesma proficiência na escrita apresentada por alunos de ensino regular. A questão é importante porque os alunos da EJA dominam uma variedade linguística própria, e é papel da escola oferecer-lhes acesso a uma variante formal, a partir da qual será possível aos alunos transitar por diferentes meios sociais e culturais. Para a realização deste projeto, partimos do pressuposto de que alunos jovens e adultos que procuram a escola para iniciar ou retomar os estudos buscam, minimamente, obter oportunidades de acesso (ou aumentar as que já têm) a meios de que não participam, melhorar sua qualidade de vida e/ou de ascender socialmente. Assim, desenvolver e aprimorar as habilidades de escrita dos alunos é essencial, na medida em que o domínio da língua escrita formal constitui importante requisito para transitar por diferentes meios sociais e culturais. Nesse sentido, este projeto propõe um plano de ação para se trabalhar nas aulas de língua portuguesa desde as séries iniciais, de forma a reduzir os problemas encontrados e proporcionar um ensino mais efetivo da língua escrita formal aos alunos de EJA.

RESUMO em língua estrangeira

This project proposes educational activities aiming an improvement of writing skills of students which attend *Educação de Jovens e Adultos – EJA* (Youth and Adult Education) based on the knowledge of basic rules of verbal agreement, and intends to contribute to increase the effectiveness of teaching Portuguese Language considering the writing skills of those students. Children attending regular education are in the critical period of learning and thus are able to perceive the regularities of language structure and to infer rules that underlie these rules. On the other hand, students attending Youth and Adult Education have gone through the critical period without going to school or attending it for short time, then without having contact with the formal variety of the Portuguese language in a systematic way. This fact reflects a difficulty that those students have to learn the rules of formal written form of the language, in general, and the rules of nominal and verbal agreement, more specifically. The difficulty observed, as it was established, is not a problem only in the school unit selected in this work, but a general problem of the educational system, especially with regard to Youth and Adult Education, once these students graduate in high school without the same proficiency in writing observed in texts written by students from regular education. This issue is important because students attending EJA develop their own linguistic variety, and it is the school's role to offer them access to a formal variant, from which it will be possible for these students go through different social and cultural backgrounds. To carry out this project, we assume that young students and adults who go to school to begin or resume studies seek minimally gain or increase access to better opportunities, improve their quality of life and / or to ascend socially. In this sense, develop and improve students' writing skills is essential, because the formal written language proficiency is an important requirement for transit through different social and cultural backgrounds. Thus, this project proposes an action plan to work in the Portuguese language classes since the early grades, in order to avoid or reduce the problems encountered and provide a more effective teaching of the formal written language to young and adult students, in a general manner.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Regiões Administrativas do Distrito Federal	14
Figura 2 – Ponte JK	16
Figura 3 – Jardim Botânico de Brasília	17
Figura 4 – Centro Educacional do Lago – CEL	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos alunos	12
-----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

- APA – Área de proteção ambiental
ARIE – Área de relevante interesse ecológico
CEL – Centro Educacional do Lago
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
IDH – Índice de desenvolvimento humano
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
GILA – Ginásio do Lago
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
PDAD – Pesquisa distrital por amostra de domicílio
RA – Região administrativa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL	10
1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(S) PROPONENTE(S)	10
2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	10
2.1 TÍTULO.....	10
2.2 ÁREA DE ABRANGÊNCIA	10
2.3 INSTITUIÇÃO.....	10
2.4 PÚBLICO AO QUAL SE DESTINA	11
2.5 PERÍODO DE EXECUÇÃO.....	15
3 AMBIENTE INSTITUCIONAL	15
3.1 A REGIÃO ADMINISTRATIVA DO LAGO SUL - RA VXI	15
3.1.1 Histórico	16
3.1.2 Infraestrutura	17
3.1.3 Aspectos socioeconômicos e ambientais	18
3.2 O CENTRO EDUCACIONAL DO LAGO – CEL.....	20
3.2.1 Histórico da escola e diagnóstico da realidade escolar	20
4 JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA	21
4.1 JUSTIFICATIVA	21
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	28
5 OBJETIVOS	29
5.1 OBJETIVO GERAL	29
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
6 ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES	30
7 CRONOGRAMA	33
8 PARCEIROS	34
9 ORÇAMENTO	34
10 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	34
REFERÊNCIAS	35

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(S) PROPONENTE(S)

Nome(s): Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênicó

Turma: Grupo 11

Informações para contato:

Telefone(s): (61) 9963-2143, (61) 3339-3293

E-mail: stefania.rezende@gmail.com

2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

2.1 TÍTULO

O processo de construção da escrita na Educação de Jovens e Adultos com foco em noções de concordância verbal

2.2 ÁREA DE ABRANGÊNCIA

() Nacional () Regional () Estadual () Municipal () Distrital (X) Local

2.3 INSTITUIÇÃO

Nome/ Endereço

CEL - Centro Educacional do Lago

Lote H - AE - SHIS QI 9 Conjunto 9 - Lago Sul, Brasília - DF, 71625-179

(61) 3901-2635

Instância institucional de decisão

- Governo: () Estadual () Municipal (X) DF

- Secretaria de Educação: () Estadual () Municipal (X) DF

- Conselho de Educação: () Estadual () Municipal (X) DF

- Fórum de Educação: () Estadual () Municipal (X) DF

- Escola: () Conselho Escolar

- Outros: _____

2.4 PÚBLICO AO QUAL SE DESTINA

O presente projeto visa o trabalho com os alunos da EJA do 1o. segmento do Ensino Fundamental do Centro Educacional do Lago – CEL.

O corpo discente da EJA da escola é formado essencialmente por trabalhadores das residências do Lago Sul que dormem no trabalho durante a semana ou que nele residem permanentemente. O CEL é a única escola do Lago Sul que oferece a modalidade EJA.

Nesta escola, trabalho, atualmente, com dois alunos na turma da 2a. etapa e com quatro alunos na turma da 3a. etapa do 1o. segmento da EJA¹. Os alunos são, em sua maioria, provenientes de estados da região Nordeste, e vieram para Brasília em busca de melhores condições de trabalho. Ao todo, são cinco homens e uma mulher. A partir dos dados da tabela a seguir, passaremos a discorrer um pouco acerca da realidade de cada um dos alunos².

NOME DO ALUNO	SÉRIE/ ETAPA	IDADE	CIDADE DE ORIGEM	PROFISSÃO	CBO	RELAÇÃO DE TRABALHO
Carlos	2ª.	45	Carinhanha – BA	Serviços gerais	-	Empregado
Márcio	2ª.	-	-	Motorista particular	6220-10	Empregado
Graça	3ª.	43	Santa Maria da Vitória – BA	Arrumadora	5121-10	Empregado doméstico
José	3ª.	39	Coreaú – CE	Pedreiro	7152-10	Empregado
Pedro	3ª.	41	Arinos – MG	Arrumador	5121-10	Empregado doméstico
Paulo	3ª.	-	-	Caseiro	5121-05	Empregado doméstico

Tabela 1 – Dados dos alunos
Fonte: Elaborado pela autora.

Carlos tem 45 anos, nasceu em 26/10/70 em Carinhanha, na Bahia, e veio para Brasília no início do ano de 1989 em razão de problemas familiares que enfrentou em sua cidade natal. Veio sozinho, sem emprego, e dormia no chão da antiga rodoferroviária porque não tinha onde morar. Tão logo chegou ao DF, um homem passou por ele na rodoferroviária e perguntou se ele queria trabalhar. Ele respondeu que sim e, durante 15 dias, trabalhou como jardineiro em uma casa no Lago Sul. Ele ia e voltava diariamente do trabalho até a rodoferroviária, sua então “casa”. A mesma pessoa para quem trabalhou como jardineiro foi quem arrumou o emprego que Carlos tem até hoje, em uma fazenda particular onde

¹ O termo “etapa” na EJA equivale ao termo “série” no ensino regular.

² Os nomes dos alunos foram alterados para preservar sua privacidade. Os campos que se encontram em branco na tabela correspondem a dados do aluno a que não tivemos acesso.

funciona um centro hípico na região administrativa do Jardim Botânico. Nesse emprego, Carlos já trabalhou como vigia de obra, segurança de residência, segurança noturno da fazenda, vaqueiro, gerente de baias e, hoje, executa serviços gerais de manutenção, já há alguns anos. Carlos sempre teve carteira assinada e sempre morou no trabalho. Lá, juntamente com a esposa e o filho de 14 anos, ocupam uma casa destinada a funcionários, com direito a luz e água. Na Bahia, Carlos nunca frequentou a escola, mas estudou durante algum tempo embaixo de um pé de umbu que havia no terreno onde morava. Um dos tios de Carlos era quem dava as aulas, para cerca de quinze crianças de diferentes idades, em uma mesa de madeira feita pelo pai de Carlos e por seu avô, que eram carpinteiros. Foi com o tio que Carlos aprendeu a ler e a escrever. Carlos passou muitos anos sem estudar, e, em casa, a iniciativa de retomar os estudos foi sua esposa. Carlos, então, decidiu acompanhá-la. No início do ano, eles se matricularam no CEL, a mesma escola em que o filho do casal estuda durante o dia. Carlos afirma que Brasília sempre foi uma cidade muito boa para ele. Foi por meio do trabalho nesta cidade que ele conseguiu comprar duas casas em sua cidade natal, e, em Brasília, um carro e uma moto. Carlos conta que dirigiu durante muitos anos sem carteira de motorista, mas que já corrigiu essa situação. O atual sonho de Carlos e de sua família é comprar uma casa no DF. Carlos é um aluno inteligente, interessado, participativo e assíduo. Tem avançado rapidamente na escola, especialmente em Matemática.

Márcio entrou na escola no início do semestre vigente. Ele, a esposa e suas duas filhas estudam no CEL, todos no período noturno. Márcio falta muito às aulas porque trabalha como motorista em uma casa de família e precisa acompanhar os horários das atividades das crianças da casa, que nem sempre são rígidos. Infelizmente, ele fica prejudicado na escola em virtude do trabalho. Márcio aprende com muita facilidade, mas as faltas impedem que ele avance tanto quanto poderia avançar se fosse um aluno assíduo.

Graça tem 43 anos, nasceu 14/11/1972 em Santa Maria da Vitória, na Bahia, e veio para Brasília no ano de 2010. Veio para cá com um amigo, que arrumou para ela o primeiro de uma série de empregos como empregada doméstica por que já passou desde que chegou à capital federal. Graça já trabalhou em Taguatinga, na Asa Sul, em Águas Claras e, atualmente, trabalha em uma residência no Lago Sul, desde 2013. Ela tem carteira assinada, mora no emprego (divide um quarto com a cozinheira da casa), tem um computador com internet à sua disposição, além de benefícios como alimentação, água e luz elétrica. Foi sua patroa quem a fez voltar a estudar. Ela não queria, mas hoje reconhece o quanto voltar para a escola trouxe resultados positivos em sua vida. Na Bahia, Graça havia estudado por apenas dois meses. Segundo ela, foi o tempo suficiente para que conseguisse ler algumas palavras e decifrar as mensagens de texto que recebia pelo

celular. Mas, até então, ela não havia aprendido a escrever. Graça se matriculou no CEL no segundo semestre de 2014, na 2ª. etapa, e hoje cursa a 3ª. Ainda apresenta um pouco de dificuldade na leitura e na escrita, mas já avançou bastante em um ano de escola. Desde que veio para Brasília, juntou dinheiro e comprou uma caminhonete D20 (“de 4 portas”, ela faz questão de frisar), ano 1995, e uma moto Bros, ano 2012. Ambos os veículos estão na Bahia, em sua cidade natal, para onde ela pretende voltar até o início do ano de 2016. Lá, pretende tirar a carteira de motorista – sonho que, Graça reconhece, tornou-se possível somente porque ela voltou para a escola e desenvolveu suas habilidades de leitura e escrita – e fazer transporte de alunos da roça para a cidade, em um ônibus que ela planeja comprar para atender a esse objetivo. Seu atual livro de cabeceira é o Manual para Primeira Habilitação de Condutores, do Detran. Graça diz que valeu a pena vir para Brasília e que ela recomendaria o mesmo a outras pessoas de sua cidade, desde que elas estivessem preparadas para trabalhar muito e para sofrer com a distância de parentes e amigos. Ela tem uma filha de 19 anos que mora com os avós, na Bahia.

Pedro tem 41 anos, nasceu em 05/01/1974 em Arinos, em Minas Gerais, e veio para Brasília há 24 anos, em 1991, quando a mãe faleceu. Quando chegou aqui, não sabia ler nem escrever. Nunca havia estudado. Veio sozinho para o DF, para trabalhar em uma residência no Lago Sul que a irmã, que já morava aqui, havia arranjado para ele. Pedro trabalha no mesmo local até hoje. Somente a partir do dia 01/09/15 seus horários de trabalho foram estabelecidos. Antes ele trabalhava de segunda a sábado, das 8h até por volta das 21h, 21h30. Quando começou a estudar, em fevereiro de 2014, passou a trabalhar até em torno de 17h. Agora, trabalha durante oito horas corridas (das 7h às 15h), inclusive aos sábados. Pedro é contratado como empregado doméstico, mas trabalha basicamente como cozinheiro. Tem que limpar a casa duas vezes por semana. Ele é quem faz a comida para os dois moradores da casa e para os demais funcionários, diariamente. Uma vez por semana, faz pães para a residência onde trabalha, para a residência da filha da patroa (onde moram quatro pessoas) e para a residência do neto da patroa (mais outras quatro pessoas). Ele diz que o trabalho é pesado, porque as refeições têm que ser feitas sempre na hora, e elas não são reaproveitadas. Duas ou três vezes por semana, a filha e o neto da patroa vão almoçar na casa onde Pedro trabalha, junto com suas famílias. Segundo Pedro, a patroa sempre o incentivou a estudar. Pedro diz que valeu a pena vir para Brasília, “mas nem tanto”. Ele esperava receber um salário maior do que o que recebe. No ano passado, Pedro conseguiu resgatar o FGTS e comprar um a casa em Planaltina – GO e um terreno em João Pinheiro – MG. Ele tem vontade de continuar estudando para conseguir um emprego melhor. Seu desejo é tirar a carteira de motorista e trabalhar dirigindo máquinas; de preferência, na roça.

José tem 39 anos, nasceu em 13/06/76 em Coreaú, no Ceará, e veio para Brasília em 1999. Frequentou a escola no Ceará durante a infância até a 3ª. série, mas lá não aprendeu a ler nem a escrever. Em Coreaú, José trabalhava durante seis meses do ano, colhendo carnaúba. Ele afirma que ganhava um bom dinheiro com esse trabalho, mas que decidiu vir para Brasília com a “ilusão” de que a vida poderia ser ainda melhor. Segundo José, a vida em Coreaú já era boa, e ele não precisaria ter vindo. Ele conta com orgulho que, aos 18 anos, já havia conseguido juntar R\$ 5.000,00. José afirma sempre ter tido muita sorte na vida. Em Brasília, conseguiu um emprego em uma empresa de engenharia no Lago Sul onde o primo trabalhava. José trabalha nessa empresa até hoje. Começou como servente de pedreiro, depois passou a carpinteiro e agora trabalha como pedreiro. Conta que começou a receber um salário “realmente bom” depois que assumiu a função de pedreiro. Voltou a estudar por insistência dos patrões, que chegaram a levá-lo pessoalmente até a escola para que se matriculasse. José estudou durante dois anos em outra escola do DF antes de se matricular no CEL, mas disse que aprendeu a ler e a escrever, de fato, na atual escola. Ele acredita que sua leitura seja melhor do que sua escrita, e diz que ter aprendido a ler já fez muita diferença na vida dele. Antes, José tinha dificuldade para se locomover pela cidade de ônibus, uma vez que não compreendia bem placas e letreiros, e também não conseguia ler os rótulos dos produtos no supermercado. Hoje, essa realidade mudou, e até carteira de motorista ele já tem.

Paulo trabalha como caseiro em uma chácara no Setor de Mansões Dom Bosco, na QI 23 do Lago Sul. Ele é um aluno pouco assíduo e, por isso, não pudemos conversar a respeito do que o motivou a estudar depois de adulto.

Os alunos com quem conversei relataram algumas dificuldades por que já passaram e ainda passam na vida, mas, de maneira geral, parecem satisfeitos com suas escolhas. A vinda para Brasília e o retorno para a escola fizeram muita diferença na vida desses alunos. Primeiramente, o trabalho possibilitou a chance de ganharem mais dinheiro com o trabalho do que ganhavam antes de virem para o DF. Passado algum tempo na nova cidade, a expectativa inicial dos alunos, que correspondia basicamente ao aumento de recursos financeiros, expandiu-se: os alunos perceberam, por meio do trabalho, a necessidade de aumentar também seus conhecimentos, para que pudessem ascender profissionalmente e, ainda, para que pudessem interagir com os demais em contextos sociais que passaram a “existir” em suas vidas e a ter importância. Um desses contextos, apontado por todos os alunos com quem conversei e tido por eles como bastante relevante, está relacionado ao fato de conquistar a Carteira Nacional de Habilitação e se locomover em veículo próprio. Para que esse desejo pudesse se tornar realidade, a escola passou a ter papel fundamental na vida desses alunos.

2.5 PERÍODO DE EXECUÇÃO

Este PIL propõe um trabalho que deve ser iniciado no 1º. semestre letivo do ano de 2016 com os alunos do 1º segmento da EJA e que, ao longo dos semestres, pode ser estendido aos alunos do 2º. segmento da EJA. Nesse sentido, o projeto pretende ser contínuo e ininterrupto.

3 AMBIENTE INSTITUCIONAL

3.1 A REGIÃO ADMINISTRATIVA DO LAGO SUL - RA XVI³

Os indicadores sociais da Região Administrativa do Lago Sul, que são excelentes, fazem do Lago Sul um lugar com padrão de vida entre os mais elevados do mundo. Entre esses indicadores, estão os altos índices de escolaridade e renda, comparáveis aos da Noruega e da Suíça. 63,33% dos moradores possuem ensino superior completo. A população total estimada é de 31.206 habitantes, os quais estão locados em 8.742 domicílios.

É importante destacar, aqui, os contrastes presentes na região. O Lago Sul abriga os mais altos índices de escolaridade e renda (dos donos das residências da RA), mas também pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e/ou com baixa renda (basicamente, os funcionários dessas residências), como foi possível constatar por meio da fala dos alunos da escola. O Distrito Federal corresponde a um local em que riqueza e pobreza dificilmente se misturam em uma mesma região. O poder aquisitivo dos moradores de cada região administrativa é uma característica peculiar de cada uma delas. Essa separação física entre as pessoas de diferentes estratos socioeconômicos – que é nitidamente visível no DF, dada a distância entre as cidades – traz, para a vida dos cidadãos, consequências que ultrapassam sobremaneira a mera questão de transposição de distâncias. Esse afastamento (segregação?) afeta o modo como as pessoas percebem seus papéis na sociedade e o modo como se colocam diante dos mais diferentes contextos sociais, além de suscitar sentimentos de “ser/ter/poder mais” e “ser/ter/poder menos” dentro da sociedade. Felizmente, os alunos entrevistados parecem ter boas condições de trabalho e de moradia (oferecidas ou possibilitadas pelo emprego), mas os contrastes chamam, e muito, a atenção.

³ As informações sobre a região administrativa do Lago Sul foram obtidas por meio do *site* da Administração Regional do Lago Sul (<http://www.lagosul.df.gov.br/>), do site da Codeplan (<http://www.codeplan.df.gov.br/>) e de um *site* sobre o Distrito Federal chamado Anuário do DF (<http://www.anuariodof.com.br/>).

3.1.1 Histórico

A Região Administrativa do Lago Sul – RA XVI foi criada pela Lei nº 643, de 10 de janeiro 1994. Seus limites físico-administrativos foram fixados pelo Decreto 15.515, de 17 de março de 1994. Ocupa uma área de 190,237 km², da qual 57,07 km² correspondem à malha urbana. Possui densidade demográfica de 147,76 hab/km², com potencial natural para obter e manter o mais alto índice de desenvolvimento humano (IDH) do planeta. De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras do ano de 2014, o IDH do Lago Sul é de 0,955⁴.



Figura 1 - Regiões Administrativas do Distrito Federal
Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/>

Desde sua criação, o Lago Sul é habitado por moradores com alto poder aquisitivo. Durante a construção da capital, o lugar atraiu os diretores da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) e atualmente é onde boa parte dos ministros do governo federal, além da maioria dos embaixadores, reside. O Lago Sul é o bairro mais nobre da capital federal e ostenta índices de renda e de qualidade de vida semelhantes aos de alguns dos países europeus mais desenvolvidos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Lago Sul é o maior entre todas as regiões administrativas, comparável ao de nações ricas. Estudo feito em 2003 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) mostra que, se o Lago Sul fosse um Estado independente, teria a melhor qualidade de vida do mundo.

⁴ Nas regiões metropolitanas do Distrito Federal com menor IDH, esse valor chega a 0,616.

A denominação Lago Sul originou-se da própria posição geográfica da área, que é a margem sul do Lago Paranoá. Foi desmembrada da RA I – Brasília, mas permanece sujeita às diretrizes urbanísticas estabelecidas para Brasília, assim como a normas, legislações, limites dos setores censitários e conservação da área tombada. O Lago Sul, por sua concepção urbanística original, procura seguir as recomendações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), as quais estão relacionadas aos moldes das edificações do Plano Piloto. O Lago Sul também é zona de influência da área tombada do Distrito Federal, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomenda cuidar do entorno do sítio histórico como fazendo parte da área a ser preservada, sem abrir mão da paisagem que envolve o bem patrimonial tombado.

3.1.2 Infraestrutura

A totalidade da população da região administrativa do Lago Sul é abastecida com água potável e com energia elétrica; 55,76%, com esgoto sanitário; 20%, com rede de águas pluviais; 84,64%, com rede de iluminação pública; além disso, 90% das vias da RA XXVI são asfaltadas, sendo 80% delas com meios-fios.

Nos últimos anos, cada vez menos os moradores do Lago precisam deixar o bairro para comprar o que precisam ou para ter opções de lazer. Os maiores supermercados do DF têm filiais nessa RA e o centro comercial Gilberto Salomão, bastante tradicional na região, concentra opções de comércio e lazer, além de escritórios e diversos tipos de serviços.

Há no Lago Sul um grande centro de lazer e entretenimento da capital: o Pontão. O local conta com uma programação cultural e esportiva intensa, que se estende por todos os meses do ano, e com opções variadas de gastronomia.

Ao longo dos anos, a RA tornou-se sede de festivais e campeonatos de esportes náuticos e radicais. Diariamente, o Parque Ecológico Dom Bosco recebe praticantes de *longboard*, *slackline*, *kitesurf* e *stand-up paddle*. As descidas inclinadas e a paisagem do lago servem de cenário para os campeonatos de *skate* (Overmeeting de Skate Downhill), que atraem atletas do Brasil todo.

O Lago Sul também é conhecido pelas feiras de alto nível realizadas ao longo do ano. Destacam-se o Bazar Chique, no Gilberto Salomão, e o BSB Mix, no Pontão. Também são famosas as *garage sales* (vendas de garagem) – liquidações de artigos de luxo realizadas, em geral, em residências de famílias que estão de mudança.

O monumento símbolo da RA XVI é a Ponte Juscelino Kubitschek, ou simplesmente Ponte JK. Além de viabilizar o acesso ao Plano Piloto, ao Paranoá e a São Sebastião, tornou-se um dos principais pontos de visitação do DF. A estrutura da ponte tem um

comprimento de travessia de 1.200 metros, com duas pistas, cada uma com três faixas de rolamento e duas passarelas nas laterais, para atender ciclistas e pedestres.



Figura 2 – Ponte JK
Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>.

Em uma área de 183 km², existem treze igrejas, sendo sete católicas, três evangélicas, um centro espírita e duas de outras religiões. O bairro está dividido em Setor de Habitação Individual Sul, Setor de Mansões Urbanas Dom Bosco, Setor de Estaleiros, Aeroporto Internacional, Base Aérea de Brasília e Campo Experimental Água Limpa, pertencente à Universidade de Brasília.

A estrutura urbana conta com quatro escolas públicas, cinco escolas particulares (de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), um centro de saúde (fechado para reforma desde outubro de 2013), dois hospitais particulares, um Batalhão da Polícia Militar (5^o BPM), dois postos de segurança comunitária, uma Delegacia de Polícia (10^a DP) e um Grupamento de Bombeiros Militar (11^o GBM).

3.1.3 Aspectos socioeconômicos e ambientais

O Lago Sul está inserido em duas áreas de proteção ambiental (APA): a APA Gama Cabeça de Veado e a APA do Lago Paranoá, as quais abrangem parques ecológicos e unidades de conservação:

- Parque Ecológico do Anfiteatro Natural do Lago Sul (QL 12/14);
- Parque Garça Branca (QL 16/18);
- Santuário Ecológico Canjerana (QI 23/25);
- Parque das Copaíbas (QI 26/28);
- Parque Bernardo Sayão (QI 27/29);
- Parque da Ermida Dom Bosco (QL 30);
- Parque Península Sul (QL 12);
- ARIE⁵ do Riacho Fundo (QL 02/04);
- ARIE do Bosque (QL 10);
- ARIE do Cerradão (SMDB 12);
- ARIE do Paranoá Sul;
- Estações Ecológicas do Jardim Botânico
- Reserva Ecológica do IBGE
- Fazenda Água Limpa da UnB⁶



Figura 3 – Jardim Botânico de Brasília
 Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (Pdad), divulgada pela Codeplan em 25/09/14, os moradores do Lago Sul têm a maior renda do Distrito Federal e, conforme já mencionado, o Lago Sul tem o maior IDH do Distrito Federal. Segundo o Pdad, cada morador ganha, em média, R\$ 9.500,00 por mês. A renda média de cada domicílio

⁵ ARIE: Área de Relevante Interesse Ecológico.

⁶ As três últimas unidades de conservação listadas compõem a Área Núcleo da Reserva da Biosfera do Cerrado (Unesco).

chega a R\$ 21.800,00, isto é, cerca de 30 salários mínimos por casa. A maioria da população ativa da cidade trabalha no serviço público.

Outros fatores ilustram o alto poder aquisitivo da população local: cerca de 97% das residências possuem ao menos um veículo e 70% dos domicílios contam com pelo menos uma piscina – o Lago Sul é a região com maior número de piscinas por m² no mundo. A maior parte da população possui plano de saúde privado; apenas 19,47% utiliza o serviço de saúde pública. A pesquisa revelou, ainda, que há na região mais de sete mil aposentados.

3.2 O CENTRO EDUCACIONAL DO LAGO – CEL

3.2.1 Histórico da escola e diagnóstico da realidade escolar



Figura 4 – Centro Educacional do Lago – CEL
Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>.

O Centro Educacional do Lago – CEL foi inaugurado em 16 de agosto de 1979, após ter sido o Ginásio do Lago – conhecido como “GILA” –, e atendia somente ao Ensino Fundamental. Pertence à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. A atual diretora é a professora Suzan Paula Carvalho Doberstein de Magalhães, e a vice-diretora é a professora Zaíra Leite Ramos.

Após sua inauguração como Centro Educacional, passou a atender também os alunos de Ensino Médio. Inicialmente, o alunado era constituído essencialmente por filhos de moradores locais e de seus empregados. Com o passar do tempo e com o crescimento demográfico do Distrito Federal, o CEL passou a receber, além dos moradores do Lago Sul, alunos das comunidades do Paranoá, de São Sebastião e do Jardim Botânico, assim como moradores de cidades goianas do entorno, como Valparaíso e Jardim ABC.

Atualmente, o Centro Educacional do Lago oferece as seguintes modalidades: Ensino Fundamental (séries finais) no turno vespertino, Ensino Médio no turno matutino e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio regular no período noturno. Hoje, o número de estudantes (informado por ocasião da apresentação do Projeto Político-Pedagógico, em 21/05/2014) é o que segue:

- Ensino Médio (matutino): 1ª série – 192; 2ª série – 198; 3ª série – 77
- Ensino Fundamental - séries finais (vespertino): 7ª série – 172; 8ª série - 167
- Ensino Médio (noturno): 1ª série – 41; 2ª série – 34; 3ª série - 28
- EJA (noturno): 1º segmento: 16; 2º segmento: 43

Em um ambiente provido de amplo espaço livre com áreas verdes, o Centro Educacional do Lago conta com onze salas de aula, dois laboratórios de Ciências, laboratório de Informática, sala de vídeo, biblioteca, secretaria, sala dos professores, sala de leitura, sala de mecanografia e audiovisual, sala de coordenação, sala de direção, sala de supervisores/assistência, sala dos servidores, sala de orientação educacional, sala de recursos, sala de depósito de material, cozinha, cantina, sanitários, quadra de esportes descoberta, guarita e outros.

Os alunos, em sua maioria, chegam à escola por meio de transporte público, nos quais têm passe livre no trajeto de casa-escola-casa. Há três ônibus locados pelo governo para transportar os alunos até a escola. Uma quantidade considerável de alunos, do 2º e 3º ano do Ensino Médio, em turno contrário, fazem estágios remunerados e cursos de formação complementar.

A comunidade escolar possui instituições financeiras – Associação de Pais e Mestres (APM), instituições consultivas e instituições deliberativas – e Conselho Escolar atuantes no âmbito da escola e fora dela, em parceria com a direção.

4 JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

4.1 JUSTIFICATIVA

Ao trabalhar na EJA, foi possível fazer duas constatações (empíricas), as quais chamaram muito a minha atenção. A primeira delas diz respeito aos alunos, ou, mais especificamente, ao modo como se dá a aprendizagem dos alunos dessa modalidade. Os alunos da EJA não se diferenciam dos alunos de ensino regular apenas porque apresentam idade mais avançada do que estes nem tampouco porque aprenderão em reduzido espaço de tempo os mesmos conteúdos que são ensinados aos alunos do ensino regular. Os

alunos da EJA têm um modo e um tempo próprio de aprendizagem. Os assuntos que lhes interessam aprender na escola (e que são indicados pelos documentos norteadores da EJA) não são necessariamente os mesmos que interessam e que são indicados aos alunos do ensino regular. As razões que justificam esses fatos são incontáveis: a experiência de vida dos alunos da EJA, nos diversos setores (acadêmico, familiar, social, econômico); os objetivos que pretendem alcançar com o estudo; o tempo de que dispõem para essa atividade dentro e fora da escola; a disposição física e mental para assistir às aulas (que, em geral, ocorrem no turno noturno, após os alunos terem trabalhado ao longo de todo o dia), entre tantos outros. A partir dessa realidade, não foi difícil chegar à conclusão de que, para um ensino mais eficaz na EJA, é preciso que a metodologia de ensino voltada a esse alunado seja apropriada a esse público, assim como o todo o trabalho do professor seja voltado para as necessidades específicas dos alunos dessa modalidade.

A segunda constatação diz respeito aos professores: quando chegamos (e eu me incluo aqui) à EJA, nós desconhecemos os fatos relatados acima. Se não os desconhecemos, não damos a eles a devida importância e/ou o devido tratamento. Esse fato se reflete diretamente na forma como orientamos nosso trabalho em sala de aula: ao entrar em uma turma de EJA pela primeira vez – em geral, sem nenhuma orientação pedagógica específica –, utilizamos, com nossos alunos da EJA, a metodologia de ensino aplicável aos alunos de ensino regular que aprendemos em nossos cursos de magistério e de licenciatura. Para nos restringirmos apenas às consequências imediatas desse fato – e sem adentrar, ainda, nas questões científicas que dão suporte a esse ponto de vista –, podemos dizer que a aprendizagem dos alunos da EJA, muitas vezes, é desfavorecida em razão da adoção de uma metodologia de ensino que não foi desenvolvida para esse público.

Trabalhando em sala de aula em turmas do 1º. segmento, foi possível observar a dificuldade que os alunos apresentavam para apreender as regras da modalidade escrita formal da língua, de forma geral, e, mais especificamente, as regras de concordância nominal e verbal. A dificuldade observada, conforme foi possível constatar, não constitui um problema exclusivo da unidade escolar em que atuo, e sim um problema generalizado do sistema educacional, especialmente no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A questão é importante porque os alunos da EJA dominam uma variedade linguística própria, e é papel da escola oferecer-lhes acesso a uma variante formal, a partir da qual será possível aos alunos transitar por diferentes meios sociais e culturais. O acesso a determinados setores da sociedade é possibilitado ou facilitado quando se domina minimamente essa variante.

Nesse contexto, é importante destacar que os professores que atuam na EJA, em geral, são os mesmos professores que atuam no ensino regular. A realidade da EJA é apresentada a esses professores por meio de sua atuação em sala de aula. Em outras palavras, o ensino para jovens e adultos, que se constitui em uma modalidade completamente diversa da do ensino regular – dadas as características de seu público-alvo, dos objetivos de ensino, das expectativas dos alunos e dos anos de escolaridade por que passam, entre tantos outros fatores –, não é, na maioria dos casos, uma modalidade de ensino conhecida pelos professores que nela irão trabalhar. Os professores desconhecem as peculiaridades da EJA e não são preparados previamente para esse trabalho. As expectativas iniciais dos professores são de que os alunos tenham rendimento similar aos dos alunos do ensino regular, o que não se concretiza. Esse fato tem consequências tanto para o professor, que precisa aprender por si só as especificidades da EJA e a melhor maneira de lidar com elas, quanto para os alunos, que sofrem as consequências da falta de preparação prévia dos professores.

Para a realização deste projeto, partimos do pressuposto de que alunos jovens e adultos que procuram a escola para iniciar ou retomar os estudos buscam, minimamente, obter oportunidades de acesso (ou aumentar as que já têm) a meios de que não participam, melhorar sua qualidade de vida e/ou de ascender socialmente. Assim, desenvolver e aprimorar as habilidades de escrita dos alunos é essencial, na medida em que o domínio da língua escrita formal constitui importante requisito para, conforme já dito, transitar por diferentes meios sociais e culturais.

Partimos do princípio de que a educação, tal qual nos moldes de Paulo Freire (1987), deve ser libertadora. Para isso, é preciso que se tome consciência da condição de opressor e da condição de oprimido que cabe a cada um para que, a partir daí, tenhamos condição de agir de modo diverso: não oprimindo nem se deixando oprimir, mas, sim, contribuindo para a conscientização dos homens como seres iguais que são. Nesse processo, a aquisição da leitura e da escrita por adultos é condição *sine qua non* para a supressão da situação de opressão, responsável pela manutenção da relação colonizador-colonizado. Como é possível aos “colonizados”, em uma sociedade letrada – em que “colonizadores” se valem da palavra escrita para explorar os demais e usar o poder que detêm –, se desvincularem da condição de desvalimento a que supõem estar submetidos, senão pela condição de igualdade aos demais com relação ao acesso à informação escrita e ao uso da palavra escrita?

Nessa esfera, a Pedagogia da Alternância, proposta por Nosella (2011, p. 11), que visa, por meio da valorização da família, da escola e do território, “libertar o homem utilizando a linguagem da sua cultura”, tudo se relaciona ao trabalho que realizamos como

professores de EJA. Assim como propõe Nosella, o que objetivamos como professores é que a nossos alunos seja devolvido o direito de ter acesso ao conhecimento e ao poder de reflexão sobre a sociedade, de forma que alcancem condições para usufruir dos valores sociais hegemônicos da sociedade.

A diversidade que se observa com relação aos alunos da EJA caracteriza não somente essa modalidade de ensino, mas também o nosso país. E, nesse contexto de diferenças sociais, econômicas, geográficas e etárias, o português brasileiro não constitui um todo homogêneo. Ao contrário, existem numerosas variações, as quais se devem, primeiramente, às diferenças entre a língua escrita e a falada, bem como entre os registros formal e informal. Não há, portanto, um único modo de exprimir o pensamento. Para exprimir uma mesma realidade, existem diversas variantes, isto é, formas linguísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido.

Diante de tamanha diversidade, é preciso ter consciência da multiplicidade dos códigos no português brasileiro e da importância da valorização de todos eles na conquista da alteridade, bem como do consequente exercício da cidadania. Não se trata de julgar o que é certo ou o que é errado no código linguístico, mas de possibilitar aos alunos o domínio das variedades linguísticas empregadas nos mais diversos contextos.

No caderno do Currículo de Educação Básica do DF que trata da EJA, afirma-se:

(...) é fundamental que o professor promova a manifestação dos estudantes por meio da produção de textos escritos, do desenvolvimento do discurso oral, da leitura e da interpretação de variados gêneros textuais. Dessa forma, acredita-se que será favorecida a construção do pensamento crítico, a exibição e a troca de ideias, o aprimoramento do ato de comunicar-se, a inserção e a participação do estudante jovem, adulto e idoso na sociedade. No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa **espera-se que o estudante amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção concreta no mundo da escrita, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos componentes curriculares, sua atuação, reconhecendo seu papel social, mundo do trabalho e cultura.** (p. 110) *[grifo nosso]*

A Proposta Curricular para o 1º. Segmento da EJA (2001) apresenta, como um dos objetivos de ensino nesse segmento, que os alunos dominem “instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.” (p. 47). O documento afirma, ainda, sobre a área de língua portuguesa:

A área de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita. (...) Com relação à linguagem escrita, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, **é essencial que os educandos compreendam suas**

diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções. Todos sabem quão distintas são as linguagens que se usam numa carta de amor, numa bula de remédio, num jornal e numa enciclopédia. (...) **A aprendizagem da escrita exige ainda o desenvolvimento da capacidade de análise lingüística e o aprendizado de palavras que servem para descrever a linguagem.** Esses aspectos compõem os blocos de conteúdo da área. (p. 51-52) *[grifo nosso]*

Além do Currículo de Educação Básica do DF e da Proposta Curricular para o 1º. Segmento da EJA, é importante também conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), assim como seus desdobramentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000) e os PCN+ Ensino Médio (2002). Ao tratar dos conhecimentos de Língua Portuguesa, os PCNEM afirmam que:

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

Na prática, os professores que trabalham com o ensino de língua portuguesa, de uma forma geral, devem saber que o objetivo do ensino da língua é ampliar a competência do estudante para o exercício cada vez mais fluente da fala e da escrita, incluindo-se nessa prática a escuta e a leitura. As aulas de português, portanto, devem ser aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em uma complexidade gradativa, com atividades que promovam, entre outras habilidades, a compreensão das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas que caracterizam textos orais e escritos estruturados de forma clara e coerente.

Vejamos agora de que forma os PCN+ Ensino Médio compreendem a gramática e o texto:

GRAMÁTICA

O conceito refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. **Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua.** Para ficar em alguns exemplos:

- Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
 - Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
 - Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
 - Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.
- [grifo nosso]*

TEXTO

Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal. O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor — conjunto que constitui o conceito de gênero textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista:

- Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
- Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização.

Para tanto, pode-se partir do texto literário bem como dos múltiplos textos que circulam socialmente. (p. 60-61)

Considerando os conceitos acima apresentados, pode-se afirmar que a língua é um sistema dinâmico, cujas regras não se aplicam de maneira uniforme a todo tipo de contexto. O trabalho do professor de língua portuguesa, então, visa habilitar o aluno a adequar sua linguagem às diversas situações de uso. Abordando a gramática de forma mais ampla, os estudantes podem perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa e, dessa forma, substituir as noções de certo e errado pelas de adequado e inadequado. Nesse contexto, os conhecimentos prévios dos alunos acerca da linguagem devem ser respeitados para que os discursos sejam retrabalhados e adequados às respectivas situações.

Assim, o trabalho do professor deve partir da premissa de que os alunos são falantes competentes da língua, isto é, mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados de sua língua (COSTA, 2011, p. 8). Costa afirma:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. **O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.** (2011, p. 18) *[grifo nosso]*

Desse modo, o texto é o objeto de estudo do professor e do aluno. É importante compreendermos o texto por meio dos conhecimentos gramaticais e lexicais, mas, ao mesmo tempo, estarmos conscientes de que é o próprio texto que conduzirá a análise. Nessa perspectiva, os nomes das funções sintáticas das palavras perdem a importância para os sentidos das palavras e as determinações gramaticais que decorrem do texto. Isso significa

dizer que o ensino de gramática não deve ser compreendido como um fim em si mesmo e com ênfase somente na nomenclatura, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências. A esse respeito, vejamos o que diz Antunes (2003, p. 110):

No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem. Ela se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto. Ou seja, quanto ao pronome, o relevante vai ser identificar as referências feitas, no decorrer do texto, pelas diferentes formas pronominais e avaliar as conveniências de sua distribuição ao longo do texto.

Para que se promova o aprendizado efetivo da gramática em sala de aula, Pilati (2014) defende que três princípios devem ser seguidos:

- (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- (ii) promover a aprendizagem ativa;
- (iii) fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos no âmbito do assunto estudado.

O professor, segundo a pesquisadora, deve levar seus alunos a:

- a) aprender a identificar padrões;
- b) desenvolver compreensão profunda do assunto;
- c) saber quando, como e onde usar o conhecimento – conhecimento circunstanciado;
- d) possuir acesso fluente ao conhecimento;
- e) ter conhecimento do conteúdo pedagógico;
- f) aprender com metacognição e para toda a vida.

Os alunos já possuem um vasto conhecimento gramatical, que envolve aspectos fonológicos, morfosintáticos, pragmáticos, entre outros, mas tal conhecimento é inconsciente. E, na interação com os colegas, com a comunidade escolar, com o material didático e com o professor, o aluno se depara com vários gêneros textuais e, conseqüentemente, com várias mídias e linguagens. Nessa interação, quanto maior a diversidade dos gêneros escritos e orais com os quais o aluno tiver contato, maior sua consciência linguística e, sobretudo, sua capacidade de selecionar suas leituras. Para formar o próprio gosto literário, por exemplo, é importante que o aluno não tenha contato somente com textos clássicos canonizados pela crítica. Ainda que não tenha tido contato

com variados textos literários escritos, orais e visuais, ele pode, sim, desenvolver sua habilidade de escrita. Escrever bem, no entanto, deve traduzir, também, ler bem o mundo. Isso significa que o aluno não desenvolverá autonomia na leitura (e, conseqüentemente, na escrita) se não aprender a escolher o que quer ler e se não tiver consciência do que precisa ler. Para desenvolver escrita autônoma e crítica, a leitura diversificada e consciente — por parte do professor e do aluno — implica capacidade de escolha, o que se torna mais difícil com o predomínio de um único gênero na sala de aula.

O professor de língua portuguesa precisa, nesse contexto, ter consciência do tipo de informação linguística que pretende abordar com seus alunos em cada situação de fala que trazer para a sala de aula. Para tanto, é necessária a nossa constante reflexão acerca dos recursos didáticos que devem ser utilizados para que nossos alunos aprendam a usar seus conhecimentos linguísticos inatos, advindos de situações de oralidade e de informalidade, em estruturas escritas, numa variedade formal da língua, sempre que esta seja exigida pelo contexto. Assim, a consciência linguística será desenvolvida a partir do contato do aluno com a nossa diversidade linguística e cultural.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Por tudo que já nos foi possível observar da escrita dos alunos de EJA ao longo de dez anos de trabalho em escola que oferece essa modalidade, nossa hipótese era de que não só aos alunos do 1º. segmento, mas também os alunos do 2º. segmento e os do Ensino Médio apresentavam dificuldade com as regras de concordância na escrita. Como o número de alunos do 1º. e do 2º. segmentos na escola é bastante reduzido, lançamos mão de uma amostra de redações de alunos concluintes do Ensino Médio que realizaram o ENEM 2013 e fomos em busca de dados que confirmassem essa desconfiança inicial – o que, de fato, se deu⁷. Assim, foi possível constatar que a dificuldade observada inicialmente nos alunos do CEL se estendia a muitos outros alunos da EJA, de diferentes unidades da federação.

Nesse sentido, e com base no levantamento das principais dificuldades denotadas pelos alunos nas redações analisadas, no que se refere especificamente à manifestação de concordância verbal, este projeto propõe um plano de ação para se trabalhar nas aulas de língua portuguesa desde as etapas iniciais, de forma a se reduzirem os problemas encontrados e se proporcionar um ensino mais efetivo da língua escrita formal aos alunos de EJA, de maneira geral.

Não se pretende, neste projeto, defender a ideia de que um ensino mais efetivo das regras de concordância daria conta de sanar todas as dificuldades apresentadas na escrita

⁷ Os textos foram disponibilizados pelo INEP para pesquisa de doutoramento em Linguística da autora, a qual se encontra em andamento desde o ano de 2014.

dos alunos, de maneira geral, nem dos alunos de EJA, de maneira mais específica, já que eles constituem o foco de nosso trabalho. As habilidades de escrita envolvem, para além das regras gramaticais e das técnicas de redação, a habilidade de compreender e de interpretar textos, assim como de relacionar as informações recebidas nos mais diversos meios e por meio de diferentes suportes (televisão, rádio, internet, propagandas, livros, revistas, jornais, entre outros) com aquelas pertencentes a diferentes áreas de conhecimento e aplicáveis em diferentes contextos, entre muitas outras habilidades. Nossa proposta, aqui, é reforçar o ensino de um conhecimento que julgamos fundamental para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, tais como a compreensão de textos, o aprimoramento da leitura, a conscientização das regras da língua por meio do estudo de sua estrutura, a sistematização de conceitos gramaticais básicos da língua escrita formal.

Os problemas decorrentes da dificuldade dos alunos relatada acima refletem, para ser simplista, problemas de compreensão das regras da escrita formal. Os alunos da EJA chegam ao final do Ensino Médio sem a mesma proficiência na escrita apresentada por alunos de ensino regular. Portanto, pode-se afirmar que, de maneira geral, os problemas encontrados interferem na construção de uma nova síntese do conhecimento e na produção de textos significativos pelos alunos, nos termos de Machado & Rodrigues (2014, p. 389), assim como interferem, de alguma forma, na possibilidade do aluno de transitar pelos diferentes setores da sociedade e de ascender socialmente.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver e aprimorar as habilidades de escrita dos alunos da EJA, de modo a fornecer-lhes acesso a uma variante formal por meio da qual seja possível transitar por diferentes meios sociais e culturais.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Demonstrar por que o domínio das habilidades que envolvem a escrita é importante para o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos;
- Propor atividades de ensino que visem ao aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos a partir do domínio das regras básicas de concordância verbal;
- Contribuir para um ensino mais efetivo de língua portuguesa no que se refere às habilidades da escrita dos alunos da EJA.

6 ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES

A execução do projeto envolve alunos do 1º. segmento da modalidade EJA e professores de Atividades do 1º. segmento da EJA.

Sugere-se que as atividades propostas sejam realizadas preferencialmente com os alunos da 2ª., da 3ª. ou da 4ª. etapa do 1º. segmento, uma vez que os alunos da 1ª. etapa, em geral, ainda estão aprendendo a ler e a formar palavras simples e nem sempre avançam para a etapa seguinte construindo frases por si sós com segurança. Sugere-se, ainda, que as atividades aconteçam com uma frequência semanal. Uma vez por semana é o bastante, mas é muito importante que essa rotina se estenda por todo o semestre.

No início de cada semestre, antes de se partir para a execução das atividades propriamente ditas, é preciso realizar, em cada etapa, uma avaliação diagnóstica para que o professor analise a língua escrita de seus alunos. As atividades aqui descritas devem servir como sugestão de trabalho, e não como proposta rígida de atuação em sala de aula. Elas são adequáveis a diferentes níveis e podem ser adaptadas conforme a necessidade e a conveniência.

As atividades sugeridas envolvem necessariamente algum tipo de produção textual e trabalham com diferentes conteúdos do currículo da EJA, mas o professor não deve perder de vista a atenção que deve ser dada aos contextos que envolvem a concordância verbal. Isso significa que o professor deve dar a devida importância a cada um dos conteúdos de língua portuguesa que estão sendo trabalhados, mas, em todas as atividades, o conteúdo relativo à concordância verbal deverá ser avaliado e cobrado. É fundamental que as atividades propostas valorizem a realidade dos estudantes.

É importante destacar que, no ensino regular, as crianças encontram-se no período crítico de aprendizagem e que, portanto, têm facilidade para perceber as regularidades na estrutura da língua e de inferir as regras que as subjazem. Já os alunos da EJA, que não se encontram mais no período crítico, não demonstram a mesma facilidade, portanto recomenda-se que os dados que levam às regras sejam explicitamente apresentados, para que o ensino seja mais efetivo⁸.

⁸ De acordo com a Hipótese do Período Crítico, proposta a partir dos experimentos de Myrtle McGraw (1935) e retomada por Penfield e Roberts (1959) e por Lenneberg (1967) (*apud* FERRARI 2007), as mudanças biológicas que ocorrem no cérebro no início da puberdade encerram a fase da vida humana considerada ótima para a cognição – o chamado período crítico. Nos dez primeiros anos de vida do ser humano, o cérebro alcança o máximo de sua plasticidade, logo esse seria o período ideal para a aquisição de uma língua. Os alunos da EJA passaram pelo período crítico sem frequentar a escola (ou frequentando-a durante curto espaço de tempo), isto é, sem ter contato sistemático com a variedade formal da língua portuguesa.

É fundamental destacar aqui, que, ao se assumir a Hipótese do Período Crítico, não se pretende dizer, com isso, que alunos que retomam ou que iniciam a Educação Básica na fase adulta, como é o caso dos alunos da EJA, não sejam mais capazes de ser alfabetizados. Absolutamente, não é este o

A questão do período crítico é especialmente relevante para a teoria linguística de aquisição da linguagem. Se a capacidade de aquisição natural de uma língua ocorre em um determinado intervalo de tempo na infância, em que a capacidade de aprender é realmente necessária (PINKER, 2002, p. 377), isso significa dizer que a aprendizagem de uma nova língua na fase adulta não ocorre de forma natural, isto é, sem esforço. Assim, para que um indivíduo adulto possa aprender uma segunda língua, é necessário que o professor se valha de métodos de ensino adequados a essa fase da vida. No ensino de língua estrangeira para adultos, por exemplo, adota-se metodologia de ensino distinta daquela usada com crianças, pelas razões aqui apresentadas.

No caso dos alunos da EJA, que não foram expostos às regras da língua escrita formal durante a infância de forma sistemática, a aprendizagem da língua escrita formal corresponde à aprendizagem de uma segunda língua. Por essa razão, a adoção de uma metodologia de ensino de língua escrita específica para esse público-alvo é fundamental. Nesse sentido, no que diz respeito às atividades aqui propostas, é importante que a manifestação das regras de concordância verbal nos textos trabalhados seja destacada pelo professor, conforme afirmado acima, para que o aluno possa perceber as regularidades da língua e sistematizar tais regras.

A seguir, apresentamos algumas atividades a partir das quais o trabalho com as regras de concordância pode se dar.

Atividade de escrita de bilhetes/cartas/mensagens de texto:

A escrita de cartas e bilhetes consiste em uma atividade bastante funcional na vida dos alunos. Atualmente, é largo o uso de mensagens de texto via celular (os chamados SMS, ou, mais recentemente, as mensagens via WhatsApp), e isso se estende à realidade da EJA. Por sua aplicação prática no cotidiano dos alunos, essa atividade costuma ser muito bem recebida e agrada bastante. É importante atrelar a execução da atividade a alguma situação relevante e plausível na vida dos alunos: escrever uma carta (ou um *e-mail*) para um ente querido que mora em outra cidade, ou um bilhete para um colega de sala, ou um

caso. Um estudo divulgado na revista *Science*, em 2010 (S. Dehaene et al. "How learning to read changes the cortical networks for vision and language". *Science*, vol. 330: p. 1350-1364), realizado com indivíduos alfabetizados na infância (portanto, escolarizados), com indivíduos alfabetizados tardiamente, quando já adultos (não escolarizados) e com indivíduos analfabetos, prova justamente o contrário: não há grande diferença entre o cérebro dos indivíduos alfabetizados (escolarizados) e os ex-analfabetos (não escolarizados). Em outras palavras, o estudo mostra que o cérebro dos indivíduos adultos não alfabetizados ou semianalfabetos pode ser adaptado para a aprendizagem dessa nova habilidade, assim como ocorre com os indivíduos alfabetizados durante sua infância. No presente trabalho, o que se defende é que a aprendizagem da língua escrita por crianças e por adultos ocorre de formas distintas, e que é preciso respeitar essas diferenças e ajustar a metodologia de ensino ao público-alvo, independentemente de qual ele seja.

SMS para um amigo, entre outros. O professor deve levar para a sala de aula diferentes tipos de textos de mensagem, e, a partir deles, solicitar aos alunos que escrevam também.

Atividade de retextualização:

Atividades de retextualização consistem em reescrever um texto alterando sua estrutura e/ou seus vocábulos, mas preservando seu sentido original. Os textos a serem reescritos podem ser desde pequenas frases até parágrafos inteiros. Podem ser retirados de jornais, revistas, textos narrativos, textos informativos, ou, ainda, de produções textuais dos próprios alunos. Esse tipo de atividade é extremamente rico, porque envolve leitura e interpretação de textos, emprego de vocabulário, construção de novas sentenças, preservação das ideias originais, entre muitas outras questões. A extensão e a complexidade (estrutural, em termos sintáticos, e vocabular, em termos semânticos) dos textos a serem reescritos serão determinadas pelo nível dos alunos.

Atividade de escrita de frases a partir de gravuras:

O professor pode solicitar aos alunos que escrevam frases a partir de gravuras. As gravuras podem representar, por exemplo, objetos sobre os quais os alunos possam discorrer, cenários que possam ser descritos ou ações que possam ser narradas. O professor deve orientar os alunos acerca do modo como devem executar a atividade. Em um primeiro momento, talvez seja interessante deixar os alunos escreverem as frases como bem entenderem, para que eles se sintam à vontade e deixem a criatividade fluir. Em um segundo momento, o professor pode direcionar a atividade: pode, por exemplo, pedir que os alunos, a partir de cada gravura, narrem um fato, ou elaborem perguntas e respostas, ou escolham um elemento presente na gravura e falem algo a respeito dele. Neste último caso, o professor pode solicitar que as frases dos alunos sejam iniciadas pelo elemento escolhido. Por exemplo, “As flores...”, “A bicicleta vermelha...”, “Os dentes do peixe...”. Após a correção das frases, o professor pode solicitar aos alunos que reescrevam as frases passando o sujeito para o plural, quando for o caso, e fazendo as demais adaptações necessárias. O termo “sujeito” não precisa, necessariamente, ser empregado com os alunos. Caso eles já dominem essa nomenclatura ou o professor julgue que o momento é propício para introduzi-la, recomenda-se fazer uso desse termo. Caso contrário, não.

Atividade de leitura e produção de textos de diferentes gêneros:

Atividades de leitura de textos de diferentes gêneros devem ser atividades constantes na rotina escolar, mas é interessante que, vez ou outra, escolha-se um texto que

sirva como base para que os alunos redijam outro texto, de mesmo gênero, com características semelhantes às do texto original, no que diz respeito ao formato. O texto escolhido pode ser, por exemplo, uma poesia, um texto de literatura de cordel, um conto, uma notícia de jornal, uma propaganda ou qualquer tipo de texto que o professor julgue interessante para o trabalho com os alunos, mas é preferível que seja um texto curto – no máximo, uma página. Os alunos podem usar a criatividade à vontade ao criar seu próprio texto, mas devem respeitar as características do gênero do texto original em sua criação. Essa atividade deve ser realizada com alunos que já têm certo domínio da escrita, como os alunos da 4ª. etapa. Mais uma vez, é importante destacar a importância de se relacionar as atividades propostas aos interesses dos alunos.

A avaliação do projeto se dará ao longo do semestre letivo a partir das produções escritas dos alunos. A cada mês e/ou a cada bimestre, é importante avaliar o impacto das atividades propostas nas produções escritas dos alunos e, a partir daí, manter ou alterar o planejamento inicial. Podem ser planejadas novas atividades com base no que os alunos demonstraram mais disposição e mais motivação para realizar, assim como podem ser mantidas as atividades que se mostraram mais eficazes. Deve-se levar em consideração a etapa dos alunos, seu interesse pelas atividades propostas, o tempo de cada atividade, o desempenho dos alunos em cada tipo de atividade, o número de alunos da classe, os objetivos que se pretende alcançar a curto e a longo prazo, entre outros.

O professor ou os alunos devem guardar as produções escritas dos alunos (mantendo-as coladas no caderno, ou em uma pasta), para que seja possível comparar os textos produzidos em diferentes momentos do semestre. Quando os alunos se mantiverem na escola de um semestre para o outro, é interessante que a avaliação comparativa continue sendo feita no decorrer dos semestres. Isso norteará o professor relativamente aos progressos dos alunos e à forma de condução das novas atividades.

No início de cada semestre, o professor sempre deve solicitar um trabalho de produção textual dos alunos, que seja realizado de forma mais livre, para que sirva de base para posterior avaliação comparativa. Além dos aspectos relativos à concordância verbal, os demais aspectos gramaticais e ortográficos relevantes presentes nas produções escritas dos alunos devem ser trabalhados e avaliados.

7 CRONOGRAMA

O trabalho deve ser iniciado no primeiro semestre letivo de 2016, nas classes de 1º. segmento, e posteriormente pode ser implantado nas turmas de 2º. segmento. Pretende-se

que o projeto seja constante e ininterrupto, de forma que se torne parte do cotidiano escolar, no que se refere às aulas de língua portuguesa.

8 PARCEIROS

Constituem parceiros potenciais para a realização e o bom andamento do projeto os professores de Atividades que trabalham com língua portuguesa, os professores de língua portuguesa que trabalham na modalidade EJA e a coordenação pedagógica da escola. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 constitui uma política pública voltada para o problema identificado.

9 ORÇAMENTO

Não é necessário nenhum investimento financeiro adicional por parte da escola para a realização das atividades propostas.

10 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto consistirá nas seguintes etapas:

- a) avaliação diagnóstica, pelo professor, da língua escrita dos alunos por meio da solicitação de um texto escrito simples,
- b) execução das atividades sugeridas no PIL para o trabalho com os alunos, semanalmente, ao longo de todo o semestre letivo;
- c) avaliação (mensal ou bimestral), ao longo do semestre letivo, do impacto das atividades propostas nas produções escritas dos alunos, de forma comparativa com as atividades anteriores;
- d) decisão pela manutenção ou pela alteração do planejamento inicial, a partir da avaliação descrita acima e, também, com base na disposição/motivação dos alunos para a realização das atividades; na eficácia da execução de cada uma delas, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos; no desempenho dos alunos em cada tipo de atividade; no número de alunos da classe; nos objetivos que se pretende alcançar a curto e a longo prazo; entre outros.
- e) avaliação final semestral do desempenho alunos, feita pelo professor, que deverá considerar todos os aspectos mencionados anteriormente;
- f) ao final do semestre, divulgação do trabalho realizado para outros professores do 1º. segmento e para a coordenação da escola, para que juntos avaliem a pertinência de se colocar o projeto em prática em outras turmas da escola (do 1º e do 2º. segmentos).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000, parte II.

_____. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento* Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SEEDF, 2014.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras*. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2014.

CODEPLAN. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Lago Sul – PDAD 2014*. SEPLAN/DF, 2014.

COSTA, Pedro; CABRAL, Assunção C.; SANTIAGO, Ana & VIEGAS, Filomena. 2011. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

FERRARI, Magaly. *A Hipótese do Período Crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionista*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, 2007, p. 15-16.

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

MACHADO, Maria Margarida & RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. “A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente”. In: Revista *Retratos da Escola: Dossiê PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira*. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.15, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2007.

NOSELLA, P. “Trabalho e educação: território e globalização”. VIII Colóquio de Pesquisas em Instituições Escolares: Pedagogias Alternativas. UNINOVE/SP, 2011.

PILATI, Eloisa S. N. “Laboratório de ensino de gramática: questões, desafios e perspectivas”. In: Vieira, Josênia & Oliveira, Francisca Cordelia. (Org.). *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras EAD/UnB*. Brasília: Gráfica e editora Movimento, 2014, 1ed., vol. 1, p. 48-67.

PILATI, E.; SANDOVAL, A.; GUARITÁ, C.; ARGENTA, J. & ZANDOMÊNICO, S. (no prelo). “Laboratório de ensino de gramática: práticas inovadoras para a sala de aula”.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional do Lago. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/CED-do-Lago-PPP-2014-.pdf>. Acesso em: 30/08/2015.

Site da Administração Regional do Lago Sul: <http://www.lagosul.df.gov.br/sobre-a-secretaria/a-secretaria.html>. Acesso em: 30/08/2015.

Site Anuário do DF: <http://www.anuariododf.com.br/regioes-administrativas/ra-xvi-lago-sul/>. Acesso em: 30/08/2015.