



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação - UAB/UnB/ MEC/SECAD
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA

ALBERTINA BENTO RODRIGUES

ÂNGELA MARIA PIETSCH CUNHA

ANTONIA BEATRIZ SOARES MARQUES TAVARES

VERONICA DA SILVA OLIVEIRA

LEONTINA IZABEL DA SILVA GOMES PIRES

ESTRATÉGIAS DE LEITURA CIDADÃ EM LÍNGUA PORTUGUESA

BRASÍLIA – DF

Julho/ 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação - UAB/UnB/ MEC/SECAD
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA CIDADÃ EM LÍNGUA PORTUGUESA

ALBERTINA BENTO RODRIGUES

ÂNGELA MARIA PIETSCH CUNHA

ANTONIA BEATRIZ SOARES MARQUES TAVARES

VERONICA DA SILVA OLIVEIRA

LEONTINA IZABEL DA SILVA GOMES PIRES

ANA AMÉRICA MAGALHÃES ÁVILA PAZ

PROFESSORA ORIENTADORA

DELIENE LOPES LEITE KOTZ

TUTORA ORIENTADORA

PROJETO DE INTERVENÇÃO

BRASÍLIA, DF Julho/ 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação - UAB/UnB/ MEC/SECAD
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA

ALBERTINA BENTO RODRIGUES

ÂNGELA MARIA PIETSCH CUNHA

ANTONIA BEATRIZ SOARES MARQUES TAVARES

VERONICA DA SILVA OLIVEIRA

LEONTINA IZABEL DA SILVA GOMES PIRES

ESTRATÉGIAS DE LEITURA CIDADÃ EM LÍNGUA PORTUGUESA

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

ANA AMÉRICA MAGALHÃES ÁVILA PAZ
PROFESSORA ORIENTADORA

DELIENE LOPES LEITE KOTZ
TUTORA ORIENTADORA

NORMA LÚCIA NERIS DE QUEIROZ
AVALIADORA EXTERNA

BRASÍLIA, DF Julho/ 2010

Dedicamos o PIL aos nossos alunos que tanto contribuem para nossa realização pessoal e profissional. São eles merecedores de todo nosso respeito e consideração, uma vez que este projeto será desenvolvido com eles.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por sempre nos conceder forças ao longo da caminhada.

A nossa família pela paciência, incentivo e compreensão.

Aos nossos colegas professores por compartilharem suas experiências e pela convivência no ambiente virtual durante o curso.

A nossa tutora orientadora Deliene Lopes Leite Kotz pelo incentivo, apoio, dedicação e competência que contribuíram para a continuidade desse projeto.

A professora Orientadora Ana América Magalhães Ávila Paz pela orientação, carinho e palavras de estímulo no decorrer dos encontros.

A UNB pela capacitação que nos proporcionou durante o Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA.

RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa (LP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta vários obstáculos ao desenvolvimento, nos alunos, da competência do uso da Leitura e Escrita. Para os jovens e adultos, que não utilizam a língua padrão, alfabetização não é só ler e escrever, transpor sons para letras, mas substituir a variedade linguística usual (não-padrão), por outra, a da escola (padrão), desconhecida e difícil e, este é um dos principais obstáculos para a aquisição da leitura e escrita durante a escolarização. Diante dessa realidade, com este Projeto de Intervenção Local objetiva realizar uma descrição dos sujeitos de EJA e verificar como o conteúdo de LP permite que esses sujeitos obtenham êxito na leitura e escrita escolares, contribuindo para a cidadania; identificar e buscar soluções para as dificuldades de leitura e escrita nos sujeitos de EJA no 1º e 2º segmentos, propondo a utilização de estratégias de leitura cidadã em Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

1. Dados de identificação dos proponentes	8
1.1. Turma	8
1.2. Nomes	8
1.3. Informações para contato	8
2. Dados de identificação do projeto	8
2.1. Título.....	8
2.2. Área de abrangência	8
2.3. Instituições	8
2.4. Instância Institucional de decisão	8
2.5. Público ao qual se destina	8
2.6. Período de execução	9
3. Ambiente Institucional	9
3.1. Centro de Ensino 02 do Cruzeiro	9
3.2. Centro de Ensino Médio Paulo Freire	10
3.3. Centro Educacional Gisno	11
4. Justificativa e caracterização do problema	13
4.1. Contextualização Histórica do Ensino de Língua Portuguesa.....	13
4.2. Contexto Atual do Ensino de Língua Portuguesa	17
5. Objetivos	23
5.1. Objetivo geral	23
5.2. Objetivos específicos	23
6. Atividades/responsabilidades	24
7. Cronograma	29
8. Parceiros.....	30
9. Orçamento	30
10. Acompanhamento e avaliação	30
11. Referências	31
12. Anexos	35

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

1.1. TURMA: B

1.2. NOMES: Albertina Bento, Ângela Pietsch, Antonia Beatriz, Veronica Oliveira,

Leontina Isabel.

1.3. INFORMAÇÕES PARA CONTATO

81152211 - tinarodrigues8@gmail.com ; 32724105 - angelapietsch@gmail.com ;

81244533-mamys12@gmail.com ; 91591304 - verônica.sil@hotmail.com ;

92721849 - lisizabel@hotmail.com

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

2.1. TÍTULO

Estratégias de leitura cidadã em língua portuguesa

2.2. ÁREA DE ABRANGÊNCIA

Distrito Federal

2.3. INSTITUIÇÕES

Centro Educacional Gisno – SGAN 907 – Módulo A - Asa Norte – Brasília.

Centro Educacional 02 do Cruzeiro - SHCES QD 805 LT 02 AE - Cruzeiro Novo – DF.

Centro de Ensino Médio Paulo Freire- SGAN 610 - Asa Norte – Brasília.

2.4. INSTÂNCIA INSTITUCIONAL DE DECISÃO

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SGAN 607 - Asa Norte –
Brasília – DF

2.5. PÚBLICO AO QUAL SE DESTINA

Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1º segmento - 1º a 4º semestres e
2º segmento: 5º a 8º semestres

2.6. PERÍODO DE EXECUÇÃO

Início: agosto 2009 e Término: dezembro 2010

3. AMBIENTE INSTITUCIONAL

O nosso Projeto de Intervenção Local será realizado em 03 escolas: Centro Educacional 02 do Cruzeiro, Centro de Ensino Médio Paulo Freire e Centro Educacional Gisno, as quais são instituições de direito público que integram a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e estão subordinadas pedagógica e administrativamente à Diretoria Regional do Plano Piloto/Cruzeiro – DRE-PP/C.

3.1. CENTRO EDUCACIONAL 02 DO CRUZEIRO

Oferece as 03 séries do Ensino Médio (em regime anual, no diurno e noturno) e EJA (três segmentos no noturno). Foi construído de 1971 a 1972 e inaugurado em 22 de março de 1973, quando se iniciaram as atividades escolares sob a denominação Centro 02 de Ensino de 1º Grau (parecer nº 04/73 de 07/02/73). Em 1976 foi transformado em Centro Interescolar (Resolução nº 95CD, de 21/10/76) e, em 1980 (Portaria nº 17 de 17/07/80), em Centro Educacional 02 do Cruzeiro.

Em 27/05/93 foi inaugurado o Laboratório de Ciências e em 05/02/96, instalada a antena parabólica que o conectou ao Projeto TV-Escola do MEC. Em 1999, foi criado o Grupo de Teatro Noigandres, projetando a Escola no cenário artístico educacional local e destacando-se com diversos projetos. Em 2001, o time de futsal é convidado pelo Comitê Olímpico Brasileiro para representar o DF nos Jogos Nacionais. Em agosto de 2003, com o Projeto Teatro Inclusivo na Escola ganha o 1º lugar na categoria Ensino Médio, participando do Concurso 2003 da SEDF. Este mesmo projeto, em São Paulo, obteve menção honrosa pelo Instituto Arte na Escola da Fundação lochpe. Em 2004, o centro deixou de atender às 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, limitando-se ao Ensino Médio Regular e 3º segmento de EJA.

Nos últimos anos, o centro tem apresentado projetos em diversos fóruns do Ensino da SEDF, como o Tecendo a Interdisciplinaridade. Com o Projeto Arte na Escola e com o Projeto Igualdade nas Diferenças que é apoiado por ex-alunos como estagiários, conectando estações de trabalho à *internet*. Em 2006, a escola recebeu da SEDF

equipamentos de multimídia (projektor e tela) e dez Projeto Igualdade nas Diferenças, promovido pela SEDF, a Escola tem recebido alunos com algum tipo de deficiência.

Em 2002, participou do Projeto Largada 2000 da Fundação Athos Bulcão. Em 2003, mandou representante para a I Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, organizada pelo MMA, na região. Em 2005, foi colocado no ar o sítio www.ced02cruzeiro.pop.com.br para disseminação de informações para alunos, professores e pais, acompanhamento da vida acadêmica dos filhos pela família.

O LIED – Laboratório de Informática Educativa recebeu equipamentos do TCU e computadores do STJ, direcionados para a coordenação pedagógica, biblioteca, LIED, sala de altas habilidades e direção e, iniciou-se a implantação do Projeto Robótica. Em setembro de 2006, firmou parceria com a Prefeitura Militar de Brasília (Exército Brasileiro). A escola, em troca de um espaço de 5,30m X 15,10m (80,6m²) cedido à PMB para a construção de uma pequena oficina, recebe apoio de mão-de-obra especializada para serviços de pintura, eletricista, bombeiro hidráulico e marcenaria necessários à manutenção das instalações da escola. Em 2008, todas as turmas de EJA do Cruzeiro (noturno), inclusive com o ensino fundamental, passaram a funcionar na referida escola.

O público alvo são alunos militares, funcionários públicos antigos que não concluíram o Ensino Médio, empregadas domésticas que residem na casa de suas patroas no Cruzeiro, Sudoeste e Octogonal ou dividem moradias, funcionários de supermercados da vizinhança e trabalhadores de outras funções. O público tem origem de várias partes do Brasil, e vem em busca de emprego. Há muitos alunos da nossa própria cidade e, muitos provenientes do fracasso escolar. Existem também aqueles que estão na EJA há muito tempo por dificuldades de saúde.

3.2. CENTRO DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE

Iniciou suas atividades em 01/03/70. Porém só em 05/03/70 foi publicado o decreto que criou o Colégio Asa Norte. Em dezembro de 1971, uma resolução governamental permitiu o uso da sigla CAN. Em 12/10/76, uma nova resolução o transformou em Centro Educacional 01 de Brasília, vinculado ao Complexo Escolar "C" de Brasília. Em 1977, o corpo docente escolheu um educador com o qual a escola se identificasse e adotou a denominação Centro Educacional Paulo Freire. Em 2000, houve a mudança para Centro de Ensino Médio Paulo Freire, que permanece até o momento.

O CEMPF oferece Ensino Médio (regime anual) no matutino, 1º Ano do Ensino Médio e 8ª série do Ensino Fundamental no vespertino, e Ensino Médio, Projeto Aceleração de Aprendizagem e EJA (2º Segmento) no noturno.

Desenvolve, em todos os segmentos, componentes curriculares diferenciados, como no ensino de Língua Portuguesa Diversificada, e projetos complementares de ensino: simulados, laboratórios de práticas em Ciências Exatas e de Informática, Biologia Animada, Escola de Matemática (parceria: UNB e BID), Algoritmos Alternativos, Rodas de Leitura, Recital Didático, Práticas Desportivas, Expofreire, Ciência em foco, Preparação para o Trabalho (PPT): recepcionista em eventos, hotelaria, coquetelaria, manicure e pedicure.

3.3. CENTRO EDUCACIONAL GISNO

Atende, dentro da modalidade da Educação Básica, o Ensino Médio (matutino), o Projeto de Aceleração de Aprendizagem, a Educação de Jovens e Adultos (1º, 2º, 3º segmentos - noturno), ou seja, 1.543 alunos.

A função social da escola é tornar-se um local de atendimento de necessidades básicas de aprendizagem, de construção de valores, de internalização de hábitos, de formação de consensos sociais, de criação de representações e de tomada de decisões coletivas que mobilizem recursos disponíveis, promovam a reflexão sobre a Práxis e a Interação com a realidade, a inclusão social e preparem a mudança para uma cidadania plena.

A escola se propõe ao ensino com qualidade, ao desenvolvimento integral do aluno, à formação básica para o trabalho, a uma Educação Inclusiva dentro de um universo diversificado de alunos; à Adequação Curricular dinâmica conforme ANEE's e suas peculiaridades.

O Ginásio do Setor Noroeste foi criado pelo Decreto n.1620, de 01/03/71. Teve seu nome alterado pelo Decreto n.3547, de 03/01/77, para Centro Educacional 02 de Brasília Norte. Finalmente em 10/10/79, por resolução do Conselho Diretor da Fundação Educacional do DF, passou a chamar-se Centro Educacional Gisno. Nessa época, o ensino, regido pela Lei n.5692/71, era dividido em 1º e 2º Graus e havia matérias como OSPB, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde, Desenho e Datilografia.

A escola já desenvolveu o Projeto Minerva, Classes de Aceleração de Aprendizagem, Exposições de Artes Visuais, Apresentações de Teatro, Feiras de Arte e Ciências, Concurso de Poesias, Festivais de Música e Gincanas, promovendo integração Escola-Comunidade.

A comunidade do Gisno se organiza através da APAM, do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil, com reuniões dos representantes do corpo discente e docente, nas coordenações, nas reuniões com pais, nas reuniões entre servidores e administração.

Em 2010, a escola tem 02 grandes desafios: o Projeto Ensino Médio Inovador (para o aprimoramento de uma proposta curricular que seja compatível com as exigências da sociedade contemporânea) e o Projeto Escola Integral (para a oferta de cursos de interesse dos alunos, no vespertino, como: Giz-no Teatro, Redação para Concursos, Recepção e Hotelaria, Cerimonial e Protocolo, Controle de Estoque, Vendas/pós-vendas, Noções de Xadrez, Judô, Corrida; com parcerias do SENAI, UNB, Instituto Federal de Brasília, etc).

As principais atividades interclasses, extraclasses, multidisciplinares e culturais, envolvem a implantação da Agenda Ambiental na Administração Pública, dos Intervalos Culturais, do Projeto da Rádio Gisno, da Semana de Educação para a Vida, do Centro de Iniciação Desportiva (CID), do Projeto Transdisciplinariedade na Educação Física na EJA, do Concurso Parlamento Jovem; a participação nas Olimpíadas de Matemática (MEC), nos Programas de Iniciação Científica (FAP/UniCeub, FAP/UNB, FAP/Católica), nos Programas de Escolas Técnicas (SESI-SENAI) visam o resgate do interesse e a valorização da escola como um lugar de amizade (cujo patrimônio deve ser respeitado e preservado); a aproximação das famílias; a construção de uma sociedade democrática e produtiva; a promoção do exercício da cidadania e do diálogo e, criação de unidade de propósitos na diversidade de sujeitos.

Nas três escolas, percebe-se que a diversidade da clientela é evidente, tanto quanto à faixa etária, ao desenvolvimento intelectual, à maturidade psicossocial/motora, à prontidão para a educação continuada, aos interesses e à herança sócio-cultural (anexos 1 e 2). Conforme o texto Educação e Diversidade – Aprendendo com as Diferenças (MEC): as raízes da desigualdade começam na distribuição de renda, que é uma das piores no mundo, e isso é constatado na sala de aula. Os alunos de EJA, em sua maioria, são alunos que se afastaram da escola por muitos anos. A maioria é de mulheres, com renda entre R\$ 300,00 e R\$ 600,00. A falta de oportunidades para uma boa educação segregou todos esses alunos, diminuindo-lhes as chances de cidadania e ascensão social.

4. JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Cyranka e Silva (2009, p.271-287), a história da Língua Portuguesa no Brasil nos revela vários obstáculos ao desenvolvimento, nos alunos, da competência do uso da Leitura e Escrita: assim como o Indígena e o Negro eram considerados seres inferiores, a Língua Portuguesa (LP) também era considerada inferior porque era apenas instrumento de alfabetização das classes “incultas” em escolas “menores”, por isso não tinha “valor cultural”; não era considerada disciplina e nem fazia parte do currículo. A “elite”, que se escolarizava na Colônia, seguia o modelo europeu vigente: aprender o Latim. As escolas e colégios jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigava a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. O estudo é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de ideias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura cristã européia.

Para Almeida e Teixeira (2000, p.56-65), desde 1549 até 1759, o sistema de ensino da colônia era monopolizado pela Companhia de Jesus que, em seus colégios, dava aulas de ler, escrever e contar. Com sua obra missionária, educativa e política, os membros da Companhia de Jesus fundaram um sistema de ensino alheio à vida real da colônia, onde havia um grande número de escravos e agregados, os quais sofriam os efeitos predatórios de uma educação para a submissão em larga escala.

Seu papel conservador permitiu que culturas inteiras, como as indígenas, fossem esmagadas e substituídas pela cultura alienada e alienante dos jesuítas, defensores da Igreja e mantenedores da ordem e da autoridade, e afastou reformas e idéias que poderiam ter alargado o pensamento e a cultura brasileira. Era um ensino elitista, dogmático, abstrato, uniforme; avesso à liberdade; sem pretensões profissionais; que respondia aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos da Companhia de: recrutar fiéis, fortalecer a memória, capacitar o raciocínio para comentar textos clássicos, formar homens letrados, eruditos, dentre a minoria de donos de terras e senhores de engenho brancos, de forma desinteressada pela ciência, pelo pensamento crítico e pela experimentação. Daí uma cultura desvinculada da realidade, livresca, vazia, para a satisfação do indivíduo e não da comunidade. (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2000, p. 56-65)

Com a expulsão dos jesuítas, ocorreu a destruição do sistema colonial de ensino, sem medidas que atenuassem os efeitos drásticos de tal destruição, uma vez que o

Marquês de Pombal, imbuído das idéias iluministas, combatia a pedagogia jesuítica. (CLARE, s.d.)

Em 1750, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o ensino de LP no Brasil, proibiu o uso de outras línguas (inclusive das indígenas), valorizou a LP no currículo nacional. Os educandos passaram a estudar Gramática Portuguesa (nas formas de retórica, poética e gramática) ao lado da Gramática Latina, mas ainda era uma tradição destinada à minoria dos “bem nascidos”, uma escola cujo objetivo remonta aos alexandrinos (dois séculos A.C.): a busca da preservação da cultura erudita das obras clássicas, do purismo linguístico e da imitação de autores consagrados. (CYRANKA e SILVA, 2009, p.271-287)

Criaram-se escolas leigas, porém o ensino ainda destinava-se a uma elite. As camadas populares não tinham acesso à escola, pois as vagas eram escassas. Os alunos da classe privilegiada chegavam à escola com um domínio razoável do dialeto de prestígio, a norma padrão culta, e seus professores eram teórica e didaticamente preparados com excelência. (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2000, p. 56-65)

À escola, cabia o ensino da gramática normativa calcada na norma padrão. Textos literários compunham antologias, através das quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e escrita. Além disso, a leitura tinha início em casa, no seio da família. Liam-se os contos de Andersen e dos Irmãos Grimm; as fábulas de Esopo e La Fontaine entre outros. (CLARE, s.d.)

E como uma obra educativa forja a unidade política e lança as bases da educação popular, este sistema educacional, artificial e universalista, atravessou todo o período colonial e imperial até o período republicano sem modificações estruturais, apesar das fissuras que foi apresentando, da incapacidade de se adaptar às necessidades populares e de se liberar da estreiteza e do obscurantismo. (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2000, p. 56-65)

Mas o problema do ensino continuou. Cada professor seguia a sua linha. Empregava-se nomenclatura variada. Então, o Ministério da Educação e Cultura incumbiu gramáticos de elaborarem a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB (um glossário de termos técnicos, no campo da gramática), publicado em 1959, como portaria, a fim de padronizar as referências descritivas sobre a língua, de redimensionar os estudos, em vigor até os dias atuais, apesar das críticas.

Pesquisas denunciavam o fracasso escolar, a crise do ensino, que se mantinha apesar de todas as expectativas. O alvo da alfabetização em massa, perseguido desde a

Constituição de 1946, continuou inatingível. Então, como mais uma tentativa de aperfeiçoamento do ensino, nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024/61 que instituiu a educação como “direito de todos”, “dada no lar e na escola” (Art.2º); criou os Conselhos Estaduais de Educação, cuja tarefa era melhorar a qualidade do ensino, levando em conta a variedade dos cursos, a flexibilidade dos currículos, a articulação dos diferentes graus (Art.12) e a organização do ensino conforme as peculiaridades de cada região e de seus grupos sociais. Entretanto, em parágrafo único, admitiu a insuficiência de escolas e a possibilidade de encerramento de matrícula em caso de falta de vagas. (CLARE, s.d.)

A situação começou a se transformar com o processo de democratização da escola, devido às reivindicações populares do direito à escolarização, e devido às variedades linguísticas trazidas pelos filhos dos trabalhadores para as escolas. Ocorreram mudanças nas disciplinas escolares, porém, não se tratava de uma mudança educacional, mas de novas condições político-econômicas. O país vivia uma metamorfose com a ditadura militar, a partir de 1964, e a busca pelo desenvolvimento do capitalismo. A proposta educacional se tornou condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitissem ao Governo realizar a pretendida expansão industrial.

Com o povo conquistando o direito à educação sistemática, a clientela da escola pública começou a modificar-se. As escolas primárias municipais não eram mais freqüentadas pelos filhos das camadas mais privilegiadas da população. O elitismo da escola pública desapareceu e ela passou a ser constituída de camadas populares. E o professor passou a ter um novo desafio, para o qual não estava preparado: a heterogeneidade dialetal de seus educandos, diferentes da camada de “distintos”, a quem ministrava a norma padrão culta. (CLARE, s.d.)

Os educandos se modificaram, e os professores também. Anteriormente, os mestres pertenciam a uma elite sócio-cultural e, formados pelas Escolas Normais, eram a fina flor do Magistério Público. A nova lei extinguiu o privilégio de o Município e o Estado formarem seus professores. O prestígio do Magistério começou a se desfazer com a nova política salarial. As classes média e alta que optavam pelo Magistério, por vocação ou interesse profissional, passaram a interessar-se por outras profissões mais rentáveis. Começou a evasão no Magistério e a mudança de perfil do professor. Antes, era uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencessem à classe mais pobre da sociedade.

Em conseqüência dessas transformações, a qualidade do ensino tornou-se menos refinada, buscando uma adequação ao novo momento. E as classes mais privilegiadas começaram a abandonar a escola pública e a procurar as instituições particulares, notadamente as de formação religiosa. (CLARE, s.d.)

Diante da nova realidade lingüística dos educandos, os professores mantinham-se indecisos: adequar o ensino à nova clientela ou reprovar em massa nas primeiras séries? Optou-se por um ensino utilitário com a língua voltada para a oralidade e adequada à nova clientela das escolas. O ensino tornou-se menos normativo e menos rigoroso, em relação aos padrões cultos da língua. Ensinar gramática passou a ser coisa ultrapassada. Então, o ensino objetivava que o educando devia ser capaz de “funcionar” como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais.

A língua era valorizada como instrumento de comunicação. Os elementos de comunicação e funções da linguagem eram ensinados. A expressão corporal era considerada como forma de linguagem. Os livros facilitavam a aprendizagem através da ilustração em detrimento do conteúdo. Os textos não-verbais, jornalísticos, publicitários, charges e histórias em quadrinhos eram enfatizados, ignorando-se os literários. A interpretação dos textos não era mais produzida pelo professor com seus educandos, pois as perguntas, já elaboradas nos livros, eram de resposta óbvia, sem exigir reflexão. O livro do professor, com as respostas às questões formuladas, não exigiam preparação prévia, e facilitavam a integração, ao Magistério, de professores despreparados. (CLARE, s.d.)

Nesse clima, foi sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabeleceu a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, reformulou o ensino primário e médio, pôs a Educação “a serviço do desenvolvimento”: a linguagem era vista como estrutura, instrumento da comunicação, com objetivos pragmáticos e utilitários de desenvolver emissores e receptores de mensagens e códigos diversos (Lei nº 5692/71). Mas o Ensino Oficial de LP não dava espaço para que a palavra construísse a relação entre o social e a criação individual. A disciplina Língua Portuguesa passou a ser Comunicação e Expressão no 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª séries); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª séries), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

No final dos anos 70, devido ao caos que se estabelecera no ensino, decidiu-se pela inclusão de redações em provas, acreditando-se que seria uma solução para a crise. Esqueceu-se de que a melhoria da expressão dos educandos não está apenas no domínio

da técnica de redação. Era urgente uma mudança de atitude do professor quanto às atividades de produção textual, um trabalho reflexivo sobre a linguagem, de forma a se descobrir a riqueza das diferentes formas de expressão; uma mudança de atitude quanto à avaliação dessa produção: o grande problema da produção textual é a interlocução, e a observação de que a criatividade está presente em todo ato de fala e que as atividades metalingüísticas em nada contribuem para o desenvolvimento da criatividade. (CLARE, s.d.)

4.2. CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paralelamente, novas ciências lingüísticas começam a influenciar o ensino de Língua Portuguesa: mostram que o sistema lingüístico é heterogêneo e se relaciona com variantes externas: idade, sexo, etnia, classe; criam espaço para o reconhecimento da gramática da língua falada e evidenciam a necessidade de considerar fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase. O papel desempenhado pelo educando passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, através de um processo contínuo de interação com outros receptores e com a própria língua, que funciona como código.

Para Mikhail Bakhtin (2006), a linguagem procura dar conta da totalidade do ser humano: um homem real que produz uma linguagem real no processo de interação com seus semelhantes:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (p.123-124). [E acrescenta:] “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (p.127) [Pois] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (p.95)

O inovador Círculo de Bakhtin enxerga a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo: a língua materna e sua estrutura não são conhecidas por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas através de enunciados concretos ouvidos e reproduzidos na comunicação efetiva com as pessoas. A contribuição da Linguística, de Bakhtin e de professores universitários brasileiros é de suma importância para a redefinição do objeto de ensino da LP e para mudanças de paradigmas.

O Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta), levado avante por 05 universidades para analisar a norma lingüística oral culta de 05 capitais brasileiras, é um divisor de águas na apreensão do uso real da língua. Nos anos 70, o projeto objetiva

constituir um *corpus* para análises e descrições linguísticas de usos orais cultos (gravações de pessoas escolarizadas até o ensino superior completo) a fim de dispor material para estudo; ajustar o ensino de Língua Portuguesa a uma realidade concreta, com menos prescrições; evitar a imposição histórico-literária; dar tratamento adequado às diferenças linguísticas e culturais do país; ou seja, analisar o papel da escola diante da norma padrão, os aspectos que legitimam a norma linguística como ideologia, e o hiato entre a língua ensinada e a falada.

A Língua passa a ser vista como Enunciação, além de instrumento de comunicação; e Historicidade, cujo lócus de realização é a Interação Verbal de pessoas, como sujeitos de suas falas e de suas próprias escritas. A Linguagem, como Interação, exige mudanças radicais no Processo de Ensino, pois pressupõe abertura para a heterogeneidade linguística e a relevância identificadora, papel substantivo do enunciador no contexto da enunciação.

O Ensino de LP deve se expor às rupturas para ser de conhecimento e produção; deve devolver ao educando o direito à palavra e ouvir a história contida; deve fazer o discurso do sujeito funcionar pela enunciação/ato individual de utilização da língua, com transparência, limitado apenas pela necessidade de se comunicar com seu igual e parceiro também livre, alternadamente origem e fim da enunciação. (SILVA, 2005, p. 1-42)

As Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem de LP (MEC, 1986) valorizam “o sujeito da interlocução” o qual descreve suas experiências; evidenciam o importante papel do ensino da língua “na ampliação das possibilidades de acesso aos bens culturais e de conquista do direito à participação política, isto é, no processo de democratização da sociedade e da escola.”; reafirmam que “a aprendizagem do ler e escrever é fundamental tanto para a continuação dos estudos quanto para a formação do cidadão...” (p.10); e orientam que “melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma reflexão sobre para quem ensinamos o que ensinamos e para que ensinamos o que ensinamos”... questões que devem iluminar “as respostas que procuramos ao como ensinar.” (p.13).

A década de 90 representa uma evolução. As redações também começam a mudar: diante de textos variados, em diferentes linguagens, os núcleos temáticos incitam a produção do próprio texto. Discute-se o ensino de língua materna, a formação dos professores. O governo brasileiro incentiva a pós-graduação. Criam-se os PCNs visando orientar e padronizar o ensino segundo os mais modernos parâmetros. As escolas voltam a atenção a seus currículos e a seu corpo docente. (CLARE, s.d.)

Todo esse movimento em torno do ensino de língua materna leva o Conselho Federal de Educação a estabelecer a medida de retorno da disciplina Português, eliminando as denominações relativas à Comunicação, uma nova atitude frente ao ensino de língua materna. A LDB nº 9394, de 20/12/1996, estabelece, em seu Art.36, que a Língua Portuguesa será instrumento de comunicação, de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, contemplando, todas as modalidades expressivas, sem encará-las de forma privilegiada. Os ensinos de 1º e 2º graus passam, respectivamente, aos ensinos fundamental e médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) relatam que a escola tem “dificuldade de ensinar a ler e escrever”, principalmente nas séries iniciais de alfabetização e na 5ª série (por não garantir o uso eficaz da linguagem); apontam que a leitura e a escuta constituem “compreensão ativa”, que o uso da fala e da escrita são “expressão e comunicação” (p.20); vêem a linguagem de forma interativa, apontam para a “ruptura em permanente construção”, reforçam que “o desenvolvimento da expressão oral do educando depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade.” (p.38) e reiteram que “é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento...” (p.40).

Com tudo isso, terá a Linguística conseguido reformular a Prática Pedagógica nos anos 90 e no século XXI? Infelizmente, o abismo entre os estudos linguísticos e a prática docente persiste.

No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa [...] Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos da sua luta pessoal pelo saber. (TEIXEIRA, 1936, p.112)

O mesmo ocorre na escola, com os letrados: os professores muitas vezes se julgam detentores do saber, não compartilham o conhecimento democraticamente e não se abrem para os saberes, para as variedades lingüísticas regionais, para a gramática internalizada socialmente que os alunos trazem consigo ao chegar à escola.

Então, quando se ensina LP, o que se ensina? O ensino gramatical, da nomenclatura, da análise sintática e morfológica. A escola ignora as variedades linguísticas

regionais e sociais. As perspectivas são novas, mas os problemas velhos. A qualificação dos professores e a formação continuada constituem outra face de um instrumental inadequado, resistente às mudanças: não trabalham as competências conforme as especificidades dos educandos de EJA; não permitem entender a forma de pensar e de construir o conhecimento de jovens urbanos, de adultos procurando diploma/promoção no emprego, de migrantes, de idosos...; não consideram o acesso ao funcionamento da escrita e sua diferenciação da oralidade; não compreendem nem assumem as variedades da língua falada para então introduzir o mundo da escrita, da língua padrão.

Para os jovens e adultos, que não utilizam a língua padrão, alfabetização não é só ler e escrever, transpor sons para letras, mas substituir a variedade linguística usual (não-padrão), por outra, a da escola (padrão), desconhecida e difícil: este é um dos principais obstáculos para a aquisição da leitura e escrita durante a escolarização.

Jovens ou adultos, ao entrarem na escola, já percorreram um longo caminho linguístico, mas não lêem nem escrevem. Esse amadurecimento linguístico é pré-requisito para a aprendizagem, para a flexibilização linguística necessária para os vários atos de língua que realizarão. E transporem a forma sonora da fala para a escrita, distanciarem-se da variedade linguística que usam, para usarem um outro sistema, que privilegia a língua padrão, são tarefas cognitivas complexas (que muitas vezes levam a equívocos sobre déficit cognitivo de muitos que vem de meios socioculturais economicamente desprivilegiados).

A escola, então, deve propor o Português que eles falam como ponto de partida, utilizá-lo conforme a circunstância, e propor a norma culta ao longo dos anos; deve discutir esses aspectos, os quais auxiliarão na compreensão do processo de alfabetização, na prevenção da evasão escolar, no investimento dos educandos em seu processo educativo ao longo da vida (SOUZA, 2006, p. 7).

Que tipo de gramática se deve ensinar? A gramática normativa (que dita regras), a descritiva (que explica regras sem julgamento de valor) ou a internalizada (regras intuitivamente internalizadas e que não são fruto da escolarização)? Possenti (1998, p.90-91) propõe o ensino das três, sendo a normativa em último lugar. As três gramáticas podem conviver na escola sem estigmatizar nem humilhar o usuário de formas populares.

Possenti afirma que a escola deve ensinar o Português padrão, mesmo os falantes dominando vários registros linguísticos. Para se alcançar o domínio da norma padrão, a ênfase deve ser na leitura e escrita frequentes nas aulas de Português. O professor deve considerar o conhecimento prévio dos alunos e “ensinar o que ainda não sabem”. O professor não deve desprezar registros linguísticos de menor prestígio social e ter em mente que as línguas não são imutáveis; que a aprendizagem se dá em situações práticas, significativas e contextualizadas; e que é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos que usamos para analisá-la (p.46-56). Desta forma, as três gramáticas podem conviver na escola sem resultar em rejeição, sem funcionar como instrumento de opressão ideológica, de vigilância social, de discriminação e preconceito. A linguagem e a educação não podem concretizar o arame farpado que bloqueia o acesso social e que deve ser rompido na escola. A escola não pode torná-lo oficial, através da falta de um ensino centrado na leitura, na produção de textos e na análise de uma língua viva, real, natural, dinâmica e interativa.

Para Paulo Freire (2007, p.22-24):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção [...] Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz [...] a prática do ensinar-aprender [é] uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...] de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Portanto, se ensino, logo aprendo; se aprendo, logo ensino, porque todos que ensinam têm o que aprender e todos que aprendem têm o que ensinar. Se o aprendiz não pode aprender, recriar nem refazer o ensinado, não houve ensinar nem aprender. Daí, a causa de tantos insucessos escolares... Não houve ensinar nem aprender... Daí a necessidade de uma Educação Inclusiva e Cidadã, que respeite os saberes dos educandos, suas experiências em viver em áreas pobres, que estabeleça “intimidade” entre suas vivências e os currículos escolares (p.30), que ensine/aprenda e construa coletivamente o conhecimento entre esses sujeitos de saberes, jovens e adultos principalmente, que são o foco do nosso trabalho.

Conseqüentemente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível que deve considerar as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos educandos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. É uma modalidade que deve ser diferente do ensino regular em sua estrutura, com metodologia, duração e estrutura específicas, partindo do sujeito-educando em suas várias dimensões de jovem ou adulto e se alicerçando na educação e formação para o trabalho e o exercício da cidadania (MEC, 2007).

A EJA engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades pessoais e sociais. A EJA inclui também todo "o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural" (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO (APRENDIZAGEM) DE ADULTOS, 1997, pág. 3).

Segundo a Declaração de Hamburgo, a EJA é um direito inquestionável que deve estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade da educação básica, preceituada na legislação nacional, bem como educação ao longo da vida. A EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes, os quais contribuem para a humanização e emancipação do ser humano.

A EJA também é espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história; que compreendem a diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, geracionais, de gênero, culturais e regionais, etc; que institui formas distintas de ser brasileiro, de ser sujeito social, de jeitos de ser, viver, pensar e agir, de construir identidades sociais, étnico-raciais e cidadania; formas as quais devem integrar o planejamento, a execução de propostas e encaminhamentos da EJA.

Então, nosso trabalho se propõe ao esforço de ensinar-aprender; de articular singularidades, de propiciar potencialidades, de humanizar a realidade, de libertar a criação para um ensino centrado na leitura, na produção de textos e no uso de uma língua viva, real, natural, dinâmica e interativa. E através do conhecimento em rede e da educação inclusiva e cidadã, intervir criticamente nessa realidade injusta, contribuindo "para um processo

identitário capaz de gerar novas possibilidades de mediação educativa, considerando professores e estudantes como parceiros subjetivantes com raízes, identidade e uma história singular”. (CTAR, 2009, p.108).

A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) parte de valores pedagógicos e experiências docentes que possibilitam uma educação tecnológica baseada no diálogo (em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos), na ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos (em vez da competição individualizada); no trabalho reflexivo (em lugar do acúmulo de informações); no uso da comunicação em rede para a convivência, e numa Educação a Distância (EaD) fundamentada numa ação transformadora (em vez de reprodução): “Educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as tecnologias de informação e de comunicação” (p.96-100), as TIC’s, a serviço da construção coletiva do conhecimento entre sujeitos de saberes e a serviço da qualificação especializada de professores e profissionais da educação.

Para que o aprendizado da leitura e da escrita realmente aconteça, esses profissionais devem trabalhar com o cotidiano, a realidade, permitir que o próprio educando construa seu aprendizado, compreendendo que a leitura e a escrita são meios de sobrevivência no mundo globalizado, informatizado. E esse processo de ensino-aprendizagem pode ser construído através da prática inter/multi/transdisciplinar, levando o conhecimento à totalidade, por meio do intercâmbio entre diversos saberes (LITTO, 1999, p. 9-13).

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GERAL

Realizar uma descrição dos sujeitos de EJA e verificar como o conteúdo de Língua Portuguesa permite que os sujeitos obtenham êxito na leitura e escrita escolares, contribuindo para o exercício da cidadania (anexos 1 e 2).

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o perfil dos 1º e 2º segmentos atendidos pela EJA nas referidas escolas, com finalidade diagnóstica;

- Identificar as dificuldades de leitura nos sujeitos da EJA no 1º e 2º Segmento para buscar soluções;
- Desenvolver habilidades de leitura e escrita para a satisfação de necessidades pessoais e sociais;
- Construir coletivamente o conhecimento através da valorização das identidades, das vivências e da ressignificação do conteúdo escolar;
- Praticar atividades de leitura e escrita em situações significativas e contextualizadas para contribuir para autoestima positiva dos educandos;
- Utilizar o Português falado como ponto de partida para a aprendizagem ao longo dos anos e como instrumento de interação e cidadania;
- Produzir textos orais/escritos, individuais/coletivos, em língua viva, natural, dinâmica e interativa como forma expressão pessoal da história contida;
- Utilizar estratégias de leitura cidadã para intercambiar saberes;
- Favorecer a utilização da língua como instrumento interação, cidadania e emancipação como ser humano, sujeito de direitos e deveres.

6. ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES

Para Freinet (1975), a aprendizagem através da experiência, de envolvimento nas atividades, é mais eficaz, pois o experimento bem sucedido leva à re-experimentação e ao avanço no processo. A interação professor/educando é essencial. Conhecer a realidade do educando, ou os aspectos político-sociais ao redor da escola, é fundamental para a formação de um ser social, atuante, e para a criação de um movimento pedagógico direcionado para o trabalho, a fraternidade, o respeito e a felicidade. De suas “Invariantes Pedagógicas”, que estabelecem caminhos para se construir uma escola do povo, salientamos algumas que norteiam nossa proposta de intervenção pedagógica:

“Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção...”

“Todos gostam de escolher seu trabalho...”

“Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo...”

“Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe...”

“A memória [...] integrada ao tateamento experimental [...] se encontra verdadeiramente a serviço da vida.”

“A inteligência [...] depende dos demais elementos vitais do indivíduo.”

“Fale o menos possível.”

“A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola.”

“Uma das primeiras condições de renovação da escola é o respeito [...] para educar dentro da dignidade.”

Sendo assim, buscar uma re-significação das atividades, respeitar as incompletudes pessoais e garantir ao educando oportunidades de realizar tarefas individual/coletivamente é importante. Trabalhar a leitura de acordo com seus interesses. Trabalhar a escrita de palavras/ frases em contexto, mesmo que lhes cause estranheza ao esperarem uma letra de cada vez. Explicar-lhes que, ao aprender a falar, há o contato com diversas palavras/frases e formas de linguagem oferecidas pela cultura, que ouvem sem seleção e sem uma suposta ordem de complexidade e que aprendem naturalmente costumes, comportamentos... Assim também devem aprender a Língua Portuguesa: naturalmente, através de estratégias, como:

- leitura de imagens (vídeos, gravuras, fotos...) e interpretação através da construção coletiva, oral e/ou escrita de textos simples;
- “desemanhamento” das letras, por exemplo, “culminância” não é “comilança”, fazendo correção coletiva, num processo de construção linguística, sem o uso dogmático da gramática normativa;
- trabalho com a palavra, com a separação silábica de uma linha para outra;
- ditado para associarem letra ao som com posterior autocorreção;
- leitura coletiva e individual, do quadro e de outros materiais, e cópia no caderno;
- leitura oral e silenciosa desde textos mais simples (como receitas de bolo, bilhetes colados na geladeira, telegramas, cartas) até textos sobre cultura indígena, cultura afro-brasileira, direitos humanos, ecologia, trabalho, saúde...;
- leitura em letra de forma e cursiva e escrita em letra cursiva com correção coletiva;
- consulta ao próprio material/caderno/apostila/livros/revistas/dicionários para preencher lacunas de aprendizagem;
- elaboração coletiva de um texto sobre assuntos já lidos/discutidos e interpretação oral;
- aprendizagem do uso de margem, parágrafos, pontuação e sequenciação de idéias;
- interpretação oral e escrita de um fato ou texto para aprenderem a se expressar (inclusive em público, relatando leituras/passeios feitos, eventos participados);
- escrita coletiva de redação, de memorial, de texto livre, de correspondência, para auxiliar na ortografia e na construção de uma sintaxe adequada;

- aplicação e uso da aprendizagem em vários contextos, como num plano de trabalho, num fichário de consulta, num relatório de aula-passeio (anexo 3);
- leitura geográfica/histórica do mundo, com delimitação de tema, escala de análise, seleção de lugares, dimensão temporal e geográfica de eventos e fenômenos;
- leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas, livros, jornais, revistas, quadrinhos, propagandas, folhetos, etc;
- pesquisa de temas como educação sexual, voto, bullying, drogas, economia/consumo, gravidez precoce, homofobia... para debates, e aprofundamento do conhecimento;
- transferência da aprendizagem para a vida real, pois parece que a língua portuguesa é um mundo à parte, fora de sua realidade cotidiana e não associam a aprendizagem em sala de aula às propagandas, folhetos, jornais, placas de trânsito, bulas, formulários, catálogo telefônico, ou seja, ao mundo a sua volta.
- reflexão sobre si mesmos, através de auto-avaliação, para a conscientização de que a aceitação das dificuldades e o esforço para superá-las fortalecem, articulam o que já existe e recuperam o que foi realizado;
- questionamento sobre o que não entendem ou desconhecem (o inteligível); de adaptação às circunstâncias atuais, para se munirem de consciência cidadã e assim descobrirem quem são, tudo o que podem fazer/ser e realizarem intervenção na realidade que os cerca;
- trabalho com o cotidiano, a realidade, permitindo que o próprio educando construa seu aprendizado como meio de sobrevivência em um mundo globalizado, através da prática inter/multi/transdisciplinar, levando o conhecimento à totalidade, por meio do intercâmbio entre diversos saberes;
- ensino/aprendizagem com os educandos, através da experiência e de atividades envolventes, para oferecer uma educação adequada, útil, interessante e pertinente à sua vida.

Para Soares (2010, p.15-25), ler não se restringe apenas em passar os olhos sobre o texto, nem só oralizar a palavra escrita, mas ser questionado pelo mundo e por si mesmo, poder ter acesso à escrita, construir uma resposta que integre novas informações ao que a pessoa já é e sabe. A leitura se estabelece como um ato de atribuição de significados a um texto escrito, através da relação entre leitor e texto.

A língua que se escreve e que se lê não é apenas decodificação de símbolos. É a relação sócio-cultural em o que está escrito e o que pode se compreender do texto. Não é apenas um sistema de signos que contêm significados em si mesmos. É mais. Ler e escrever são essenciais para compreender os direitos e deveres do sujeito-cidadão; é ser

sujeito histórico, é atuar na sociedade, transformando-a. Não basta saber ler e escrever, é preciso fazer uso das práticas sociais da escrita e da leitura, respondendo às exigências que a sociedade faz continuamente, e quem as exerce, é considerado um “letrado”, diferenciado do “alfabetizado”, que apenas usa a leitura e a escrita em um processo mecanizado (p.36-44).

Os educandos de EJA, por vários motivos, de acordo com Silva (2004, p.70), realizam com dificuldade ou precariedade as atividades decodificação/leitura de palavras, frases e textos, com sérias conseqüências para a compreensão do que lêem. A escola vive o desafio de proporcionar o domínio da linguagem que é o suporte para os saberes escolares. Portanto, o trabalho com a linguagem, oral e escrita, não pode se limitar às aulas de Português. É preciso agregar, às variáveis que orientam o trabalho docente, uma metodologia que desenvolva a linguagem e a leitura.

O relatório sobre a edição 2000 do PISA, que avalia habilidades básicas para a vida, apresentou resultados alarmantes no Brasil, onde 4893 estudantes (na faixa dos 15 anos, quando deveriam estar concluindo a 8ª série do ensino fundamental), ficaram em último lugar na classificação mundial de competência leitora: “os alunos brasileiros respondem pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito”, não são capazes de atribuir sentido ao que lêem, embora “saibam ler”. (p.74)

É o analfabetismo funcional, em que a decodificação do texto não é acompanhada da capacidade de processar informações para enfrentar uma situação ou resolver um problema. Isso significa que a escola ensinou apenas a associar som às letras, não foi capaz de ensiná-los a atribuir significados ao que lêem. Isso os impede de ler para aprender, para adquirir novos conhecimentos, para analisar situações-problema, meio caminho para vencerem desafios, e o que pode e deve ser aprendido na escola. (p.72-75)

Para Silva (p.71), ler é construir significados. A leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. O leitor é um sujeito ativo que interage com o texto. E a leitura só é eficiente se resultar em/de aprendizagem significativa. Ler é acionar um repertório de conhecimentos prévios para atribuir significados, estabelecer nexos que construam sentido para o que é lido. Qualquer ato de leitura tem algum objetivo. Quando os educandos realizam leituras sem saber para que lêem, podem estabelecer nexos equivocados porque o texto os levou a isso, ou porque não dominam o repertório de conhecimentos prévios necessários, ou por não serem levados a realizar uma reflexão sobre a própria leitura: qual o título do texto? Como imaginam que o assunto é tratado? A leitura

confirmou as hipóteses? Quais as palavras-chaves do texto? Atividades assim devem fazer parte da rotina escolar, além de outras que possam aprimorar a capacidade leitora dos educandos.

Utilizar estratégias que definam o objetivo da leitura, que motivem a realização da leitura, que garantam o comando e o controle sobre a leitura oral ou silenciosa (para não perder “o fio da meada”, pois a cognição pode se dar mais lentamente que a verbalização) e que demonstrem as ideias do texto; selecionar textos adequados aos leitores e aos objetivos propostos são estratégias que contribuem para que o próprio educando seja co-autor do texto, compreenda o texto, discuta com a turma as idéias do autor/as dificuldades no texto e suas soluções e assim experimentar situações coletivas de reflexão e de ressignificação do que é lido. (p.76-77)

Tais operações podem ser realizadas para que os educandos atinjam gradualmente a competência leitora, que é resultado de um longo e árduo trabalho de experiências de aprendizagem da linguagem e da leitura. Essas experiências conferem aos leitores um repertório de meios dentre os quais poderão escolher o mais conveniente para enfrentar novas situações de leitura. (p.79-80)

Para Martins (s.d., p.3-4), é através da linguagem que se constrói a existência e se assegura a autonomia no mundo cultural. Sem a aquisição da linguagem, do mundo simbólico, é impossível o mundo humano, a reprodução das condições de existência humana, participação social e plena cidadania.

E a aquisição da linguagem, do mundo simbólico se faz através do processo educativo do ser humano. Negar a educação e a democratização do conhecimento, histórica e coletivamente construído, é manter a exploração e a dominação; é impedir que a transformação social caminhe das idéias para a prática.

Para Amaral (2010, s.p.), a linguagem tem como objetivo principal a comunicação socialmente construída e culturalmente transmitida. Então o aprendizado, fora da escola costuma ser mais motivador, pois a linguagem da escola não é a que o educando fala. E as questões do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita estão ligadas às velhas concepções: muitas abordagens reduzem o processo de alfabetização e de leitura a uma simples decodificação de símbolos lingüísticos; reduzem a escrita à transcrição da oralidade; e

reduzem o ensino/aprendizagem a um processo cumulativo de signos lingüísticos transparentes.

Mas a escrita ultrapassa essa perspectiva linear e demonstra de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. A leitura é um processo de (re) atribuição de significados. A fala, a escrita e a leitura são atividades discursivas; ações de enunciado que representam o objeto da interlocução, que orientam a interação; estão relacionadas às práticas dialógicas e sociais dos educandos ao longo de seu processo histórico de socialização, além dos limites da escola. São atividades exercidas através da linguagem, cuja evolução histórica, cuja estrutura de significado e cuja natureza psicológica mudam conforme o contexto vivido. O pensamento verbal atinge o nível dos conceitos mais abstratos que se realizam na fala. (AMARAL, 2010, s.p.)

Então, a função transformadora da escola é exercer seu papel político na luta contra as desigualdades sociais; exercer sua responsabilidade por um ensino eficiente que capacite os educandos para a participação cultural através da linguagem, e para a reivindicação social através do exercício da cidadania.

7. CRONOGRAMA

Agosto de 2009 a dezembro de 2010: As atividades serão desenvolvidas gradualmente, do 1º ao 8º semestres, 1º e 2º segmentos de EJA, mediante exposição natural aos conteúdos e verificação constante da maturidade psico-social/motora, da prontidão, dos interesses, da herança sócio-cultural dos educandos.

ATIVIDADES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Apresentação informal dos alunos; Sondagem do conhecimento prévio; Atividades de leitura simples	Julho e Agosto
Elaboração de palavras-frases e textos mais simples	Setembro
Produção coletiva de redações e leitura	Outubro
Compreensão e Interpretação oral, escrita, coletiva individual.	Novembro e Dezembro

OBS: O cronograma repete-se a cada semestre.

8. PARCEIROS

Direção, coordenação, professores (inclusive os da sala de recursos, do laboratório de informática), estagiários, psicólogos, pedagogos, orientadores educacionais, conselho escolar, grêmio, palestrantes convidados, responsáveis e alunos na busca de alternativas e parcerias dentro da escola e na comunidade, alternativas comprometidas com a inclusão social desses cidadãos.

9. ORÇAMENTO

Os professores necessitarão livros da biblioteca, vídeos e mapas disponíveis no acervo da escola, jornais, revistas, folhetos, propagandas, rélias, gravuras trazidos pelos alunos de casa; do laboratório de informática já existente na escola; da sala de recursos.

10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (anexos 3, 4 e 5)

Para acompanhar e avaliar esse processo de ensino-aprendizagem centrado no Educando –Trabalhador - Cidadão, faremos:

- investigação contínua do perfil do público a ser atendido pela EJA nas escolas participantes do projeto, para que a EJA possa atuar de forma benéfica na sua aprendizagem de leitura e escrita cidadãs;
- identificação e busca de soluções para as dificuldades de leitura e escrita nos sujeitos da EJA, no 1º e 2º Segmento, ao longo do processo;
- verificação da aprendizagem da leitura e da escrita através de trabalhos, relatórios, entrevistas, textos livres, eventos, testes, exercícios, isto é, das atividades que contribuem para a construção do conhecimento e da cidadania;
- análise contínua do conteúdo ministrado, de sua adequação, para motivar a aprendizagem de leitura e escrita e para atender aos anseios desses sujeitos de EJA;
- reflexão sobre nós mesmos (todos envolvidos no processo) e conscientização de que a aceitação das dificuldades e o esforço para superá-las “fortalecem, articulam o que

já existe”, recuperam o que já realizamos e orientam em relação às perspectivas futuras;

- questionamento sobre o que não entendemos ou desconhecemos (o inteligível); de adaptação às circunstâncias atuais, aos impedimentos, para nos munirmos de consciência crítica e assim possibilitarmos a intervenção na realidade que nos cerca.

11. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006, 201 p. Disponível em: <<http://www.linguaeducacao.net/livros/Bakhtin - Marxismo e filosofia da linguagem%5B2%5D.pdf>>. Acesso em: 04/05/2010.

BRASIL. UNESCO. **Alfabetização de Jovens e adultos: lições da prática**. Brasília, DF, ago. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 04/04/2010.

BRASIL. MEC. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Materna. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa**. Relatório conclusivo. Brasília, DF, jan. 1986.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação e Diversidade: aprendendo com as diferenças**. Brasília, DF, [20--?].

BRASIL. MEC. Lei nº 5.692 de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros02.pdf>>. Acesso em: 01/04/2010.

BRASIL/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade EJA – Formação inicial e continuada/ Ensino Fundamental – Documento Base**. Brasília: agosto 2007.

CONFITEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília, DF: SESI/Unesco, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: 03/03/2010.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. A Pedagogia de Celestin Freinet e a Vida Cotidiana como central na Prática Pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, set. 2006 (p.26-31). Disponível em: <http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/biografias/CELESTIN_FREINET.pdf>. Acesso em: 02/06/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Resenha: Anísio Teixeira - Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2ªed. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_RESENHAS_03_EDUCAÇÃO_PARA_A_DEMOCRACIA.pdf>. Acesso em: 10/06/2010.

CYRANKA, Lúcia F. M.; SILVA, Vanessa S. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, vol.14, n.27, jul/dez 2009 (p.271-287). Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n29/a_lingua.pdf>. Acesso em: 11/03/2010.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão; SOUZA, Amaralina Miranda de. **Educação à distância – Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, jun. 2009.

FREINET, Célestin. Disponível em: <<http://en.octopop.com/Community-Pedagogia-1239-Celestin-Freinet-230453.html>> e em <http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/biografias/CELESTIN_FREINET.pdf>. Acesso em: 01/05/2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GDF/ SEE/ SUBSECRETARIA DE SUPORTE EDUCACIONAL/ DIRETORIA DE UNIDADES REGIONAIS/ DREPPC/ GISNO. **Proposta Pedagógica do Centro Educacional Gisno**. 2010.

GDF/ SEE/ SUBSECRETARIA DE SUPORTE EDUCACIONAL/ DIRETORIA DE UNIDADES REGIONAIS/ DREPPC/ CEDUC 02. **Proposta Pedagógica de CEDUC 02 do Cruzeiro.** 2008.

GDF/ SEE/ SUBSECRETARIA DE SUPORTE EDUCACIONAL/ DIRETORIA DE UNIDADES REGIONAIS/ DREPPC/ CEM Paulo Freire. **Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Médio Paulo Freire.** 2007.

LITTO, Frederic M.(coord.). **Educação e transdisciplinariedade.** São Paulo: CETRANS – Escola do Futuro, 1999.

MARTINS, Leila Chalub. A construção do sujeito pela Educação revisitando Paulo Freire. Disponível em: < [www.fe.unb.br/eja/file.php/22/móduloX/A construção do sujeito pela Educação revisitando Paulo Freire pdf](http://www.fe.unb.br/eja/file.php/22/móduloX/A_construção_do_sujeito_pela_Educação_revisitando_Paulo_Freire_pdf)>. Acesso: em 02 de junho de 2010.

MEC/ SETEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA. **Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional.** 2006

NÓBREGA, Maria Helena da. Sírio Possenti: Por que (não) ensinar gramática na escola. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.2, 1998 (p. 273-79). Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP2/ResenhaNobrega1998.pdf>>. Acesso em: 05/06/2010.

UNICAMP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, SÃO PAULO, BRASIL). **Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta (NURC).** 1970

SÁ, Laís M. B. de Mourão. Ciência e Sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, vol.12, n.23, jul/dez 2006 (p.217-228). Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n23/ciencias_e.pdf>. Acesso em: 11/03 2010.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. **Projeto de Extensão - Tecelendo: O Desafio da Construção do Protagonismo Cidadão.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2004. Disponível em: <<http://proext.cultura.gov.br/wp-content/uploads/2009/10/TECELENDO-O-DESAFIO-DA-CONSTRU%C3%87%C3%83O-DO-PROTAGONISMO-CIDAD%C3%83O-UFRB.pdf>>. Acesso em 15/03/2010.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no Ensino de Português: uma língua, diversos falares – o papel da escola diante da norma padrão e normas sociais.** São Paulo: Contexto, 2005. Disponível em: http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&q=rosa+virg%C3%ADnia+mattos+e+silva+contradi%C3%A7%C3%B5es+no+ensino+de+portugu%C3%AAs&btnG=Pesquisa+Google&aq=f&aql=&oq=rosa+virg%C3%ADnia+mattos+e+silva+contradi%C3%A7%C3%B5es+no+ensino+de+portugu%C3%AAs&gs_rfai=&fp=262ce8d3e8bc22a9. Acesso em: 20/05/2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Malu Alves de. Educação de Jovens e Adultos e a Diversidade Linguística: as relações entre a fala e a escrita. **Revista do Programa de Alfabetização Solidária,** Brasília, v. 6, n. 6, 2006 (p.49-59). Disponível em: http://www.uems.br/propp/conteudopos/ceja/diversidade_linguistica.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

1º SEGMENTO: ATIVIDADES DE SONDAÇÃO E QUESTIONÁRIO – CONHECIMENTO PRÉVIO

Nos semestres iniciais do 1º Segmento, informalmente, tentamos conhecê-los melhor através de perguntas:

- Quem é?
- Nome?
- Endereço?
- Moradia?
- Trabalho?
- O que mais gosta de fazer?
- Comida preferida?
- Time de futebol?
- Frequência escolar?
- Por que estudar?
- Quais suas perspectivas para o futuro?

A partir do 2º semestre, alguns alunos conseguem responder por escrito com ajuda do professor.

No 3º e 4º semestres, são realizadas redações em forma de esquema com itens que compreendem: Introdução (Nome, Onde nasceu, Estado civil, Filhos, Em que trabalha e Onde mora); Desenvolvimento (Por que veio para Brasília, ou para a escola; há quanto tempo sem estudar; oportunidades perdidas por não ter estudo); Conclusão (a vida melhora se estudar, no contato com outros na escola; estudar para ajudar os filhos; planos, sonhos para o futuro...). Geralmente, nem todos respondem sobre anseios, expectativas e dificuldades enfrentadas em relação aos conteúdos estudados. Os motivos, que os levaram ao retorno dos estudar, são: ter um futuro melhor, aprender mais, arrependimento por ter parado, arrumar um emprego, concluir o estudo e atender às exigências do trabalho.

Sobre as disciplinas, a mais “fácil” é a língua portuguesa e a mais “difícil” a matemática. Analisando as respostas, a maior dificuldade enfrentada para estudar fora da escola refere-se à conciliação entre o trabalho, o estudo, as relações familiares, os filhos. A

respeito do desempenho que inclui leitura de textos, a maioria considera que “sai bem”, porque gosta de ler e tem bons professores. Os que responderam negativamente justificaram: dificuldades de escrita, pontuação, não gostar de escrever, falta de criatividade e dificuldade de interpretação. A dificuldade para ler e escrever é geral. As principais reclamações referem-se à falta de ideias e o medo de escrever. Os relatos são semelhantes, não deixando de ter cada um a sua individualidade, pois cada um é sujeito de saberes diferentes.

É um trabalho gratificante. Porém, não podemos deixar de relacionar as dificuldades que os professores têm para dar aula: falta de material adequado, turmas heterogêneas, salas inadequadas (acústica ruim), falta de laboratório, currículo inadequado, falta de recursos audiovisuais e falta de possibilidades de vivências culturais e aprendizagens concretas.

2º SEGMENTO: QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO E PIL

- Qual é seu nome?
- Em que bairro mora?
- Você faz todas as tarefas domésticas em sua casa
- Onde e quantas horas você trabalha (fora de casa)?
- Quantas pessoas moram em sua casa?
- Quem paga as contas?
- Quem mais, na sua família, estuda? Em que série?
- Quem parou de estudar na sua casa?
- Por que você se afastou dos estudos?
- Por que você voltou a estudar?
- O que espera da escola? Dos professores? Da direção?
- Quais motivos poderiam impedir você de estudar no momento?
- Você já votou? Quantas vezes?
- Por que você deve votar?. Como você deve votar?
- Como seu voto pode melhorar o Brasil?

- Você já participou de Abaixo-assinado? Campanha? O objetivo foi alcançado?
- Como você pode melhorar sua vida, a vida de sua família e a vida das pessoas com quem convive?
- Qual é sua profissão? Você está satisfeito com ela? Qual profissão gostaria de ter?

No 2º segmento, além de redações, trabalhos intra/extra-classe, também foi aplicado o questionário para identificar o perfil dos 5º, 6º, 7º e 8º Semestres de EJA (71 alunos presentes); 48 do sexo feminino e 25 do masculino; 12 residentes na Asa Norte, 02 em Santa Maria e os outros residentes em Águas Lindas, Ceilândia, Granja do Torto, Lago Norte, Planaltina, Samambaia, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga, Planaltina, Varjão, Vila de Fátima. A maioria de mulheres (43) faz todas as tarefas domésticas, algumas têm ajuda dos maridos e/ou filhos. Apenas 16 não trabalham fora. Das alunas, 13 custeiam as despesas de casa; em 23 das famílias as despesas são divididas.

Em 17 famílias, só o aluno/a estuda. Os motivos principais de afastamento dos estudos são: trabalhar cedo, casamento, gravidez, cuidar de filhos, inexistência de escola no interior, falta de transporte, dificuldades financeiras. Alguns até alegaram “só queria brincadeira”, “só queria farrear”. Retornaram aos estudos por almejam ter conhecimento, fazer 2º grau e/ou faculdade, “ser inteligente”, ser alguém, ter trabalho digno, “melhorar desempenho no trabalho”, “abrir a cabeça para a vida”, se sentirem atrasados, se arrependem da interrupção, por estarem insatisfeitos profissionalmente, “ter emprego e não só trabalho”, “aprender a ler e escrever”, “melhorar o Português”.

A maioria afirmou não ter, no momento, impedimentos para permanecer na escola, salvo se houver uma emergência, mudança, filhos, doença, morte, falta de dinheiro para transporte, “o fracasso”, “fechamento da escola”, ou “uma mulher muito gata”. Esperam que a escola, a direção e os professores tenham “profissionalismo e capacidade de ir em frente”; que melhorem a educação dia a dia; que “nunca desistam”; que “ensinem e cuidem da segurança da escola”; que dêem “auxílio especial e apoio que nunca tive”.

A maioria já votou de 01 a 08 vezes, porque é lei, é obrigatório, “é positivo”, é um modo de mudar o país, “escolher alguém que lute por nós”, “o voto faz o país andar”. Sabem que o voto é secreto, que deve ser exercido com segurança, respeito, sabedoria e consciência na escolha “da pessoa certa”, com “conhecimento dos trabalhos do candidato”; “quanto mais voto, melhor voto”, o voto “me faz sentir cidadão” e é importante saber “eleger os representantes no comando do país”. Dez alunos já participaram de campanhas

eleitorais, pelo desarmamento, por doações para o Haiti, por agasalhos, roupas e alimentos para pessoas carentes, votação para síndico. Alguns só justificam o voto porque não vêem importância, estão “decepcionados com o poder público: tanto faz votar ou não”. Alguns acham que devem votar nulo ou em branco porque “está difícil pessoas decentes, honestas, competentes, que realmente ajudem a comunidade”, que paguem os funcionários em dia, que construam um Brasil “sem fome e sem drogas”. Um adolescente não sabe como o voto pode melhorar o Brasil.

Para melhorar suas vidas, da família e das pessoas com quem convivem, afirmam que devem dedicar-se mais aos estudos ou trabalhar dia e noite, melhorar a renda e ajudar financeiramente os familiares; fazer trabalho voluntário; ser gentil, atencioso/a, alegre e feliz; ajudar em casa; aconselhar; “preservar a vida, cuidar, ajudar, respeitar”; “não jogar lixo na rua”; “rezar e pedir ajuda a Deus”; “cada um deve fazer sua parte: educar os filhos, não poluir o meio-ambiente, dizer NÃO às drogas, votar com consciência, então teremos um Brasil melhor”.

Alguns/mas estão satisfeitos/as com as profissões: secretárias do lar, trabalhadora no Programa Família Saudável, cuidadora de idoso, porteiro, babá, auxiliar de encarregado, motorista de ônibus, atendente de consultório, autônomos, copeira, técnico em eletrônica, donas de casa, mecânico, manicure, auxiliar de serviços gerais, monitor de eventos. A maioria não está satisfeita, gostaria de “não ser só doméstica”; “espera mais de si mesma”; “é capaz”; quer “fazer a diferença” e gostariam de ser: promotor/a, funcionário/a público/a, enfermeiro/a, chefe de cozinha, vigilante, advogado/a, supervisor/a, técnico/a em enfermagem ou em nutrição, delegado/a, assistente social, mecânico de avião...Só um aluno disse que não pensou nisso.

ANEXO 2

PERFIL DOS ALUNOS DO NOTURNO - EJA

- 32% dos alunos são do sexo masculino; 67% feminino;
- 47% têm mais de 25 anos de idade; 40% de 25 a 19 anos; 12% de 18 a 16 anos;
- 48% moram no Plano Piloto; 28% em casa própria; 24% com os pais;
- 13% com renda familiar de 6 a 8 salários mínimos; 31% de 3 a 5 salários mín.; 50% de 1 a 2 salários min.;

- 19% nasceram no DF; 32% moram há mais de 10 anos no DF; 26% há menos de 3 anos;
- 28% são órfãos de pai ou mãe; 43% têm os pais em casa; 27% têm pais separados;
- 55% se consideram de cor parda; 24% branca; 15% preta;
- 7% são aprendizes ou estagiários com remuneração; 53% empregados com carteira assinada; 30% desempregados;
- 57% consideram a escola boa; 34% têm bom rendimento escolar;
- 93% afirmam que a escola é importante em suas vidas;
- 73% dos pais têm escolaridade abaixo do ensino médio.

ANEXO 3

REDAÇÕES

- construída coletivamente, apenas com substantivos, a partir do texto “A Volta” de Luís Fernando Veríssimo:

Janela, trem, homem, cidadezinha, estação, cheiro, mata, lágrimas. Tempo, bigodes. Centro, cidade, praça, igreja, prefeitura, clube, cachorro. Rua, cinema, bilhetes, confeitaria, doces, infância, balcão, farmácia, casa. Cor, porta, mulher, licor, parentes, parada...

- construída individualmente, para exposição no evento do “Projeto Educação para a Vida” sobre “Nossa vida em Brasília”, com substantivos:

Despertador, cama, banho, chuveiro, sabonete, toalha, pia, dentes, cabelos, filhos, uniforme, tênis, mochila, café. Casa, rua, trânsito, parada, ônibus, estresse, engarrafamento. Trabalho, chefe, telefone, papel, computador. Banheiro, creme, escova, blusa, calça, almoço. Trabalho, clientes, preocupação, filhos, travesseiro, sapatos, tênis, mochila, pastas. Banho, creme. Escola, professor, aula, caderno, canetas, lápis, colegas.

- construída individualmente para o evento “Projeto Educação para a Vida” sobre “Nossa vida em Brasília”, com substantivos e adjetivos:

Manhã bonita, banheiro claro, escova dental, creme dental, água fria, chuveiro quente, toalha limpa. Quarto pequeno, roupa larga, televisão ligada. Suco doce, pão fresco, geléia gostosa. Tábua arrumada, ferro elétrico, borrifador cheio, roupas lavadas. Almoço cheiroso, suco gelado, jornal novo,

novela ruim. Trabalho continuado. Banho morno, parada cheia, ônibus velho, dinheiro trocado. Escola barulhenta, aulas boas, professores bons, colegas cansados, volta cansativa, casa vazia, leitura curta, descanso necessário.

ANEXO 4

DEBATE E CRÍTICA COLETIVA

Evento ocorrido em (14/05/2010) do “Projeto Educação para a Vida”, 5º e 6º sem./EJA:

a) Aspectos positivos:

- faturamento bom (em prol da formatura);
- público movimentado;
- oportunidade de companheirismo e integração entre pessoas diferentes;
- apresentação interessante de trabalhos;
- comilança gostosa; conhecimento de pratos típicos de vários locais;
- contribuição da maioria pelo bem comum;
- lição de vida: aprendizagem de meios de sobrevivência e empreendedorismo (pequenas empresas, grandes negócios);
- valorização do trabalho escolar e da aprendizagem de substantivos e adjetivos;
- descoberta da capacidade artística na confecção de cartazes.

b) Aspectos negativos:

- distribuição de lanches minutos antes do evento;
- materiais descartáveis de difícil acesso e inadequados para porções vendidas;
- serviço pesado de arrumação por conta das alunas, principalmente;
- tempo insuficiente para organização das barracas;
- necessidade de melhor planejamento espacial e financeiro;
- pouca participação de algumas turmas;
- impossibilidade de visão das apresentações pelos “vendedores”;

- não comparecimento da imprensa para valorização da EJA;
- falta de respeito ao Hino Nacional.

ANEXO 5

DEPOIMENTO DE UMA ESTAGIÁRIA UNIVERSITÁRIA (EX-ALUNA DA EJA)

Ao chegar à conclusão do estágio de docência, parei para fazer algumas reflexões acerca da minha vida e da carreira que vou seguir:

Quando ainda morava com meus pais em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, sonhava em ter uma profissão diferente da que desde os 12 anos exercia: empregada doméstica. Sempre fui um exemplo de esforço e dedicação por todos os empregos os quais passei e também da mesma forma para com os estudos. Por ser uma cidade pequena, não possuía faculdades e os interessados e que possuíam dinheiro, tinham que se deslocar para outras cidades para fazer um curso superior. As perspectivas de futuro eram pequenas. Após concluir o Ensino Médio (2º grau), a alternativa era o casamento. Não era isso que eu queria: casar, ter filhos e viver o resto da minha vida trabalhando de empregada doméstica. Sonhava em poder fazer uma faculdade, ter um salário digno e escrever a minha história, assim como muitas pessoas que, mesmo sendo humildes, lutaram, batalharam, correram atrás de seus sonhos e venceram na vida.

A oportunidade de fazer uma faculdade chegou quando me mudei para Brasília em novembro de 2005. Aqui encontrei um universo de cursos superiores, faculdades por todos os lados. Percebi que aqui em Brasília era o lugar onde eu poderia realizar o meu sonho.

Trabalhando em casa de família, consegui pagar todo o curso de Letras, curso este que me habilitou para ser professora.

Foram três ano e meio de muitas batalhas, dificuldades, obstáculos mas, em nem um momento pensei em desistir. O desejo de aprender, de vencer na vida crescia a cada dia. A prenda que a única coisa que ninguém tira de nós é aquilo que sabemos, o conhecimento, o que está dentro de nós.

O momento do estágio, que foi um desafio de coragem, passou tão rápido e deixou saudades. Assim como a monografia, o estágio foi mais uma prova de que tudo é

suportável, basta esforço e vontade. Hoje posso dizer que sou motivo de orgulho para a minha família. Dentre os dez irmãos que somos, sou a única a fazer um curso superior e ainda para PROFESSORA!!!

Meus sonhos não param por aqui. Desejo passar no concurso da fundação e, posteriormente, iniciar a Pós-Graduação. Desejo ser, não uma professora grande, mas uma grande professora!

G.R.