



**Universidade de Brasília – UnB
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação – FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na
Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014**

VERUSKA RIBEIRO MACHADO

Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento.

Brasília- DF

Março/2014

**Universidade de Brasília – UnB
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação – FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na
Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA COM BASE EM PROJETOS DE LETRAMENTO.**

VERUSKA RIBEIRO MACHADO

Professora Orientadora: Marcela Souto de O. Cabral
Tutora Orientadora: Maria do Socorro da S. Guimarães

PROJETO DE INTERVENÇÃO

**Brasília, DF
Março/2014**

**Universidade de Brasília – UnB
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação – FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na
Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014**

VERUSKA RIBEIRO MACHADO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA COM BASE EM PROJETOS DE LETRAMENTO.**

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

Banca: Professora Doutora Marcela Souto de O. Cabral (Professora Orientadora)
Professora Especialista Maria do Socorro da S. Guimarães (Tutora Orientadora)
Professora Mestra Maria Madalena Torres (Avaliadora Externa)

**Brasília, DF
Março/2014**

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

(...)

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este projeto de intervenção visa a propor uma alternativa pedagógica ao ensino de língua portuguesa para o curso de PROEJA Técnico em Edificações que possibilite a inclusão dos estudantes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua. Faz-se uma reflexão sobre as práticas de ensino de língua portuguesa nas escolas, dando ênfase ao ensino desse componente curricular destinado ao público de jovens e adultos em processo de escolarização tardia. Como proposta pedagógica para as aulas de língua portuguesa sugerem-se os projetos de letramento. Considerando as características dos projetos de letramento, propõe-se, neste projeto de intervenção local, que o trabalho com a língua portuguesa no curso PROEJA Técnico em Edificações esteja assentado em práticas de leitura e escrita dos sujeitos da EJA que os possibilitem agir no mundo social. A adoção dessa alternativa pedagógica permite que se vá em direção a uma educação libertadora. Para a definição dos projetos de letramento, foi adotada a seguinte metodologia: realização de avaliação diagnóstica para reconhecer o perfil de letramento dos estudantes; levantamento das expectativas dos estudantes quanto à leitura, escrita e oralidade no curso técnico; definição de atividades de português integradas às áreas técnicas e, por fim, estruturação do projeto de letramento com base nessas etapas. A aplicação dessa proposta em um projeto piloto permitiu que: i) houvesse certa integração entre um componente de formação básica (português) e outros componentes de formação técnica; ii) fossem explorados nas aulas de português os quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística considerando o desenvolvimento das capacidades para os educandos atuarem em práticas discursivas da esfera profissional da construção civil; iii) estivesse articulado às aulas de português um projeto de emancipação, com o objetivo de formar trabalhadores para atuarem como cidadãos.

Palavras-chave: Práticas de Ensino; Língua Portuguesa; Projetos de Letramento; PROEJA.

SUMÁRIO

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL.....	9
1- Dados de identificação do(s) proponente(s):	9
1.1. Nome:	9
1.2. Grupo:	9
1.3. Informações para contato:	9
2- Dados de identificação do Projeto	9
2.1 - Título:.....	9
2.2 - Área de abrangência:	9
2.3 - Instituição:	10
2.4 - Público ao qual se destina:.....	10
2.5 - Período de execução:.....	13
3- Ambiente institucional:	13
4- Justificativa / caracterização do problema / marco teórico do problema:	22
5- Objetivos:	30
5.1- Objetivo Geral:.....	30
5.2- Objetivos específicos:.....	30
6- Atividades/responsabilidades:.....	30
7- Cronograma:	43
8- Parceiros:	44
9 - Orçamento:	44
10- Acompanhamento e avaliação:.....	44
Referências:	45
APÊNDICE A – Avaliação diagnóstica.....	47
APÊNDICE B – Questionário	52
ANEXO - Entrevista e quadro-perfil	53

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

ABMS	Associação Brasileira de Mecânica dos Solos e Engenharia Geotécnica
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CODEPLAN	Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIBRA	Federação das Indústrias do Distrito Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFB	Instituto Federal de Brasília
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
NR	Norma Regulamentadora
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PEOT	Plano Estrutural de Organização Territorial
PIL	Projeto de Intervenção Local
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RA	Região Administrativa
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SUDECO	Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regiões Administrativas do DF	16
Figura 2: População segundo o nível de escolaridade – Samambaia DF - 2013	18
Tabela 1: População segundo o nível de escolaridade – Samambaia DF - 2013.....	17
Tabela 2: População segundo hábito de leitura – Samambaia/DF - 2013.....	19
Tabela 3: População ocupada segundo o setor de atividade remunerada – Samambaia/DF - 2013	20

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL

1- Dados de identificação do(s) proponente(s):

1.1. Nome:

Veruska Ribeiro Machado

1.2. Grupo:

16

1.3. Informações para contato:

Telefone(s):

E-mail: veruskamchado@hotmail.com

2- Dados de identificação do Projeto

2.1 - Título:

Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento.

2.2 - Área de abrangência:

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

2.3 - Instituição:

Nome/ Endereço

Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus* Samambaia
Subcentro Leste, Complexo Boca da Mata, Lote 01, Samambaia – DF

Instância institucional de decisão:

- Governo: () Estadual () Municipal () DF
- Secretaria de Educação: () Estadual () Municipal () DF
- Conselho de Educação: () Estadual () Municipal () DF
- Escola: () Conselho Escolar
- Outros: *Campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília

2.4 - Público ao qual se destina:

Este projeto destinar-se-á aos estudantes do PROEJA Técnico do Curso de Edificações, que pertence ao Eixo Tecnológico Infraestrutura. Para caracterizar a quem este projeto se destina, é importante compreender o que é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conhecer o perfil do Técnico em Edificações traçado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, bem como reconhecer algumas especificidades daqueles que buscam a educação de jovens e adultos (EJA).

O Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Segundo o referido Decreto, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores; e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante. A turma à qual será aplicado este projeto é de um curso integrado, ou seja, nesse curso, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio ocorre de forma integrada, sendo o curso oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental.

O público do PROEJA é constituído, portanto, por jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que buscam também uma profissionalização. O documento base do PROEJA Técnico (2007) justifica a adoção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos por meio da afirmação de que é fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (documento base, p.11).

Visando atender a esses cidadãos que não concluíram a educação básica e que necessitam ter acesso a uma formação profissional de qualidade, o *Campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília passará a ofertar a partir do 2º semestre de 2014 o PROEJA Técnico em Edificações. Segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o profissional técnico em edificações desenvolve e executa projetos de edificações conforme normas técnicas de segurança e de acordo com legislação específica; planeja a execução e elabora orçamento de obras; presta assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações; orienta e coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações; e orienta na assistência técnica para compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados. Formando-se nessa área, o profissional, que tem em sua formação temas como legislação e normas técnicas; sistemas construtivos; desenho técnico; materiais de construção; planejamento de obras; topografia; solos; controle de qualidade em obras; normas de segurança e saúde no trabalho, poderá atuar em empresas públicas e privadas de construção civil, em escritórios de projetos e de construção civil e em canteiros de obras.

Esses cidadãos que procurarão o curso têm todos uma característica em comum: o afastamento escolar, que acarreta a não conclusão de etapas escolares. Nessa perspectiva, o PROEJA poderá apoiá-los em um processo de inclusão.

Além do afastamento escolar, há outras características inerentes ao público da EJA que merecem ser consideradas, uma delas é a heterogeneidade. Cursos integrados – educação básica e educação profissional - destinados aos jovens e adultos são marcados pela heterogeneidade, uma vez que estão aptos a ingressar neles estudantes advindos de experiências escolares diferenciadas, como o ensino regular e a educação de jovens e adultos (EJA). Somam-se a essas diferentes experiências escolares a diversidade geracional, a

diversidade oriunda das experiências obtidas no mundo do trabalho e as diversas experiências extraescolares.

Além desses fatores, é preciso considerar que os alunos que procuram esses cursos trabalham. Aqueles que não trabalham estão à procura de emprego. Por isso, o tempo disponível que os estudantes desses cursos têm para dedicar-se ao aprofundamento dos estudos é muito aquém do que seria considerado ideal para um público que, em sua maioria, está, há muito tempo, distante da escola.

Há ainda de se destacar, nesse contexto, os resultados apontados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Esse indicador mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residente em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O Inaf, que é dividido em quatro níveis, classifica a população brasileira de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento) e em matemática (numeramento). Os quatro níveis do Inaf são organizados em dois grandes grupos, a saber: analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente.

Os dados do Inaf são muito relevantes e devem ser levados em consideração quando se analisa o público dos cursos voltados para jovens e adultos, principalmente porque esse indicador estabelece uma importante relação entre a escolaridade e o nível de alfabetismo dos indivíduos. Essas informações podem ajudar a compreender qual o perfil do brasileiro no que diz respeito ao letramento e ao numeramento. Conforme dados do Inaf (2009), apenas 38% dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% deste grupo). Portanto 62% daqueles que finalizaram o ensino médio ainda não apresentam habilidades que permitem a compreensão de elementos usuais da vida letrada. Ou seja, mais da metade dos que terminam o ensino médio não consegue ler textos mais longos, relacionando suas partes; não compara e interpreta informações; não distingue fato de opinião, tampouco realiza inferências e sínteses. Ademais, apenas 15% dos que cursam ou cursaram o ensino fundamental, segundo os dados do Inaf, podem ser considerados plenamente alfabetizados.

Dessa forma, tendo clareza do público a que se destina o PROEJA, reconhecendo as características do curso que será ofertado nessa modalidade e conhecendo alguns dados sobre o alfabetismo da população brasileira, é possível identificar o público para o qual este projeto será aplicado.

2.5 - Período de execução:

O PIL é destinado ao PROEJA Técnico, modalidade que passará a ser ofertada pelo *Campus* Samambaia no segundo semestre de 2014. Portanto, a aplicação do projeto iniciará em agosto de 2014 e se estenderá até o segundo semestre de 2015, sendo que, nos semestres subsequentes, o projeto poderá continuar sendo desenvolvido, dependendo da avaliação que dele for feita. Apesar de este projeto iniciar-se no PROEJA apenas no 2º/2014, cumpre informar que foi feito um piloto no curso técnico subsequente em edificações no 2º/2013. Destaca-se que o público do técnico subsequente, mesmo tendo finalizado a educação básica, guarda muitas características em comum com o público do PROEJA. Ademais, a maior parte dos estudantes do técnico subsequente é oriunda da EJA.

3- Ambiente institucional¹:

O histórico da implantação e do desenvolvimento do Instituto Federal de Brasília associa-se à história da rede de educação profissional, científica e tecnológica. Em 1909, Nilo Peçanha, então presidente da República, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Essas escolas, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, foram criadas pelo Decreto nº 7.566/1909.

A primeira Constituição brasileira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial foi a de 1937, que estabeleceu no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

¹ As informações que constam no ambiente institucional foram coletadas no documento do Ministério da Educação referente ao Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. (Consultado em 2/3/2014). Ainda foram utilizadas, para a caracterização desse ambiente, informações contidas nos documentos oficiais do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Também em 1937, foi assinada a Lei 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Em uma sucessão de mudanças, em 1942, o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Entre 1978 e 2001 as Escolas Técnicas Federais passam individualmente para Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau, o que acarretou um aumento expressivo do número de matrículas e a implantação de novos cursos técnicos nas Escolas Técnicas Federais.

Já a Lei 9.394/96, considerada como a segunda LDB, dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, apresentando-a como um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais de uma sociedade.

Em 2008, a Lei 11892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pela associação dos Institutos Federais, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dos CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

A história da Escola Técnica de Brasília começa em 17 de fevereiro de 1959 pelo Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek. É inaugurada em 21 de abril de 1962, sob a denominação de Escola Agrotécnica de Brasília, com o objetivo de ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. Após anos de funcionamento e mudanças legislativas, a Escola Técnica de Brasília foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ou Instituto Federal de Brasília (IFB), pela Lei nº 11.892, de 29

de dezembro de 2008, sendo incorporado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O Instituto Federal de Brasília atualmente atua nas Regiões Administrativas de Planaltina, Brasília, São Sebastião, Taguatinga, Gama, Samambaia, Riacho Fundo, Ceilândia e Estrutural. Oferece cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos subsequentes, ensino médio integrado à educação profissional, tecnólogos, licenciaturas, especialização *lato sensu*, educação a distância.

O IFB tem como missão oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação crítica do cidadão e o desenvolvimento sustentável.

Campus Samambaia

Região Administrativa de Samambaia (RA XII)²

A Região Administrativa de Samambaia, cujo nome deve-se ao Córrego Samambaia, foi oficialmente criada em 1989 e compreende área urbana e rural. A população urbana estimada de Samambaia é de 220.806 habitantes, segundo dados da pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD 2013)³.

² As informações acerca da RAXII foram obtidas nos sites oficiais do Governo do Distrito Federal e em relatórios da Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (CODEPLAN).

³ Para ter acesso a informações socioeconômicas acerca dos residentes da região administrativa de Samambaia, acesse o site da CODEPLAN: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioeconômicas/PDAD/2013/PDADSamambaia2013.pdf>

Figura 1: Regiões Administrativas do DF



Fonte: CODEPLAN, Samambaia, PDAD 2013

A Lei nº 49/89, de 25 de outubro de 1989, criou Samambaia e a definiu como Região Administrativa XII (RA XII). Embora tenha sido oficialmente criada em 1989, seu projeto urbanístico foi elaborado 11 anos antes, em 1978, pelo Plano Estrutural de Organização Territorial – PEOT, implementado em 1982. Em 1985, portanto antes de sua criação oficial, os primeiros moradores começaram a viver na cidade.

A implantação da RA ocorreu em um local que pertencia ao Núcleo Rural de Taguatinga, formado por um conjunto de chácaras, que começou a ser desapropriado, posteriormente, para permitir a sua expansão. A área está dividida em dois setores, Norte e Sul, a Área Isolada Guariroba e o Núcleo Rural Tabatinga, lotes 49 a 64. Em 1996 o Setor de Mansões Leste (SML) foi desmembrado de Samambaia, passando a integrar a RA III – Taguatinga.

A partir de 1989, com a criação da RA XII, a cidade passou a receber um grande número de famílias e hoje Samambaia figura entre as cidades que mais crescem no Distrito Federal.

Segundo os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD 2013), ocorreu uma taxa média geométrica de crescimento anual de Samambaia entre a PDAD 2011 e a PDAD 2013 de 4,6% ao ano. Essa taxa se apresenta maior que a do Distrito Federal, que, consoante os censos de 2000 e 2010, teve crescimento de 2,3% ao ano.

A maior parte da população é constituída por mulheres (50,98%). Já em relação à faixa etária, do total de habitantes de Samambaia, 22,32% têm até 14 anos de idade. 68,40% encontram-se no grupo de 15 a 59 anos e 9,8% têm 60 anos ou mais.

No que diz respeito à instrução, vale destacar que há um elevado percentual daqueles que não estudam: 70,49%. Entre os que estudam (29,51%), a maioria frequenta a escola pública.

2,22%, segundo o PDAD 2013, declararam ser analfabetos. Já os que têm nível fundamental incompleto somam 32%. Apenas 5,66% concluíram curso superior, incluindo especialização, mestrado e doutorado.

Tabela 1: População segundo o nível de escolaridade – Samambaia DF - 2013

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	4.907	2,22
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	6.783	3,07
Alfabetização de adultos	577	0,26
Maternal e creche	1.804	0,82
Jardim I e II/Pré Escolar	4.979	2,25
EJA - Fundamental incompleto	2.526	1,14
EJA - Fundamental completo	649	0,29
EJA - Médio incompleto	794	0,36
EJA - Médio completo	72	0,03
Fundamental incompleto	68.118	30,86
Fundamental completo	14.215	6,44
Médio incompleto	27.637	12,52
Médio completo	51.161	23,17
Superior incompleto	12.123	5,49
Superior completo	10.896	4,93
Curso de especialização	1.227	0,56
Mestrado	216	0,10
Doutorado	144	0,07
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	72	0,03
Não sabe	649	0,29
Menor de 6 anos fora da escola	11.257	5,10
Total	220.806	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2013

Figura 2: População segundo o nível de escolaridade – Samambaia DF - 2013



Fonte: CODEPLAN – Pesquisa distrital por amostra de domicílio – Samambaia - 2013

Outro dado importante sobre a instrução é que 74,75% dos estudantes de Samambaia estudam na própria região, conforme PDAD 2013. Entretanto não se observa essa realidade entre os estudantes do *Campus* Samambaia do IFB, que são oriundos de várias outras regiões administrativas e também do entorno. Uma possível explicação para esse fato é que cada *campus* do Instituto oferta cursos de acordo com determinados eixos tecnológicos. Dessa forma, estudantes que se interessam por formação profissional nas áreas de Gastronomia ou de Eletromecânica, por exemplo, buscam o *Campus* Riacho Fundo e o *Campus* Taguatinga, respectivamente. Já os que se interessam por formação profissional nas áreas de Construção Civil, Meio Ambiente e Produção Moveleira buscam o *Campus* Samambaia. Há relatos de estudantes que moram em Planaltina, por exemplo, e que trabalham na área de Construção Civil; por isso, esses estudantes, em vez de buscarem um curso ofertado pelo *campus* localizado na região administrativa em que mora e/ou trabalha (no caso o *campus* Planaltina, que oferta cursos voltados para a área rural) acabam se deslocando para Samambaia.

Além da instrução, outro tipo de informação importante sobre a população de Samambaia no contexto deste projeto é o que se refere aos aspectos culturais. Segundo a PDAD 2013, os moradores de Samambaia não têm o hábito de ir a museu, teatro e biblioteca. Já em relação ao hábito de leitura, 24,19% indicam tê-lo, mas a maioria, 75,81%, afirma não tê-lo.

Tabela 2: População segundo hábito de leitura – Samambaia/DF - 2013

Quantidade	Hábito de Leitura	
	Nº	%
Não faz	167.409	75,81
1 a 2 livros ao ano	25.183	11,41
3 a 5 por ano	16.452	7,45
6 a 8 por ano	8.298	3,76
9 a 11 por ano	866	0,39
12 ou mais por ano	2.093	0,95
Não sabe	505	0,23
Total	220.806	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2013

Destaca-se ainda a importância de apresentar informações sobre a ocupação dos moradores de Samambaia. Observa-se, segundo os dados da PDAD 2013, que, ente os acima de 10 anos, 50,61% têm atividades remuneradas e 8,30% estão aposentados. Os desempregados somam 6,06%. No que diz respeito à ocupação remunerada, os serviços envolvem 89,41%, sendo 27,35% no comércio, 25,41% nos serviços gerais e 10,36% na administração pública. A construção civil, área de oferta do PROEJA Técnico, objeto deste projeto, responde por 9,24%. A maioria dos trabalhadores dessa RA é constituída por empregados, 65,27%, e a categoria conta própria conta com 24,29% do total da mão de obra. Dos empregados, 59,31% têm carteira assinada.

Tabela 3: População ocupada segundo o setor de atividade remunerada – Samambaia/DF - 2013

Setor de Atividade Remunerada	Nº	%
Agropecuária	433	0,45
Construção civil	8.948	9,24
Indústria	794	0,82
Comércio	26.482	27,35
Administração Pública Federal	4.618	4,77
Administração Pública Distrital	5.412	5,59
Transporte e armazenagem	3.897	4,02
Comunicação e informação	1.876	1,94
Educação	3.536	3,65
Saúde	3.103	3,20
Serviços domésticos	4.474	4,62
Serviços pessoais	4.330	4,47
Serviços de creditícios e financeiros	1.443	1,49
Serviços imobiliários	216	0,22
Serviços de informática	1.443	1,49
Serviços de arte/cultura	794	0,82
Serviços esportivos ou recreativos	361	0,37
Serviços gerais	24.605	25,41
Não sabe	72	0,07
Total	96.837	100,0

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2013

Nesta seção, buscou-se apresentar um breve histórico de Samambaia, bem como apontar algumas características da população, em especial no que se refere às características da população urbana, à instrução, aos aspectos culturais e ao trabalho e rendimento. Na próxima seção, encontra-se um breve histórico do *Campus* Samambaia do IFB.

Histórico do *Campus* Samambaia⁴

O *campus* do Instituto Federal de Brasília localizado na Região Administrativa de Samambaia iniciou as suas atividades em 2010.

A vocação do *campus* Samambaia e de sua área de influência foi definida com base em dados socioeconômicos, estratificados por região, fornecidos pela CODEPLAN, bem como por consultas ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Federação

⁴ Informações retiradas dos projetos de curso do *Campus* Samambaia.

das Indústrias do Distrito Federal (FIBRA) e sindicatos. As informações obtidas no que diz respeito às atividades econômicas mais presentes na região somaram-se à consulta pública realizada no primeiro semestre de 2009, por meio da qual se identificou a demanda da população por cursos nas áreas de meio ambiente, segurança do trabalho, móveis e construção civil.

Logo após a consulta pública, iniciaram-se tratativas com o governo local para o funcionamento provisório do *campus*, tendo sido realizado o seminário “Desafios e metas do Campus Samambaia”, em março de 2010. O seminário contou com a participação de 131 pessoas e deliberou pela oferta dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), nas especialidades pedreiro, almoxarife e apontador, agente ambiental, catador de materiais recicláveis e formação para membros da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes). Os três primeiros, para os quais houve demanda suficiente para a formação das turmas pioneiras, foram ofertados a partir de junho de 2010, em sedes provisórias que funcionaram no SEST-SENAT e no Centro de Ensino Fundamental 504. Essas sedes foram instaladas por meio de convênios com o Governo do Distrito Federal e o SEST-SENAT.

Antes disso, por demanda da Associação Brasileira de Mecânica dos Solos e Engenharia Geotécnica (ABMS) e com sua cooperação, foi ministrado o curso FIC de sondador de solos, que qualificou trabalhadores das empresas do ramo.

Além desses cursos de formação inicial e continuada anteriormente mencionados, no segundo semestre de 2010, o *Campus* também iniciou a oferta de curso técnico, sendo que o primeiro a ser oferecido foi o Técnico em Reciclagem (técnico subsequente).

Atualmente, já se ofertam em Samambaia cursos técnicos subsequentes que se inserem nas três áreas de vocação do *Campus*: meio ambiente, construção civil e produção industrial. Além dos técnicos subsequentes, são ofertados também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Infraestrutura e Produção Industrial. Há ainda cursos FIC na área de Informática, bem como a oferta de cursos de língua estrangeira (espanhol e inglês). O *Campus* ofertou também, em parceria com a Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), cursos de pintor e azulejista no âmbito do projeto Mulheres na Construção. São ainda ofertados cursos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O *Campus* iniciará a oferta do PROEJA Técnico em Edificações no segundo semestre de 2014. Está prevista também, para o primeiro semestre de 2014, a oferta de complementação pedagógica à luz da Resolução 2/97 (Licenciatura para a Educação Profissional). Já para 2015, está prevista a oferta do ensino médio regular integrado à educação profissional.

4- Justificativa / caracterização do problema / marco teórico do problema:

Diante da heterogeneidade característica do público que procura a educação profissional integrada ao ensino médio – diversidade de experiências escolares e de vivências no mundo do trabalho, diversidade geracional – e considerando os números do Inaf, que indicam que apenas 15% dos que cursam ou cursaram o ensino fundamental podem ser considerados plenamente alfabetizados, apresentam-se alguns desafios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com esse grupo: qual abordagem deverá ser dada para o trabalho de língua portuguesa nesses cursos? Qual o significado do ensino de língua portuguesa no contexto da EJA? Para tratar desses desafios, considera-se importante primeiramente haver uma reflexão acerca da educação de jovens e adultos trabalhadores e o mundo do trabalho. Em seguida, parte-se mais especificamente para o ensino de língua portuguesa.

Educação de jovens e adultos trabalhadores e o mundo do trabalho

Vive-se hoje no mundo uma constante transformação. A realidade do século XXI, de difícil descrição devido a sua complexidade, é, segundo Preto-Bay (2007), caracterizada por: constante movimentação de pessoas e produtos, falta de estabilidade dos mercados de trabalho em nível mundial e local, diversificação e rápida reestruturação de organizações e empresas, reconfiguração de tarefas e responsabilidades que requerem adaptação a qualquer momento. Sendo assim, o acesso real aos meios de produção, o consumo e a participação social, tudo isso está ligado à capacidade de adaptação a essas mudanças. E é partindo desse contexto que precisamos refletir acerca da educação de jovens e adultos.

Para essa reflexão, vale trazer à tona os questionamentos feitos por Rêses no texto “Cultura do trabalho na relação com a educação de jovens e adultos trabalhadores”: em que medida estamos atentos às particularidades e singularidades dos processos de produção da vida social? Em que medida contribuímos para transformar as experiências vividas em experiências percebidas e modificadas como experiência de classe? O autor considera que não é suficiente reconhecer que as salas de EJA estão repletas de trabalhadores, é preciso ir além, conforme indica nas questões supracitadas. Ir além do reconhecimento de que a EJA é composta essencialmente por trabalhadores é ponto de partida para que possa ser feita uma educação que promova a inclusão de cidadãos na luta por uma sociedade mais igualitária, mais

justa. Rêses afirma que, no atual contexto, há uma intensificação da exploração dos trabalhadores formais. Isso pode ser constatado se se fizer uma investigação sobre o perfil ocupacional dos estudantes da EJA: não raro se encontra, por exemplo, jornada dupla sem remuneração condizente.

Para entender por que não basta apenas reconhecer que há trabalhadores nas classes de EJA, faz-se necessária uma reflexão aprofundada sobre o papel do trabalho na constituição humana. Para isso, é possível recorrer ao texto de Engels⁵: “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”. A argumentação desenvolvida pelo autor torna-se fundamental para que se saia de uma visão mais superficial sobre o papel do trabalho, o que é essencial para todos os educadores que trabalham com a EJA, especialmente para os que atuam na educação profissional. Engels, logo no início do texto supracitado, afirma que o trabalho é muito mais do que se pode imaginar: é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Ele ainda destaca que, até certo ponto, pode-se afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Para provar isso, percorre toda a trajetória da evolução humana para mostrar o protagonismo do trabalho. Essa visão é essencial para que se pense o trabalho como princípio educativo.

Segundo Nosella (2011), ainda está em construção como é possível atuar pedagogicamente considerando o trabalho como princípio educativo, como articular o trabalho produtivo ao trabalho escolar, o que se constitui um grande desafio para os educadores, especialmente para aqueles que atuam na EJA. Mesmo ainda estando em construção esse currículo que seja capaz de propor uma atuação pedagógica partindo do trabalho como princípio educativo, considera-se que um dos elementos-chave para isso foi anunciado por Nosella quando cita alguns autores, dentre eles Paulo Freire: “devemos ter como objetivo dar ao estudante o estatuto de ator, e não de espectador passivo, partindo da concretude territorialmente vivida e se relacionando com os mestres como quem aprende e ensina ao mesmo tempo”. Essas reflexões permitem que se pense mais detidamente sobre a atuação pedagógica na EJA e sobre a organização curricular dessa modalidade.

⁵ ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Texto disponível no módulo II do II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, 2013/2014.

Língua Portuguesa e Ensino

Kleiman (2012) afirma que o significado do ensino da língua materna no contexto da EJA está relacionado a uma questão ética e envolve valores e os efeitos de uma determinada ordem do poder historicamente produzida nos falantes de minorias sociais no Brasil, às quais os alunos de EJA pertencem.

Para compreender a afirmação de Kleiman, é preciso considerar que as diferenças quanto à classe social e aos valores culturais influenciam o comportamento linguístico. Em um país como o Brasil, com dimensões territoriais avantajadas, devem-se considerar também as diferenças regionais existentes. Bortoni-Ricardo (2005) aponta que o comportamento linguístico indica a estratificação social. Segundo ela, os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua.

E como fica a escola diante das diferenças linguísticas socialmente condicionadas? Para Bortoni-Ricardo (2005), a escola pauta-se no ensino da língua da cultura dominante e elimina tudo o que se afasta desse código. A pesquisadora reconhece que, nesse contexto, o grande problema encontra-se no fato de grandes segmentos da população terem pouco acesso ao código-padrão. E ainda completa que o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna variedades populares da língua não é eficiente nem respeita os antecedentes culturais e linguísticos do educando. Diante dessa realidade, para a autora, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas: educadores e educandos precisam estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e de que essas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos, sendo recebidas de maneira diferenciada pela sociedade:

Os alunos que chegam à escola falando “nos cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Bagno corrobora com a visão de Bortoni-Ricardo acerca de como a escola deve se comportar frente às diferenças linguísticas. Em uma seção da Revista Carta na Escola intitulada Carta ao Professor, Bagno, dirigindo-se aos docentes, afirma que, na tradição escolar brasileira,

há a crença de que a missão da escola é “consertar” a língua dos alunos, em especial daqueles que vêm de grupos sociais desprestigiados, público que frequenta, em sua maioria, a escola pública. Segundo ele, essa crença abriu um abismo entre a língua e a cultura própria dos alunos e a língua e a cultura própria da escola, que é comprometida com valores e ideologias dominantes. Bagno destaca que essa postura vem, nas duas últimas décadas, sofrendo críticas e que gradativamente a escola aceita ser imprescindível levar em conta o saber prévio dos estudantes, sua língua e cultura, para, a partir daí, ampliar seu repertório linguístico e cultural.

Santos (2012) destaca que a linguística, mais especificamente na década de 80, torna-se essencial na mudança que se processa na prática de ensino de língua materna. A partir de estudos e pesquisas na área da linguística voltados ao ensino de língua materna, surgem novas concepções: de gramática, de texto, de língua, que passa a ser entendida como enunciação, discurso (SANTOS, 2012):

A concepção de língua numa perspectiva discursiva, cuja gramática volta-se aos propósitos de interlocução, constitui uma alternativa para o seu ensino na escola. Um ensino de língua materna centrado nos gêneros, materializados em textos, voltando-se para os usos e práticas de linguagem que contribuam com o aumento de possibilidades de domínios dos usos da língua (...) Isso implica necessariamente alterações na essência do ensino da leitura e da escrita, vistas a partir de então como processos de interação autor/texto/leitor (SANTOS, 2012, p. 27).

Mesmo havendo essa mudança gradativa de postura nas escolas, apontada por Bagno e Santos, há de se considerar que ainda existe um tipo de ensino de língua materna no Brasil que se apresenta reducionista e tradicional, limitando-se “ao desvelamento do sistema linguístico em detrimento do uso da linguagem nas diversas situações de comunicação” (SANTOS, 2012, p. 25). Para justificar a afirmação de que o ensino de língua materna ainda se pauta em uma concepção tradicional, Santos (2012) cita Batista (1997, *apud* Santos, 2012), que afirma que a gramática normativa é o objeto privilegiado de ensino e o conteúdo da prática de ensino da língua materna.

Para Kleiman (2012), a aprendizagem da língua escrita e da língua falada culta para jovens e adultos em processo de escolarização tardia equivale a um processo de diglossia em conflito, acarretando perda linguística e cultural e dilemas e conflitos identitários (KLEIMAN, 1995, *apud* Kleiman 2012). Pode-se entender como diglossia no contexto da educação de jovens e adultos o conflito existente entre uma língua dominante e outra ou outras línguas

dominadas. A dominante é utilizada em relações formais, enquanto as dominadas não são legitimadas nem em livros, nem em gramáticas, nem em dicionários⁶.

Como, então, não reproduzir essa situação de diglossia em conflito em sala de aula? É possível reconstruir realidades sociais, papéis e identidades em sala de aula? Kleiman (2012) aponta que uma das formas para se fazer essa reconstrução é a pedagogia culturalmente sensível (termo postulado por Frederick Erickson em 1987). Segundo Bortoni-Ricardo,

é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos educativos cognitivos associados aos processos aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

As reflexões feitas até aqui acerca do ensino de língua portuguesa justificam a necessidade de que esse ensino seja repensado, em especial se consideramos o público de jovens e adultos em processo de escolarização tardia. Para se propor um programa de ensino de língua portuguesa para a EJA, há de se considerar as diferenças culturais e linguísticas presentes em uma sala de aula, “criando em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (pedagogia culturalmente sensível). A adoção da pedagogia culturalmente sensível propiciará a criação de condições para o fortalecimento cultural e linguístico das minorias (KLEIMAN, 2012). Ademais, deve-se partir de uma concepção discursiva da língua. Essa perspectiva

confronta as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito, busca as diferenças entre esses discursos decorrentes de suas condições de produção, e as diferenças nas maneiras de ler e de escrever, de construir significados conforme a situação discursiva, investiga o papel da “periferia do texto” ou dos fatores paratextuais (formato, diagramação do texto, ilustrações, títulos e subtítulos, notas, epígrafes, dedicatórias, prefácios, publicidade, estratégias de comercialização) na produção de sentido (SOARES, 1995, p. 14).

⁶ . Essa situação de conflito pode ser observada na epígrafe deste projeto, que traz alguns versos do poema de Carlos Drummond de Andrade, Aula de Português.

Além de levar em consideração essas questões em relação ao ensino de língua materna, este projeto de intervenção local corrobora com a defesa de Rojo (2009), que considera que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) de maneira ética, crítica e democrática. Nesse sentido, é preciso que o programa de ensino de língua portuguesa para a EJA apresente estratégias que possibilitem a inclusão dos estudantes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua. Este projeto parte do princípio de que o trabalho com projetos, especificamente projetos de letramento (Kleiman, 2000, 2012; Oliveira & Santos, 2012), pode ser uma alternativa didática para atingir esse objetivo.

A seguir será feita uma breve reflexão acerca das concepções de letramento e, em seguida, encontra-se uma explicitação sobre os projetos de letramento.

Concepções de letramento

Segundo Soares (1998), letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Nessa mesma linha, Rojo (2009) afirma que

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (p. 98)

Cabe destacar que, em virtude da heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas e devido ao caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, o conceito passou a ser usado no plural: letramentos (ROJO, 2009). Hamilton (2002, *apud* Rojo, 2009) aponta a existência de letramentos dominantes, considerados institucionalizados e associados a organizações formais (igreja, escola, sistema legal, burocracia etc); e de letramentos locais, vernaculares, os quais têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais, sendo frequentemente desprezados pela cultural oficial.

Os estudantes, quando retomam seus estudos em cursos de EJA, passam, então, a ser incluídos em práticas escolares de letramento (letramentos dominantes), o que conduz à apropriação de diferentes linguagens e à ampliação de repertórios (STREET, 2003, *apud* Carvalho & Fisher, 2013). Sobre o letramento escolar, Rojo (2009) pondera que, por estar

voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de gêneros escolares e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos, não será suficiente para atingir as exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola. Para a pesquisadora, nesse contexto, será imprescindível ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramento presentes na escola, bem como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Carvalho & Fischer (2013) afirmam que, no âmbito do PROEJA, deve-se partir das necessidades e interesses dos sujeitos nos diversos espaços e usos, visando a processos diferenciados de letramento. As atividades linguísticas em práticas de letramento no contexto escolar devem, pois, ser orientadas pelo uso, o que atribuirá outros sentidos às práticas escolares de leitura e escrita, por trazer a percepção de que as linguagens são indissociadas dos aspectos culturais (CARVALHO & FISCHER, 2013). Nessa perspectiva, vale considerar também as reflexões de Freire (1989), para o qual “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Projetos de letramento

Kleiman (2000) afirma que, na perspectiva dos estudos de letramento, aprender a ler e a escrever é um processo de aprendizagem das práticas sociais de um grupo social diferente do grupo ao qual pertencem jovens e adultos não escolarizados. Por isso, a importância de o ensino da escrita estar inserido em uma prática significativa, para que faça sentido ao adulto. A pesquisadora sugere os projetos de letramento como organização didática capaz de incluir os estudantes da EJA em práticas relevantes do uso da língua (KLEIMAN, 2000, 2012). Kleiman entende os projetos de letramento como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos curriculares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que foi relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Oliveira e Santos (2012) admitem assumir os projetos de letramento como alternativa pedagógica para minimizar a realidade do fracasso escolar dos educando das classes subalternizadas que estão vinculados atualmente a programas como o PROEJA e também daqueles que cursam a educação básica no ensino regular em contextos em que ainda predomina um modelo fragmentado de ensino e sem atrativos para os estudantes.

Considerando, pois, as características dos projetos de letramento, propõe-se, neste projeto de intervenção local, que o trabalho com a língua portuguesa no curso PROEJA Técnico em Edificações esteja assentado em práticas de leitura e escrita dos sujeitos da EJA que os possibilitem agir no mundo social. A adoção dessa alternativa pedagógica permite que se vá em direção a uma educação libertadora, contrária à concepção bancária (Freire, 1987), visto que os projetos de letramento possibilitam que:

- a. educador e educandos sejam ativos no processo educativo por meio de um trabalho coletivo;
- b. seja considerado o saber dos educandos, já que as atividades partem do interesse real deles;
- c. os educandos construam conhecimento na execução do projeto mediados pelo educador;
- d. todos os educandos sejam igualmente ouvidos, uma vez que o resultado do trabalho será fruto da participação de todos;
- e. os educandos sugiram conteúdos programáticos importantes no decorrer das atividades propostas no projeto;
- f. enfim, que os educandos, assim como o educador, sejam sujeitos do processo.

Acredita-se que, por meio dessa proposta, seja possível desenvolver a consciência crítica dos educandos, o que resultará a sua inserção no mundo como sujeitos transformadores, conforme defende Paulo Freire (1987).

5- Objetivos:

5.1- Objetivo Geral:

Propor uma alternativa pedagógica para o ensino de língua portuguesa para as turmas de PROEJA Técnico em Edificações que possibilite a inclusão dos estudantes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua.

5.2- Objetivos específicos:

- Realizar avaliação diagnóstica para identificar o perfil leitor dos estudantes ao ingressarem no curso.
- Identificar as expectativas dos estudantes em relação à atuação profissional na área de construção civil.
- Organizar um programa de ensino para o componente curricular língua portuguesa norteado por projetos de letramento, de forma que sejam selecionados a cada semestre gêneros diversos, práticas letradas, capacidades de leitura e produção para abordagem e estudo, respeitando-se uma progressão curricular.
- Planejar atividades integradoras com professores das demais áreas de forma que todos os professores se reconheçam como agentes de letramento.

6- Atividades/responsabilidades:

Esta parte, destinada a informações e dados importantes sobre a forma como o projeto será realizado, está dividida em duas seções: a primeira apresenta um piloto realizado em uma turma de técnico subsequente em edificações; já a segunda é dedicada à descrição das

atividades a serem desenvolvidas nas turmas de Proeja Técnico em Edificações, objeto deste PIL.

Projeto Piloto

Durante o curso de especialização, conforme as etapas do projeto iam sendo delineadas, considerou-se necessário fazer um piloto com duas turmas de técnico subsequente em edificações. As etapas seguidas no projeto piloto, bem como seus resultados estão descritos a seguir (I. avaliação diagnóstica, II. expectativas, III. conversa com os professores, IV. projeto de letramento proposto).

I. Avaliação diagnóstica⁷

Leite (2002) considera que a avaliação diagnóstica é ponto de partida para a concepção e o desenvolvimento de um projeto curricular de uma escola ou de uma turma. A avaliação diagnóstica justifica-se quando se quer identificar o ponto de partida em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, em relação às características da turma e de seus alunos ou em relação aos conhecimentos que os educandos possuem dos assuntos relacionados aos assuntos escolares e das competências que desenvolveram (LEITE, 2002). No caso do projeto piloto, a avaliação diagnóstica (apêndice A) pretendia identificar o ponto de partida em relação ao perfil leitor dos estudantes, bem como em relação às habilidades de compreensão leitora de um texto com linguagem familiar.

Considerou-se essa avaliação necessária para que, a partir dela, pudessem ser traçadas estratégias pedagógicas que ampliassem a competência comunicativa dos educandos que estavam no módulo I do técnico em edificações.

A proposta dessa avaliação permitiu reconhecer o perfil do estudante no sentido de identificar as escolhas de leitura que tiveram oportunidade de realizar durante a sua formação seja na escola, seja fora dela, para compreender como elas contribuíram para a sua formação, a relação que constituíram, no percurso da vida, com o livro: se objeto de consumo ou sonho de

⁷ Os resultados dessa avaliação diagnóstica encontram-se no texto “Definição de estratégias de leitura com base no perfil do leitor em formação”, apresentado por Rosa Amélia Pereira da Silva e Veruska Ribeiro Machado no VI Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora, ocorrido em Formosa (GO) em 2013.

consumo, além de tê-las como ponto de partida na descrição do imaginário do leitor do ensino técnico. Além disso, buscou-se reconhecer também o percurso de letramento deles, para verificar a importância da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento da competência em leitura e escrita dos estudantes. Dessa forma, podem ser elencadas as dificuldades recorrentes que não foram sanadas pela escola e realizar propostas a partir de novas metodologias para resolvê-las.

A avaliação foi estruturada com base em um texto motivador que conta a história de leitor de Maurício de Souza. Motivado por uma pergunta de uma adolescente, que desenvolve projeto/feira dentro de sua escola, Maurício discorre acerca dos motivos que o levaram a se tornar um bom leitor e de como a competência leitora influenciou na sua vida profissional, entre outros aspectos.

A leitura da história de leitor do Maurício de Souza foi associada à proposta de produção de texto em que o estudante devia contar a sua experiência de leitura. A avaliação contou ainda com questões objetivas de compreensão textual. A primeira questão da avaliação diz respeito ao objetivo do texto. Muitos estudantes não conseguem identificá-lo, uma vez que não estão acostumados a ler e analisar textos. Foram habituados a ter o texto como fonte de respostas para perguntas diretas e imediatas. Tal ideia fica mais evidente quando, na segunda questão, aproximadamente 80% dos estudantes não conseguem relacionar ideias presentes em dois textos e aplicar conhecimentos de um no outro de forma reflexiva e análoga. E ratificam-se a dificuldade na compreensão leitora e a habilidade de relacionar ideias entre dois textos na terceira questão. Na questão 4, evidencia-se a concepção de língua de cada um, o que eles consideram como registro formal está relacionado ao padrão culto da língua de forma bastante estrita.

O resultado da avaliação diagnóstica em relação à história de leitor dos estudantes demonstra que a maioria do grupo revela que, praticamente, a leitura e a escrita estiveram distante da sua formação, conforme se observa nos depoimentos:

- 1. O meu primeiro contato com a leitura foi aos 10 anos, não gostava muito de ler e o tempo foi passando e vi que a falta de leitura me prejudicou.*
- 2. O contato com a leitura significa ir além do limite, não tive experiência como o Maurício, mas eu sei que a leitura é a nossa vida em todos os sentidos.*

3. *Agora estou com 25 anos, estou vendo o tempo que eu deixei para trás (...), mas hoje estou mudando minha cabeça, já até li um livro todo.*
4. *Até então eu leio muito pouco, particularmente jornais superficialmente, eu sei que a falta da leitura traz prejuízo na minha vida profissional, intelectual e principalmente social.*
5. *Na minha infância não tive muito contato com a leitura, lia muito pouco, era só o suficiente mesmo, porém com o passar dos anos percebo a falta que faz ou fez a leitura em minha vida.*
6. *(...) não fui um bom leitor, na verdade acho que nem fui um. Não tive muitas oportunidades, tinha muito trabalho, estudava o mínimo pra passar nos anos letivos.*
7. *Eu confesso para a senhora que terminei o ensino médio sem saber ler nem escrever.*
8. *(...) praticamente todos os meus professores de português não sabiam ensinar. Nunca fui motivado a ler, nem a escrever, muito menos a estudar*

O pouco contato com a leitura é atribuído por alguns às várias dificuldades, sobretudo financeiras, no percurso da vida para ter contato com os livros, como informa o estudante no depoimento 6.

Observa-se que alguns depoimentos mostram que a escola não conseguiu cumprir a tarefa de promover a leitura. Para esses estudantes, as leituras realizadas na escola se revelam um mundo à parte, desconectado, desprendido do mundo real em que se vive. Apesar dos depoimentos que demonstram que a escola não foi eficaz na tarefa de promover a leitura, na maioria das histórias essa instituição é citada como primeira e às vezes única agência de letramento. Muitos inclusive demonstram terem consciência de que a escola foi fundamental na sua história de leitor, apesar dos revezes:

9. *Comecei a ler livros no primeiro ano do ensino fundamental, quando a professora pediu para todos lerem a história do menino quadrado.*

10. *Meu primeiro contato com a leitura foi digamos no pré-escolar, na sala de aula, e vendo placas de anúncios, outdoor etc.*

11. *O meu primeiro contato com a leitura, além dos gibis, foi na escola. Algumas leituras faziam parte da grade curricular*

Cabe destacar que, embora a maioria revele que a leitura não esteve tão presente em sua formação, há um grupo menor que afirma o contrário. Algumas especificidades desse grupo chamam atenção: aqueles que utilizavam efetivamente a leitura para algum fim demonstram ter se aproximado mais do hábito de ler (depoimento 12); e aqueles que foram incentivados por algum familiar ou pessoa da comunidade também demonstraram perfil de leitor diferenciado (depoimentos 13 e 14).

12. *Eu gostava muito de ler tudo o que via na minha frente e dizia sempre para a minha mãe, ela é analfabeta. Com esse entusiasmo de estar vendo algo novo, eu também sentia uma responsabilidade muito grande em ler, pois ai eu ajudava meus pais no dia-a-dia.*

13. *Aprendi a ler muito cedo, tinha por volta dos cinco anos. Minha mãe me ensinava a ler com o livro do meu irmão, que já frequentava a escola. (...) Não sei se o método dela era correto, mas deu certo. Ela me ensinava todas as letras que compunham uma determinada palavra e depois me mandava repetir, para cada letra que eu errava eu apanhava de cipó. Acabou que entrei na escola já sabendo ler e escrever.*

14. *Na minha igreja havia uma biblioteca que recebia doação de livros didáticos, revistas semanais, romances, enciclopédias. Como ela era pouco frequentada, eu podia ficar na biblioteca o tempo que desejasse e levava o livro ou revista que queria e pelo tempo que quisesse. A biblioteca não tinha um bibliotecário, apenas o caseiro da Igreja, que ficava com as chaves, ele não anotava os livros que eu pegava e confiava a mim sem reservas. Li todo tipo de assunto: atualidades, antiguidades, contos, romances. Aprendi a gostar dos livros.*

Ainda fizeram parte do diagnóstico o preenchimento de um questionário (apêndice B) e uma entrevista⁸ (anexo). A entrevista foi feita entre os estudantes, que foram organizados em duplas. Cada integrante da dupla tinha a sua vez de entrevistar, depois havia a troca entre entrevistado e entrevistador. Concluído isso, cada um fez uma ficha com o perfil leitor do colega. O objetivo da atividade foi identificar outros detalhes dos hábitos de leitura dos estudantes e também proporcionar uma troca entre a turma, de forma que os educandos pudessem reconhecer as preferências dos colegas em relação à leitura.

II) Expectativas

Outra atividade importante que fez parte do diagnóstico que subsidiou a proposta pedagógica foi o levantamento de expectativas dos educandos acerca do componente português ofertado no curso técnico subsequente. Vale lembrar que conhecer essas expectativas é essencial para que possam ser propostas atividades que realmente surjam de um interesse real na vida dos estudantes.

Para realizar esse levantamento, no primeiro dia de aula, foi feita uma conversa com os estudantes com o objetivo de identificar: i) a visão que eles traziam acerca do ensino de língua portuguesa; ii) as expectativas em relação a esse componente curricular em um curso técnico subsequente. Nessa atividade, foram identificadas muitas manifestações de insatisfação com a disciplina. Ao serem questionados sobre o porquê dessa insatisfação, os educandos reconhecem a importância das aulas de português, apesar de não saberem identificar com clareza o que se faz nelas tampouco o objetivo delas. As declarações dos estudantes revelam uma tendência centrada na língua enquanto código, conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização, das práticas concretas (MACHADO, 2013).

Embora não identifiquem com clareza o objetivo dessas aulas, os estudantes manifestam interesse em que o componente curricular português no curso técnico subsequente possa atender às necessidades de leitura e escrita presentes na área técnica em que estão sendo inseridos. Quando os estudantes indicam essa expectativa em relação às aulas, estão, a verdade, solicitando que haja contribuição significativa para a ampliação da competência comunicativa. Sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, esclarece Bortoni-

⁸ A proposta dessa entrevista baseou-se em sugestões presentes na obra *Letramentos no Ensino Médio*, que se encontra nas referências.

Ricardo (2005) que, do ponto de vista da sociolinguística educacional, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Fica claro que os estudantes do curso de edificações anseiam que o trabalho com a língua seja pautado em uma tendência centrada na atuação social/profissional. Deve-se, pois, considerar, na proposta que lhes for feita, os eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística nas circunstâncias sociais/profissionais.

III) Conversa com os professores

O último passo antes de propor o projeto-piloto de letramento foi estabelecer contato com os docentes que atuam no primeiro módulo do curso para identificar práticas de leitura e escrita que fazem parte do dia a dia de um estudante de um curso técnico em edificações. Esse diálogo realizado com os professores da área técnica ocorreu com o objetivo de que pudessem ser planejadas ações integradoras entre os componentes curriculares, desafio presente na implantação de um PROEJA. É muito importante que haja espaços para a construção efetiva dessa integração. O documento base do PROEJA de 2007 nos esclarece o sentido de integrar o currículo:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84 *apud* Documento Base do Proeja, 2007, p. 40).

O diálogo com os professores da área técnica permitiu que fossem reconhecidas algumas práticas de leitura e de escrita que permeiam a vida do estudante no curso técnico em edificações e que também estão presentes no contexto de atuação profissional.

IV) Projeto de letramento

O primeiro módulo do curso técnico subsequente em edificações visa a desenvolver no aluno habilidades básicas para que ele tenha condições de seguir no curso, conforme se observa nos componentes a seguir: Matemática Básica; Português Instrumental; Física Aplicada; Informática Básica; Técnicas de Construção Civil; Desenho Básico; Materiais de Construção I e Artes na Construção Civil (Plano de Curso, 2012). Os componentes Técnicas de Construção Civil e Materiais de Construção I têm como objetivo ambientar o aluno na área. Essa foi uma sugestão da equipe para que o aluno pudesse ser paulatinamente inserido em uma área que requer uma inserção gradativa.

Considerando, pois, os dois componentes cujo objetivo é a ambientação na área da construção civil e tendo em vista o diálogo realizado com os docentes por eles responsáveis, foi proposto um projeto de letramento envolvendo leitura e produção de textos que circulam na área da construção civil.

O trabalho do técnico em edificações é orientado por normas técnicas (NBR) e normas regulamentadoras (NR). Estas são estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, são de caráter obrigatório e tratam de temas relacionados à segurança do trabalho em todo o território nacional. Aquelas são documentos estabelecidos por consenso e aprovados por um organismo reconhecido, que fornece, para um uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características para os produtos ou processos. Podem ainda estabelecer requisitos de qualidade, de desempenho, de segurança, bem como procedimentos, padronizar formas, dimensões, tipos, usos, fixar classificações ou terminologias e glossários, símbolos, marcação ou etiquetagem, embalagem, definir a maneira de medir ou determinar as características, como os métodos de ensaio (definição da ABNT).

Dessa forma, o projeto de letramento proposto como piloto teve como leitura de base uma das normas trabalhadas no componente Técnicas de Construção Civil: a NR 18, que estabelece requisitos técnicos mínimos que devem ser observados nas edificações para garantir segurança e conforto aos que nelas trabalham. Somaram-se à leitura dessa norma textos publicados em jornais e revistas de grande circulação e também matérias publicadas em uma revista especializada na área de construção que tratavam de questões relacionadas a procedimentos de segurança, saúde e meio ambiente.

O primeiro passo do projeto foi discutir a função das normas técnicas e regulamentadoras no dia a dia do profissional da área. Para essa discussão, partiu-se de matérias publicadas na mídia que tratavam sobre a segurança em canteiros de obra. A leitura dessas matérias auxiliou

no acionamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre procedimentos de segurança.

O segundo passo foi a leitura da NR 18. Cabe registrar que essa leitura foi mediada pela professora. Na realização da leitura, deve ser dada ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa frente ao texto. Por isso, a função do professor no momento da leitura deve ser a de fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão dos textos. Os próprios alunos devem selecionar as marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las, construir interpretação. Eles devem ser os responsáveis pelo desenvolvimento de sua compreensão leitora, mas é imprescindível que o professor assuma o papel de mediador nesse exercício. Todos devem estar envolvidos nas tarefas de leitura; a leitura deve ser compartilhada (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010).

Essas atividades relacionadas à leitura da NR 18 permitiram reflexões acerca das condições e do meio ambiente de trabalho na indústria da construção. Os conhecimentos adquiridos por meio dessas leituras prepararam os educandos para que adentrassem um canteiro de obras.

O terceiro passo foi a visita técnica. Os itens observados na NR18, bem como outros elementos explorados nos componentes Técnicas Construtivas e Materiais de Construção puderam ser verificados *in loco*. Cabe registrar que essa visita foi organizada e coordenada pelos professores da área técnica. Essa atividade não foi sugerida por causa do projeto de letramento. Na verdade, o projeto de letramento surge a partir da constatação de que a visita técnica, dada a sua relevância e devido à importância conferida a ela pelos estudantes, poderia ser o mote para tal projeto.

O quarto passo ocorreu após a visita. Nesse momento, pode haver um debate sobre o que está posto na norma e o que se observou na obra. Essa etapa foi muito rica, pois os educandos começaram a sentir necessidade de questionar o que deve ser feito nos casos em que as construtoras descumprem nas normas. Alguns que já trabalham na área afirmam ser comum alguns itens previstos nas normas não serem respeitados. Pode-se considerar esse um momento muito importante de empoderamento do futuro profissional, já que, coletivamente, foram discutidas estratégias para que, quando estiverem atuando na área, possam requerer procedimentos de segurança, saúde e meio ambiente. Essa atividade permitiu que se visualizasse como é possível formar trabalhadores para atuarem efetivamente como cidadãos.

O quinto e último passo foi a produção de um relatório de visita técnica. Nesse relatório, esperava-se que os estudantes fossem capazes de expor o que observaram na visita estabelecendo uma relação com o que consta nas normas. Para que fossem capazes de

produzi-los, nas aulas de português foram trabalhados gêneros textuais que objetivavam o desenvolvimento das características linguístico-discursivas dos tipos de textos que comumente são acionados no gênero relatório de visita. Essa proposta pedagógica, cujo objetivo é desenvolver capacidades de leitura e produção de textos para os educandos atuarem em práticas discursivas da esfera profissional-técnica da construção civil, baseou-se na experiência de Valezi (2009), que propõe uma progressão de gêneros textuais para um curso técnico da área da construção civil.

Os relatórios foram elaborados em grupo pelos estudantes e no relato deles havia o predomínio de alguns itens que constam na NR18, tais como equipamentos de proteção individual, armazenagem e estocagem de materiais, proteção contra incêndio, sinalização de segurança, ordem e limpeza. A professora de português acompanhou a elaboração dos relatórios, que foram entregues à docente de Técnicas Construtivas. Considera-se que a avaliação final dessas produções deveria ter sido feita em conjunto pelas duas docentes, o que não ocorreu.

A proposta desse projeto de letramento, que durou aproximadamente 2 meses, permitiu que:

- houvesse certa integração entre um componente de formação básica (português) e outros componentes de formação técnica;
- fossem explorados nas aulas de português os quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística considerando o desenvolvimento das capacidades para os educandos atuarem em práticas discursivas da esfera profissional da construção civil;
- estivesse articulado às aulas de português um projeto de emancipação, com o objetivo de formar trabalhadores para atuarem como cidadãos.

Proposta para o PROEJA Técnico

Diante da experiência advinda da aplicação do projeto de letramento no curso técnico subsequente da área de construção civil, constatou-se que essa proposta pedagógica deverá também nortear o trabalho com o PROEJA Técnico em Edificações.

No documento base do PROEJA (2007), considera-se que

a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca, ela extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e “postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio” (MANFREDI, 2003, p. 57, apud documento base, 2007, p. 47)

Segundo esse documento, o currículo, enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: i) a perspectiva integrada a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; ii) a experiência do aluno na construção do conhecimento, tornando-o mais participativo; iii) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; iv) a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; v) a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; vi) a construção dinâmica e com participação (p. 49).

Para atender a essas orientações, há diferentes formas de organização do currículo e diversas estratégias metodológicas. O documento base do PROEJA apresenta algumas abordagens metodológicas de integração. Neste projeto de intervenção local, parte-se do princípio de que os projetos de letramento também podem funcionar como projetos integradores de componentes curriculares, como foi demonstrado na descrição do piloto. Parte-se do princípio de que os projetos de letramento podem e devem perpassar diversos componentes, inclusive os da área técnica, visto que todo professor deve ser um agente de letramento e por isso todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA).

Na discussão do projeto pedagógico do PROEJA, muito se dedicou à reflexão acerca da integração: como promovê-la? O grupo que atualmente discute esse projeto, composto por professores da formação básica e da área técnica, definiu que os projetos integradores serão a estratégia adotada. Nessa perspectiva, torna-se perfeitamente exequível a proposta dos projetos de letramento para a disciplina de português. A proposta deste PIL abarca os três

primeiros semestres do PROEJA, entretanto a expectativa é de que a proposta pedagógica aqui sugerida possa ser explorada em todos os semestres em que for ofertada a disciplina língua portuguesa.

Na organização curricular do curso, inicialmente, foi discutido o perfil do egresso. Segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o técnico em edificações, no exercício pleno de suas atribuições:

- a. desenvolve e executa projetos de edificações conforme normas técnicas de segurança e de acordo com legislação específica;
- b. planeja a execução e elabora orçamento de obras;
- c. presta assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações;
- d. orienta e coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações;
- e. orienta na assistência técnica para compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados.

Com base nesse perfil, foi definido o itinerário formativo, que tem como base as três áreas da construção civil: 1) Projeto, Planejamento e Orçamento; 2) Execução e; 3) Instalações. As competências de cada uma dessas áreas serão desenvolvidas dentro dos projetos integradores. Dessa forma, os projetos integradores, que buscam levar o estudante a compreender o mundo do trabalho; a reconhecer-se no mundo do trabalho e a ser protagonista no mundo do trabalho, são a essência desse itinerário.

Ainda em relação a esse itinerário, chegou-se ao consenso de que os três primeiros semestres devem proporcionar ao profissional em formação que ele compreenda o mundo do trabalho e, conseqüentemente, os espaços que podem ser ocupados por um técnico em edificações: canteiro de obras, laboratórios etc.

A fim de que esse objetivo possa ser alcançado, concluiu-se que, para o público do PROEJA, uma inserção acadêmica/ambientação é essencial para que o educando possa

começar a entender as demandas que lhes serão apresentadas. A sugestão é de que essa ambientação deve ser feita nas duas primeiras semanas de aula nos espaços de atuação do técnico em edificações. A inserção desses estudantes neófitos nesses espaços possibilita que se explore a seguinte estratégia: questionamentos devem ser feitos a eles no lócus de atuação, para que, a partir desses questionamentos, possa começar a ser descrito o panorama do curso. Assim, o estudante, desde o começo, compreenderá com mais clareza por que terá acesso a determinados conteúdos. Essa parte inicial, além de acionar os conhecimentos prévios dos estudantes, também possibilita que se reconheçam as expectativas por eles trazidas em relação ao curso. Essa estratégia, ademais, permite o preparo do estudante trabalhador para atuar como cidadão.

No decorrer dos 3 primeiros semestres, as questões abordadas na ambientação serão gradativamente retomadas nos componentes curriculares. Em português, essas questões nortearão a produção de um relatório que versará sobre a importância das diversas áreas na formação profissional do técnico em edificações. Esse relatório também deverá, ao final do processo, ser apresentado em um grande seminário que discutirá a atuação do técnico em edificações.

Nesse período em que o educando compreenderá o mundo do trabalho, serão desenvolvidos em português projetos de letramento norteados pela temática “áreas de atuação do técnico em edificações”. Por meio desses projetos, serão explorados os conteúdos específicos do componente curricular, sempre considerando que o maior objetivo das aulas de língua portuguesa é contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa. O desenvolvimento da competência comunicativa deve ser o foco das aulas de português, o que requer que se reconheça o funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em diversas práticas discursivas, considerando-se as situações sociais (ANTUNES, 2003).

Por fim, cabe destacar que, conforme consta no documento base do PROEJA (2007),

independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática (documento base, 2007, p. 51).

7- Cronograma:

O projeto será desenvolvido nos 3 primeiros semestres em que o componente curricular língua portuguesa for ofertado no PROEJA Técnico em Edificações, ou seja, do segundo semestre de 2014 ao segundo de 2015. Após esses três semestres, deverá ser feita uma avaliação com vistas a subsidiar a continuidade da proposta pedagógica apresentada.

Objetivos específicos	Ações/Atividades	Cronograma
Planejar atividades integradoras com professores das demais áreas de forma que todos os professores se reconheçam como agentes de letramento.	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão e elaboração do projeto pedagógico do curso. ● Reuniões de planejamento coletivo. 	1º/2014 2º/2014, 1º/2015 e 2º/2015 (encontros semanais de discussão)
Realizar avaliação diagnóstica para identificar o perfil leitor dos estudantes ao ingressarem no curso	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicação de questionário. ● Realização de entrevista. ● Produção escrita da história de leitor. 	2 primeiras semanas de aula (2º/2014)
Identificar as expectativas dos estudantes em relação à atuação profissional na área de construção civil	<ul style="list-style-type: none"> ● Semana de ambientação. ● Retomada das questões tratadas na semana de ambientação. 	Primeira semana de aula (2º/2014) 1º/2014, 1º/2015 e 2º/2015
Organizar um programa de ensino para o componente curricular língua portuguesa norteado por projetos de letramento, de forma que sejam selecionados a cada semestre gêneros diversos, práticas letradas, capacidades de leitura e produção para abordagem e estudo, respeitando-se uma progressão curricular	<ul style="list-style-type: none"> ● Definição de projetos de letramento considerando a avaliação diagnóstica, as expectativas dos estudantes, as atividades integradas às áreas técnicas e o conteúdo a ser ministrado. ● Construção do relatório referente à atuação do técnico em edificações. ● Seminário de apresentação dos relatórios. 	1º/2014, 1º/2015 e 2º/2015 1º/2014, 1º/2015 e 2º/2015 2º/2015

8- Parceiros:

Professores do PROEJA Técnico em Edificações da área de construção civil e da área comum. Coordenação Pedagógica e Coordenação de Ensino do *Campus*

9 - Orçamento:

Para a execução do projeto, serão utilizados os recursos disponíveis na instituição.

10- Acompanhamento e avaliação:

Para avaliar o projeto, deverão ser consideradas as seguintes dimensões: desempenho pedagógico dos estudantes, componente curricular de língua portuguesa e trabalho coletivo. Assim, deverá ser feito o acompanhamento do desempenho pedagógico dos estudantes; o acompanhamento do desenvolvimento do componente curricular língua portuguesa; e o acompanhamento do trabalho coletivo realizado no curso, conforme consta a seguir:

Estudantes: o desempenho pedagógico dos estudantes será avaliado por meio de portfólio semestral. Também será feita autoavaliação ao final de cada semestre.

Componente Curricular Língua Portuguesa: avaliação do componente curricular e das atividades propostas ao final de cada semestre, a ser realizada pelos discentes, em forma de questionário.

Trabalho coletivo: acompanhamento nos conselhos de classe e nas reuniões de planejamento por meio do instrumento diário de bordo.

Referências:

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editoria, 2003.
- BAGNO, M. Gramática de bolso do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. Carta ao professor. Revista Carta na Escola. Disponível em: <http://marcosbagn.org/artigos-entrevistas/>. Acesso em: 9/3/2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *A formação do professor como agente letrado*. SP: Editora Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CARVALHO, E. P. & FISCHER, A. Ressignificação identitária e processos de letramento de alunos do PROEJA. *Revista EJA em debate*. Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 71-89, novembro/2013.
- CODEPLAN. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Samambaia – PDAD 2013*. SEPLAN/DF, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 6/3/2014.
- DECRETO nº 5840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Índice de Alfabetismo Funcional*. Disponível em: www.ipm.org.br. Acesso em: 12/9/2013.
- KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *Revista EJA em debate*. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, novembro/2012.
- _____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 236-242.
- LEITE, C. Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. 2002. Repositório aberto da Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/41172>. Acesso em: 2/3/2014.

MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In: BORTONI-RICARDO & MACHADO, V. R. (orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Adultos (PROEJA) – Documento Base, 2007.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Norma Regulamentadora 18: condições e meio ambiente de trabalho na indústria da construção. Disponível em: www.mte.gov.br. Acesso em: 11/8/2013.

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

OLIVEIRA, M^a do S. & SANTOS, I. B. A. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. *Revista EJA em debate*. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 39-56, novembro/2012.

PRETO-BAY, A. M^a R. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, L. & RÖSING, T. M. K. (orgs.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 17 a 35

RÊSES, E. da S. Cultura do trabalho na relação com a educação de jovens e adultos trabalhadores. Módulo II. II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, 2013.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. 2012. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Língua, escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 0, p. 5-16, set/out/nov/dez 1995.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VALEZI, S. C. L. Progressão Curricular: uma proposta de ensino de língua portuguesa em um curso técnico profissionalizante. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, v. 2, n. 2, p. 285-309, dez/2009.

APÊNDICE A – Avaliação diagnóstica



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

Curso Técnico Subsequente

Componente Curricular: _____

Aluno(a): _____

Data: _____

Professora: _____

PROPOSTA DE LEITURA 1

Em 2008, no sítio do Maurício de Souza, um fã fez a seguinte pergunta ao cartunista:

Oi, Maurício!

Gostaria de saber se você lia algum livro quando era criança, quais são os livros que você lê hoje e se algum livro influenciou na sua vida, pois faremos uma feira cultural no colégio e o tema do projeto de Português é "Quem lê faz". Obrigado pela atenção.

<http://www.monica.com.br/mauricio-site/>

A resposta dada por Maurício de Souza à pergunta encontra-se a seguir.

(1) Eu lia muito, sim. Primeiro gibis e depois livros. Mas lia muito mesmo.

(2) Era o tipo de leitor que as pessoas chamam de compulsivo. Queria ler sempre. Se pegava um livro interessante, não parava de ler até chegar à última página.

(3) Como disse, comecei pelos gibis, que li, antes mesmo de entrar na escola. Primeiro minha mãe lia pra mim. Depois, por falta de tempo, preferiu me ensinar a ler, aos pouquinhos, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. Assim, em pouco mais de três meses, já podia soletrar as palavras escritas nos balões das histórias em quadrinhos.

(4) E assim fui "devorando" história após história, conhecendo os mais variados personagens e me deliciando com as descobertas que fazia naquela janela aberta para o mundo. Afinal, não havia televisão, o cinema não era pra toda hora (na minha idade, quase 6 anos) e eu morava no interior, Mogi das Cruzes. Mas a curiosidade era maior do que a minha cidade, do que o meu país, do que o meu mundo. Queria mais e mais, varando as páginas dos gibis.

(5) Depois de alguns poucos anos, as histórias em quadrinhos já não me bastavam. Acabavam logo. Eu lia rápido demais. E não era toda hora que havia gibis novos. Então, me caiu nas mãos um primeiro livrinho de história, bem infantil. Era a história de uma fadinha, com poucas cores, mal impresso, texto simples, livro curto. Li num pulo. Mas foi insuficiente. Queria mais.

(6) Foi quando meu pai comprou uma edição colorida (papel encorpado, textos curtos e grandes ilustrações) de uma história do Mickey, "O matador de gigantes", baseado num desenho animado do Disney. Muito bem impresso. Adorei! Lia e relia. Via e revia as lindas ilustrações. E queria mais.

(7) Até que fui "atropelado" pela obra de Monteiro Lobato e entrei no Paraíso. Era outro mundo, outro universo, outro estilo, outra coisa. Li TUDO da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo e depois passei para os livros que ensinavam matemática, gramática, falavam de petróleo, tudo do Lobato... Até chegar à portentosa série dos trabalhos de Hércules.

(8) Ufa! Já sabia Lobato de cor e estava na hora de passar para outros autores. A curiosidade me impelia. A compulsão me empurrava. Comecei a devorar os livros de aventuras, tipo Jack London, com quem fiz belas e inesquecíveis viagens. Igualmente com Julio Verne. Seguindo depois para romances históricos, biografias, ficção científica, policiais, "Machados de Assis", "Eças de Queiróz" e o que viesse mais.

(9) Houve tempo (nos meus 13, 14 anos) em que eu lia um livro por dia. Era o melhor "cliente" da biblioteca da escola, do ginásio, do município. Agradeço aos céus por isso, pois as leituras e tudo o que aprendi lendo - informações, estilos - me ajudaram em todos os momentos futuros da minha vida. Primeiro quando eu buscava os primeiros empregos e preenchia as primeiras fichas, o meu português me punha nos primeiros lugares das filas de pretendentes a uma colocação.

(10) Foi assim nos primeiros escritórios, depois no jornal, depois quando comecei a escrever quadrinhos e, logicamente, quando precisei me comunicar oralmente. Ler e falar se completam.

(11) Assim, acho que posso afirmar que, entre outros fatores, a leitura foi o fator mágico que me permitiu a comunicação fácil em qualquer circunstância. A chave, a porta e a entrada estão nos livros.

(12) Hoje procuro lançamentos nas livrarias por impulso ou por indicação, mais as revistas semanais, os principais jornais e as revistas de quadrinhos que me tragam novidades. É uma pena que não tenha todo o tempo do mundo para ler mais... As minhas outras atividades também merecem atenção.

(13) Ah! Sim, também tenho outra compulsão: guardar tudo o que leio para, se for o caso e der tempo, ler de novo. Então vocês podem imaginar o tanto de livros e gibis que juntei nestes anos todos. E gosto tanto desses livros, desses gibis, que tenho guardados até hoje os exemplares com as primeiras histórias que li.

(14) Agora essas publicações serão preparadas para enriquecer a biblioteca do nosso estúdio. Naturalmente servirão de chamarizes para que outros compulsivos como eu cresçam e apareçam. Ou melhor, apareçam e cresçam.

PROPOSTA DE LEITURA 2

O quadro estatístico a seguir faz parte do resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2008), cujo objetivo foi o de diagnosticar o comportamento leitor da população brasileira. Leia-o atentamente.



ATIVIDADES SUGERIDAS

1. Com base na leitura do texto, assinale a alternativa correta.

Maurício de Souza escreveu o texto acima para

- contar sua relação com a leitura desde criança até hoje.
- dar orientações àqueles que pretendem se tornar leitores.
- criticar o comportamento dos que não se dedicam à leitura.

d) informar sobre como o brasileiro se comporta como leitor.

2. Considerando os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, o que a leitura significa para Mauricio de Souza? Aponte ao menos um parágrafo em que as informações fornecidas pelo cartunista estabelecem relações com um dos resultados elencados no quadro estatístico. Observe que os parágrafos do texto produzido por Mauricio de Souza já estão enumerados.

Exemplo: Lugares novos – parágrafo 4

3. Qual é o sentido da palavra “compulsivo(s)” nos parágrafos 2 e 14?

4. Segundo Maurício de Souza, toda a leitura que ele fez trouxe-lhe consequências positivas para seu futuro. Apresente uma consequência positiva apontada pelo cartunista no texto.

5. Qual é o tipo de registro utilizado no texto redigido por Mauricio de Souza: formal, informal? Justifique sua resposta.

6. Mauricio de Souza responde ao fã contando sua história de leitor. Agora é a sua vez. Você também deverá contar sua história de leitor, desde a primeira infância até hoje. Qual foi seu primeiro contato com a leitura? Quais livros já leu? O que mais gosta de ler? Inspire-se no texto de Maurício e conte você também sua experiência com a leitura. Redija, no mínimo, 15 linhas. Dê um título ao seu texto.

APÊNDICE B – Questionário

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Estamos começando o nosso curso de Português Instrumental. Para o desenvolvimento das tarefas, é preciso que o professor conheça um pouco mais algumas características dos estudantes que estão fazendo os cursos técnicos subsequentes. Solicita-se, por isso, que, nesse primeiro dia de aula, seja respondido este questionário.

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. Onde nasceu:

4. Em que ano concluiu o ensino médio?

5. Em que tipo de escola cursou o ensino fundamental e o ensino médio?

a. Sempre em escola pública.

b. Parte em escola pública.

c. Sempre em escola particular.

6. Você cursou o ensino fundamental regular ou participou da educação de jovens e adultos?

7. Você foi reprovado na escola alguma vez?

8. Você gosta de estudar língua portuguesa?

9. Faça um relato da sua experiência com o estudo de língua portuguesa.

10. Para você, o que significa estudar língua portuguesa?

11. Por que se interessou em fazer o esse curso? Já tem alguma experiência na área?

Qual?

12. Você lê revistas e/ou jornais?

a. Sempre ou quase sempre.

b. Nunca ou quase nunca.

c. De vez em quando.

Caso você tenha o hábito de ler revistas, cite quais.

Caso você tenha o hábito de ler jornais, cite quais.

13. Você tem o hábito de ler livros?

a. Sempre ou quase sempre.

b. Nunca ou quase nunca.

c. De vez em quando.

Cite o título e o autor de um livro que já tenha lido.

ANEXO - Entrevista e quadro-perfil

1. Entreviste o colega.

- Qual o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Nasceu em que cidade?
- Você gosta de ler?
- Você costuma ler no dia a dia? O quê?
- Costuma acessar a internet? Para quê?
- Costuma ler letras de música? Brasileiras ou estrangeiras? Quais estilos musicais?
- Qual foi a leitura de que mais gostou? Por quê?
- Complete: Para você, ler é...
- Se eu fosse escritor, escreveria livros de...

2. Transforme a entrevista em um quadro de perfil. Para isso, será necessário transformar as perguntas em itens de apresentação do entrevistado



Nome:

Idade:

Nasceu em:

Leitura:

Internet:

Músicas:

Leitura de que mais gostou:

Ler é:

Se fosse escritor, escreveria livros de: