

## **Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro**

CESAR EPITÁCIO MAIA

### **Secretaria Municipal de Educação**

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

#### **Subsecretaria**

ROJANE CALIFE JUBRAM DIB

#### **Chefia de Gabinete**

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

#### **Assessoria Especial**

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

#### **Assessoria de Comunicação Social**

LÉA MARIA AARÃO REIS

#### **Assessoria Técnica de Planejamento**

LUIZA DANTAS VAZ

#### **Assessoria Técnica de Integração Educacional**

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

#### **Departamento Geral de Educação**

LENY CORRÊA DATRINO

#### **Departamento Geral de Administração**

LUCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

#### **Departamento Geral de Recursos Humanos**

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

#### **Departamento Geral de Infra-Estrutura**

JOSÉ MAURO DA SILVA

## **Redação Final**

DANIELLE RAMOS DE MORAES  
DENISE CARDOSO FONSECA DE ALMEIDA  
ELCI ABREU MARQUES  
ELIETE CARDOSO DOS SANTOS BAHIA  
MARIA DAS GRAÇAS SILVA  
PATRÍCIA SIMÕES DE OLIVEIRA ROSA  
ROSA MARIA ALVES DE MELO  
SANDRA CORRÊA RODRIGUES DA SILVA

## **Coordenadora do Grupo de Trabalho**

CECÍLIA VAZ CASTILHO

## **Agradecimentos**

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS PELA CESSÃO DAS IMAGENS.  
AOS ALUNOS DO PEJA II PELA CESSÃO DE DEPOIMENTOS.  
À PROFESSORA SONIA DE VARGAS PELA CONSULTORIA E VALIOSA  
CONTRIBUIÇÃO NO DOCUMENTO PRELIMINAR.  
ÀS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DO TEXTO, COM  
SUAS LEITURAS E EXPERIÊNCIAS QUE TANTO ENRIQUECERAM NOSSA  
CAMINHADA.  
AOS PROFESSORES DO PEJA II QUE CONTRIBUÍRAM NA LEITURA DO  
DOCUMENTO PRELIMINAR.  
A TODOS OS PROFESSORES QUE ATUAM NO PEJA II, PELA DEDICAÇÃO E  
ENVOLVIMENTO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

## **Créditos Técnicos**

### **Coordenação Técnico-Pedagógica**

LENY CORRÊA DATRINO  
MARILA BRANDÃO WERNECK  
NUVIMAR PALMIERI MANFREDO DA SILVA  
ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO  
MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA  
CARLA FARIA PEREIRA

## **Equipe do Programa de Educação de Jovens e Adultos**

CARMEN MARIA SOARES AROZO VIEIRA DA SILVA

CRISTINA NUNES DE SANT' ANNA

FLORA PRATA MACHADO (SUPERVISORA)

JAQUELINE LUZIA DA SILVA

KATIA REGINA DAS CHAGAS MOURA

LENITA COTECCHIA BRANDÃO

MARIA DAS GRAÇAS MEIREIS PEDRA

MARIA LUIZA ASSUMPCÃO SILVA

MARIA LUIZA LIXA DE MENDONÇA

MARLUCY DOS SANTOS VASCONCELLOS

MAURICEIA DE SOUZA COSTA

ROSA MARIA PIRES DE FREITAS

SÔNIA SALGADO MARTINS

VANDA MARIA DE MATTOS MENDES

## **Equipe de Apoio**

MARILENE MARTINS DE CARVALHO BARBOSA

SANDRA CONTI PADÃO

LAILA DE PAIVA PEREIRA

## **Criação de Capa e Projeto Gráfico**

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER

DALVA MARIA MOREIRA PINTO

## **Fotografia**

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

## **Editoração Eletrônica, Revisão**

PADOX - COMUNICAÇÃO

## **Supervisão e Produção Gráfica**

GRÁFICA POSIGRAF

## **Impressão**

GRÁFICA POSIGRAF

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação:** PEJA II - Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula)

## Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

**E**m 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1055 Unidades Escolares, 241 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na

formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos. Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.



Sonia Maria Corrêa Mograbi

Secretária Municipal de Educação

## *Rios sem discurso*

*Quando um rio corta, corta-se de vez  
O discurso – rio de água que ele fazia;  
Cortado, a água se quebra em pedaços,  
Em poços de água, a água paralítica.  
Em situação de poço, a água equivale  
A uma palavra em situação dicionária:  
Isolada, estanque no poço dela mesma,  
E porque assim estanque, estancada;  
E mais: porque assim estancada, muda,  
E muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
O fio de água por que ele discorria.  
O curso de um rio, seu discursório,  
Chega raramente a se reatar de vez;  
Um rio precisa de muito fio de água  
Para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
Lhe impondo interina outra linguagem,  
Um rio precisa de muita água em fios  
Para que todos os poços se enfrasem  
Se reatando, de um para outro poço,  
Em frases curtas, então frase e frase,  
Até a sentença – rio do discurso único  
Em que se tem voz a seca ele combate.*

(João Cabral de Melo Neto, 1997, p. 2)

# COMEÇANDO A CONSTRUIR A SINTAXE DOS RIOS



E. M. Rinaldo de Lamare - E/2ª CRE

**T**razendo à memória os versos de João Cabral de Melo Neto, nós, professores de Língua Portuguesa do PEJA II, queremos reafirmar a esperança em nosso trabalho. Afinal, nossa proposta consiste em tornar realidade um ensino de Língua Portuguesa que, ao invés de cortar os rios da multiplicidade de conhecimentos e experiências lingüísticas, promova intensa intercomunicação de saberes, uma rede de vitalidade! Queremos provocar encontros prazerosos com a Língua, ampliar conhecimentos significativos que favoreçam o desenvolvimento da competência lingüística.

Mas, para que consigamos atingir esses objetivos, precisamos ter sempre presente a realidade ao mesmo tempo específica e diversa dos alunos do



PEJA, assim como determinadas representações arraigadas em nossa cultura, e que devemos buscar superar.

Fávero, Rummert e De Vargas (1999) identificam como foco central de nosso trabalho, dentro da grande multiplicidade do universo jovens – adultos, a exclusão econômica, social, política e a expropriação cultural a que são submetidos. Enfatizam nosso objetivo fundamental como educadores do PEJA: saldar a imensa dívida social e histórica para com eles, contribuindo para que sejam incorporados no processo de construção de uma sociedade não excludente e solidária.

Esses autores analisam também duas representações que perpassam as práticas educativas e se tornam obstáculos ao desenvolvimento de ações educativas eficazes. A primeira delas identifica “o jovem e o adulto desescolarizado como alguém que deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar” (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999, p. 43). A partir dessa representação, a Educação de Jovens e Adultos é pensada e organizada tendo como modelos as ações desenvolvidas com o ensino regular para crianças. Essa prática educativa, além de ocultar os inúmeros fatores estruturais que impossibilitaram os jovens e adultos de terem acesso ao sistema educacional e de permanecerem nele, infantiliza e descaracteriza a EJA. É importante para que se caminhe na direção de uma efetiva superação da exclusão, organizar as ações educativas desta modalidade em “um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (PARECER CEB 11/2000, p. 9).

Outra representação corrente em nossa sociedade concebe a participação no processo de Educação de Jovens e Adultos como fruto de ações voluntárias, de doação e caridade, para as quais basta a *boa vontade*, o *amor aos menos favorecidos*, em detrimento de uma efetiva preparação do educador para uma realidade educativa complexa e específica. A EJA requer uma formação, que “além das exigências formativas de qualquer professor, contemple aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino, [...] em vista de uma relação pedagógica com sujeitos que possuem experiências vitais que não podem ser ignoradas” (PARECER CEB 11/2000, p. 56 e 58).

Reatar os *fios de água* rompidos nas trajetórias de repetência ou evasão requer uma reflexão constante de nossas atitudes e motivações interiores

como educadores do PEJA, assim como uma intensa preparação e aprofundamento pedagógico que possibilitem o trabalho com a imensa variedade de vivências e expressões culturais, riquezas com as quais o educador se depara na EJA. Para nós, professores de Língua Portuguesa, a valorização, a expressão e o desenvolvimento dessa diversidade são da maior importância, pois o processo de aquisição da competência lingüística, uma das expressões de conquista da cidadania, passa pela troca da multiplicidade de saberes lingüísticos.

A legitimação das variadas formas de expressão lingüística, como manifestações culturais, nem sempre tem sido realizada efetivamente em nosso sistema educacional. Bourdieu e Passeron (apud Soares, 1986) afirmam que a escola, impondo uma cultura como a *legítima*, exerce um poder de violência simbólico que reforça e perpetua a dominação de determinados grupos sobre outros. Muitos de nossos alunos tiveram o contato com essa escola e com um ensino tradicional de Língua que acentuou a exclusão, a deficiência, a paralisia. A norma lingüística considerada padrão é trabalhada como a *única*, a *correta*; o ensino das regras gramaticais é supervalorizado e descontextualizado; os textos são *decodificados* em exercícios repetitivos, mecânicos. Percebemos que essa concepção de ensino, mais que preservado os  *cursos de rio*, tem formado poços, *rios sem discurso*, *água paralítica*, estanque, muda porque com nenhuma comunica.

Nosso papel – e nosso sonho! – enquanto professores de Língua Portuguesa no PEJA, consiste em proporcionar aos alunos experiências *cheias de linguagem*, muita *água em fios*. Torná-los aptos a refazer o fio antigo, legitimando a língua viva, múltipla, rica, ativando a consciência da gramática internalizada que possuem e abrindo as portas para um conhecimento lingüístico que os qualifique a ocupar com dignidade seu espaço na sociedade.

# INSTANTÂNEO FOTOGRÁFICO

Eles vão chegando devagar, depois do dia estafante de trabalho, calor e preocupações: homens e mulheres sentam-se silenciosamente nas carteiras, com o olhar fixo no professor, agarrados a um caderno e a um lápis como à procura de segurança neste ambiente grande demais para o que pensam de si mesmos. Os jovens falam alto e riem. Através das brincadeiras com os colegas e das roupas (jeans rasgados, bonés, brincos, cabelos pintados...), tentam disfarçar a timidez que os adultos assumem mais claramente. São alunos do PEJA em sua busca de melhoria de vida, de encontrar pessoas, de adquirir conhecimento. Carregam uma certeza construída e alicerçada gradativamente ao longo do tempo: *de não saber e não conseguir aprender*.

Por trás do grande medo, disfarçado ou não, dos preconceitos sociais assumidos e internalizados penosamente, da imagem negativa construída durante o processo de inúmeras exclusões, mal vislumbram o mundo e as experiências de vida que carregam. Para eles, isto não importa na escola. Aqui – pensam – o espelho está com a face voltada para o universo do que NÃO SÃO, NÃO SABEM e precisam alcançar. Sentem-se como rios cortados pela vida.

## *Para que todos os poços se enfrasem...*

O ensino de Língua Portuguesa no PEJA só encontrará sua base e significação se partir do encontro com estes alunos e suas múltiplas vivências. Um primeiro movimento do processo pedagógico é o de voltar a face do espelho para eles. É fundamental abrir espaços para que se vejam como protagonistas na vida, portadores de grandes riquezas culturais. Olhar-se, nessa perspectiva, vai, inevitavelmente, provocando a onda processual da descoberta fundante de toda e qualquer aprendizagem: EU SEI E, PORQUE SEI, QUERO SABER MAIS! As experiências adquiridas,

as habilidades pessoais e coletivas, os saberes acumulados, a exuberante diversidade cultural, a multiplicidade de competências começam, então, a vir à tona. Desta forma, torna-se possível o ensino da Língua Portuguesa baseado, principalmente, na TROCA DE SABERES, no DIÁLOGO.

Portanto, uma das palavras-chave mais importantes no trabalho com a Língua Portuguesa no PEJA é **INTERAÇÃO**.

*O que é o ensino de Língua Portuguesa no PEJA?*

*O que deve priorizar?*

*Que conceitos fundamentais*

*constroem a estrutura de seu processo pedagógico?*

*Como trabalhar a Língua Portuguesa*

*integrando jovens e adultos marcados pela exclusão,*

*com experiências culturais tão diversas?*

Há muitas maneiras de buscar e construir respostas a essas perguntas. Inúmeras obras apontam caminhos e são fontes de pesquisa indispensáveis

ao profissional consciente de sua responsabilidade. Mas, neste fascículo, priorizamos a reflexão sobre o trabalho já desenvolvido por nós, em nosso embate diário nas classes do PEJA. Os relatos de nossa prática pedagógica que se seguem, querem ilustrar a retomada dos *cursos de afluentes*, desafio com o qual o professor do PEJA se depara todos os dias. Pretendem mostrar como, no ensino da Língua, o diálogo com as diferenças, o ensinar e aprender se constituem no impulso necessário para os alunos reassumirem a história de vida escolar interrompida e desaguar – certamente – num oceano de oportunidades.

Adentrando por este mosaico de relatos, vamos refletir também a teoria que os perpassa. Neste debruçar-se sobre os aspectos teóricos do ensino da Língua, está implicado o sucesso de nosso trabalho como professores de Língua Portuguesa do PEJA. Agimos como pensamos; portanto, explicitar e discutir nossos conceitos nos leva a fundamentar melhor *o que* fazemos e *como* fazemos.

# CONSTRUINDO A SINTAXE DOS RIOS

## *Multiplicidade: de como Chico Bento aprende a dançar funk*

A multiplicidade é o primeiro desafio com que se depara o professor de Língua Portuguesa no PEJA: alunos de idades, origens, histórias de vida, dialetos, culturas, vivências diversificadas reunidos numa mesma classe. Que estratégias o professor de Língua Portuguesa deve utilizar para potencializar toda essa riqueza? É preciso ser criativo e atento para não deixar tudo isso guardado na gaveta da irrelevância e *ir ao que interessa: o estudo da norma culta, que é o de que eles precisam*. Ou, então, mergulhar nessa diversidade sem planejamento, sem estabelecer metas e perder-se no meio do caminho.

Um dos procedimentos é o de organizar projetos de estudo nos quais o olhar se volte para os aspectos da vida do aluno que marcam a diferença, constituindo a sua identidade própria e a dos grupos a que pertence.

***Quem somos? De onde viemos? Qual é nossa história? O que nos diferencia? O que nos une? Que saberes lingüísticos tornam nossa comunicação uma expressão de nossa cultura? Aprender a se comunicar utilizando as variações lingüísticas, inclusive a estabelecida como padrão, é importante? Por quê?***

Projetos que oferecem aos alunos oportunidades de se debruçar sobre essas perguntas alicerçam a base para um rico processo de desenvolvimento da competência lingüística. O Projeto “*Nossa terra, nossa gente, nossas falas*”, desenvolvido no PEJA II, do CIEP Presidente Tancredo Neves pela Prof.<sup>a</sup> Rosa Maria Alves de Melo, é um exemplo disso. Vejamos o relato dessa experiência:

Alunos com ouvidos atentos, folha de papel na mão, seguindo a letra. Todos cantam “Asa Branca”, bem compenetrados, acompanhando a voz de Gilberto Gil.

“Quando olhei a terra ardendo  
Qual fogueira de São João  
Eu perguntei a Deus do Céu, ai  
Porque tamanha judiação...”

Ao final da música, o comentário surpreso dos alunos: “É o Gilberto Gil! Está certo ele cantar assim, com esse jeito de falar nordestino?” A pergunta e os conceitos certo – errado impulsionaram, então, uma série de debates e outras atividades sobre a língua e seus usos, os dialetos, as variações lingüísticas.

Falando do jeito carioca, mineiro, paulista, nordestino, gaúcho, os alunos foram percebendo que a língua é um fato social, sofre transformações nos diversos grupamentos sociais, assim como com o passar do tempo. Entenderam que o falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias do dialeto da comunidade lingüística à qual está ligado. E esses dialetos não se constituem um modo errado de falar, mas sim, um modo diferente. Interessaram-se também em conhecer a fala e a escrita do chamado dialeto de prestígio, pois percebem que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diversos modos de falar e escrever a nossa língua e que esses valores têm conseqüências sociais, econômicas e políticas. Concluíram que aquele que sabe utilizar o maior número de variações lingüísticas nas situações apropriadas é competente no uso da língua.

Foi realizada, também, uma dramatização informal e espontânea (a idéia surgiu durante os debates) sobre um cidadão com comportamento e fala bem diferentes: quando está no seu grupo de amigos e quando está no seu ambiente de trabalho, comunicando-se com seu chefe – demonstração do comportamento lingüístico da mesma pessoa em diferentes circunstâncias de sua vida, independente da classe social ou região a que pertence.

Como culminância, adultos e jovens trouxeram e cantaram músicas com dialetos distintos, cada uma com suas peculiaridades: hip-hop, funk, sertaneja e outras típicas das regiões brasileiras. Entre eles circularam também gibis e quadrinhos do Chico Bento, personagem com o qual muitos adultos se identificaram. Essa troca de falas, palavras, expressões e significados, expressos com liberdade, abriu caminho para que os alunos reconhecessem o valor de sua própria cultura, aceitassem a multiplicidade como riqueza e se sentissem mais à vontade na escola. Sentiram-se felizes ao perceber que ela não discrimina; pelo contrário, valoriza a linguagem deles, não a considerando errada como pensavam. Começaram a construir a certeza de que a Língua é um saber que possuem e a escola o espaço para aperfeiçoá-lo.

Projetos como esse demonstram a importância de conhecer e valorizar os saberes do aluno. Ao impor a linguagem preconizada pelo padrão culto, a escola exclui e empobrece sua linguagem. Apresentando um único modelo de comunicação como certo, ela despreza os conhecimentos lingüísticos já adquiridos pelo aluno, levando-o a se sentir ainda mais marginalizado. Um dos objetivos da EJA é oferecer ao jovem e ao adulto possibilidades de, através dos conhecimentos adquiridos na escola, sentir-se PESSOA, CIDADÃO crítico e atuante na sociedade. Para tanto, é fundamental que as manifestações da linguagem do aluno sejam aceitas pelo professor, e este o ajude a optar pela forma mais adequada para cada situação comunicativa.

O que se deve buscar é a *norma oculta* do aluno, o jogo ideológico implícito num conjunto padronizado de regras lingüísticas. Torna-se fundamental desconstruir o mito de que o conhecimento da norma culta é garantia suficiente para a inserção do indivíduo na categoria dos que podem falar, dos que sabem falar, dos que têm direito à palavra. Afinal, a própria dificuldade de acesso dos falantes das variedades não prestigiadas pelo sistema educacional, bem como a um ensino significativo e eficaz, já garante que essa ascensão social não irá ocorrer; o conhecimento necessário e equilibrado da norma culta fica restrito a uma parcela ínfima da sociedade (BAGNO, 2003).



Um dos objetivos do PEJA é proporcionar uma (re)inserção eficaz do aluno na sociedade e instrumentalizá-lo com conhecimentos práticos e significativos do sistema de sua língua materna. O estudo da *norma pela norma* permitirá apenas que ele forme *poços de água paralítica*, não sabendo como chegar à *sentença – rio do discurso único*. A função equalizadora da EJA deve vir à tona no *curso* do nosso *rio* através de um ensino de qualidade, que parta do texto e que se volte para o texto, lugar em que *todos os poços se enfrasam*.

As aulas de Língua Portuguesa, portanto, devem não apenas privilegiar o conteúdo, como também a reflexão sobre a língua e a realidade que nos cerca. Vejamos o depoimento de uma professora sobre os resultados de uma atividade realizada:

Uma experiência significativa se deu ao discutirmos, a partir de propagandas de jornais e revistas, os conceitos de conotação e denotação. Foi prazeroso observar a satisfação e alegria dos alunos ao perceberem como os meios de comunicação podem ser veículos de muitas significações. Ficaram encantados ao concluírem que a língua é viva, dinâmica e aberta a várias possibilidades de realização, de acordo com a intenção do falante. A questão do preconceito lingüístico também veio à tona fortemente nos debates. A partir desse trabalho, os próprios alunos criaram comerciais para produtos não existentes. Assim, concretizaram a variação de sentido de acordo com o público-alvo e os objetivos das pseudo-empresas. A cada aula, os rios se tornam mais intensos, provando que é sempre possível trabalhar com cheias de linguagem.

Prof.ª Patrícia Simões de Oliveira Rosa – CREJA

# TRÊS PASSOS FAZEM UM CAMINHO

O ensino de Língua Portuguesa é, fundamentalmente, centrado em três atividades principais: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática da análise lingüística (GERALDI, 1998). A competência lingüística, objetivo desse ensino, é adquirida no desenvolvimento do processo educativo baseado nessas três práticas.

Ao planejar nosso trabalho no PEJA, precisamos refletir primeiramente sobre a concepção de linguagem que o perpassa.

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhe impõem. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 10).

Queremos que a prática da leitura, da produção de textos e da análise lingüística se processem de forma dialógica e dinâmica, em constante interação com os alunos e suas culturas.

## *Ler a palavra... e o mundo!*

É um grande desafio trabalhar a leitura nas classes do PEJA. Isto porque os processos escolares se restringiam a decodificar sinais e realizar exercícios de interpretação limitados, mecânicos, superficiais e pouco críticos. Por isso, ouvimos sempre as perguntas:

***Professora, para responder essa questão, que pedaço eu devo copiar do texto? A resposta dessa pergunta é esse pedaço aqui?***

Percebemos que foram ensinados a *esquartejar* o texto para preencher lacunas cujas respostas são meras transcrições de trechos lidos. Ou, então, a trabalhar apenas com questões abertas como *o que você acha que o autor quis dizer?*, sem um aprofundamento maior. Têm fundamento, portanto, as queixas dos professores: *nossos alunos não sabem interpretar; lêem e não entendem o que leram.*

Todo texto, como ato comunicativo, “é emitido para que alguém o atualize mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente.” (ECO, 1979). Portanto, o leitor deve adentrar pelo processo de criação realizado por seu autor e interagir com ele. Para isso, mobiliza os conhecimentos e experiências de que dispõe e vai atribuindo significações, reconstruindo o texto. Ler é fazer a “leitura do mundo”. E o mundo só se lê dialogicamente, tecendo cooperativamente as malhas do vivido.

Para construir um processo de leitura que ajude na formação do leitor, um dos grandes desafios é encontrar um instrumental metodológico eficiente que possibilite ultrapassar a leitura superficial, transcendê-la e interferir nos textos, dialogando com eles. Ele deve impulsionar a trajetória pelas diversas etapas de leitura, desde o contato inicial, pouco profundo, passando pela desmontagem do texto para buscar os significados no interior do discurso até o processo recreativo de interpretação. O leitor vai se tornando capaz, então, de, ao entranhar-se nos universos textuais, transitando por sua riqueza, ampliar horizontes, reformular sentidos, fazendo da leitura “um ato interativo e de compreensão do mundo” (MICHELETTI, 2001).

## *Escrever? Ah, eu não sei. Vou errar tudo!*

O medo diante da folha em branco e da caneta vermelha do professor paralisa o aluno do PEJA, marcado pela baixa auto-estima e discriminação. Muitos dizem que não sabem escrever, que não conseguem escrever certo, que não sabem usar a pontuação e sinais gráficos. Para que os alunos se sintam mais seguros, é necessário trabalhar o conceito de certo/errado em língua. Ultrapassando essa polarização, mostrando os inúmeros níveis de linguagem, suas variações e os contextos em que são utilizados, sua adequação ou inadequação, conseguiremos mostrar ao aluno que todos têm capacidade e competência para a escrita e que o desconhecimento de algumas normas gramaticais não será empecilho para a elaboração de um texto. Mais ainda: toda a produção textual do aluno precisa ser reconhecida como um grande passo para a sua evolução na escola. Textos do aluno devem constantemente ser objeto de análise e *degustação* pela turma. Eles não serão apenas *corrigidos* e sim, *melhorados de acordo com a norma culta da língua*. As propostas de produção de texto devem também estar associadas às necessidades e vivências dos alunos e fortemente vinculadas ao trabalho de leitura.

Ler, interpretar, criar e recriar, escrever e reescrever fazem parte de um mesmo movimento de trabalho com a língua. Essa aprendizagem se mostra uma aventura prazerosa, pois viaja através da prosa, poesia, música, textos jornalísticos, científicos, publicitários, imagens e toda uma rede de discursos entrelaçados na vida diária. O aluno, estimulado a escrever mergulhando nesta variedade, vence os medos e solta-se na expressão de seus sentimentos, de suas emoções e opiniões.

O tema *Identidade* foi trabalhado pela professora Sandra Corrêa Rodrigues da Silva, de Língua Portuguesa do PEJA II, na E.M. Senegal. Os alunos identificaram-se com a composição dos Titãs, *Marvin*, narrativa de um menino que perde o pai e precisa ajudar a mãe na criação dos irmãos e no sustento da família. Lendo a letra da música, eles foram se encontrando. Recordaram vivências e compartilharam suas vidas. Perceberam que aquele personagem simbolizava cada um deles, cuja infância e adolescência foram vividas no trabalho e na dificuldade.

A partir da leitura, foram incentivados a escrever sobre sua infância. Inicialmente, expressando o forte sentimento de exclusão, reagiram:

***Como escrever sobre a minha infância, se eu não tive?  
Comecei cedo a minha luta!***

***Minha infância foi muito triste. Não sei escrever nada sobre ela.***

Nesse primeiro momento, as resistências pareciam fortes. Mas, com os diálogos e debates no decorrer da atividade, descobriram que viveram uma infância curta, porém, com momentos felizes e agradáveis, apesar das dificuldades. A partir daí, a vontade de escrever começou a crescer. Iniciaram a escrita de suas histórias de vida. Reviveram passagens que os marcaram e que hoje fazem parte das recordações. Expressaram seus sentimentos de alegria, tristeza, paixão, medo, esperança... Experiências fortes, repletas de significação! Falar sobre o que vivemos e sabemos nos encanta de tal forma que a escrita flui leve como a nascente, criando rios de momentos especiais! Foi isso o que aconteceu. Os alunos fizeram uma retrospectiva do que já haviam vivido, lançando o olhar para o futuro e se redescobriram potencialmente capazes de realizar seus projetos, tendo a escola como um degrau para essa realização.

Durante uma experiência parecida, vivida pelos alunos da Prof.<sup>a</sup> Maria das Graças Silva, surgiram textos como este:

### **A minha infância**

Meu pai acordava cedo e ia para o trabalho.  
Minha mãe ficava cuidando das tarefas de casa.  
Meu irmão mais velho ia para o quartel.  
Eu ficava com a tarefa de lavar o banheiro;  
Um dia, meu pai morreu. Foi tudo tão duro!  
Minha mãe teve que trabalhar, pois tinha que me criar.  
Meu irmão ajudava, mas não era o bastante.  
Então, fui trabalhar com meu tio, que é mecânico.  
Hoje, trabalho numa grande oficina.  
Sou um bom profissional e tenho minha própria família.

Wandeburgo de Oliveira, PEJA II Bloco II

Essa experiência, além do trabalho de leitura, escrita e aprofundamento de aspectos gramaticais, foi de grande importância para a integração entre as turmas e o conhecimento dos alunos pelo professor. No planejamento pedagógico, o material produzido foi a base para a escolha de temas e atividades futuras que tivessem significação e fossem do interesse dos alunos.

O estímulo, carro-chefe da educação de jovens e adultos, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita, é fator preponderante para que se alcance o objetivo maior: a competência lingüística. Ele é essencial para vencer as barreiras provocadas pela realidade da exclusão experimentada por esses alunos.

## *Ensino de gramática: Operação enxuga-gelo?*

Se perguntarmos aos nossos alunos por que é preciso estudar gramática, possivelmente ouviremos:

***Para aprender a falar e a escrever corretamente.***

***Para se expressar bem e não escrever “errado”.***

Cada um dará seu depoimento baseado em vivências anteriores no ensino regular ou em suas próprias observações. Muitos expressarão o que percebem que gostaríamos de ouvir. Pensam: *Afinal, quem sou eu para dizer para um professor o que ele deve ensinar?* Porém, alguns, mais questionadores e críticos, com certeza reagirão:

***Eu acho que não serve para nada.  
Para que vou querer saber sobre adjuntos adverbiais,  
sujeitos, predicados?***

***Gramática? É chato. O professor ensina coisas de que eu não preciso.***

Num primeiro momento, poderíamos ser tentados a responder utilizando nosso arquivo de respostas estruturadas a partir de conhecimentos adquiridos. ***Mas será que essas respostas têm realmente convencido? Será que não poderíamos tentar um novo caminho, adentrando pelos sinais que os alunos nos dão, buscando enxergar o que nossa formação acadêmica talvez nos impeça de ver?***

***Para que tem servido realmente o ensino da gramática, esse que temos ministrado?***

***Ele tem possibilitado o desenvolvimento da competência lingüística em nossos alunos do PEJA?***



# A EXPERIÊNCIA DÁ PISTAS

O que a experiência nos tem mostrado é que, apesar do espaço reservado no planejamento ao ensino das regras de gramática normativa, os alunos não têm conseguido atingir muitos dos objetivos propostos. O que está errado? As respostas encontradas tradicionalmente por nós, professores de Língua Portuguesa, não têm sido suficientes para avaliar e redimensionar nosso trabalho. Constatar que o aluno não se interessa por esse conhecimento, que eles são *fracos* e acumulam deficiências dos anos anteriores na escola, que não estudam mesmo, não conseguem assimilar novos conteúdos, todas são considerações que têm se mostrado insuficientes. Ficamos intrigados, redobramos o trabalho, estudamos, ouvimos especialistas, debatemos, replanejamos e, ao final, voltamos aos mesmos problemas. Damos voltas e voltas e parece que não saímos do lugar. Temos a sensação de estar absurdamente envolvidos numa operação enxuga-gelo.

Percebemos que os caminhos para encontrar respostas são muitos. Mas, talvez, possamos garimpar sugestões, pinçadas em meio à nossa convivência e trabalho diários com os alunos e seus problemas.

Aprendemos o que é significativo para nós. Aprendemos e nunca mais esquecemos! Aquilo que nos toca, nos instiga, nos desafia e motiva fica gravado na memória, modifica nosso comportamento, nossos hábitos, nossas atitudes. O saber que, de alguma forma, chega até nós através da sensibilidade, da emoção, do prazer, provoca o desejo de conhecer mais, descobrir novos saberes, novos mundos. Portanto, mais que tudo, estamos diante de uma questão metodológica: como tornar significativo o conhecimento gramatical para nossos alunos do PEJA II?

Sabemos que, em se tratando de aprendizagem, receitas não existem. Mas, ao nos debruçarmos sobre nosso planejamento pedagógico, além de elencar os conteúdos essenciais a serem aprofundados, precisamos estabelecer, desenvolver e avaliar continuamente o modo como os trabalhamos. Por que não mostrar ao aluno, através de seus textos, seus relatos, um funk que ele compôs, que ele já sabe gramática? Por que não criar situações em que o aluno seja desafiado a aprimorar o seu

texto através dos conhecimentos gramaticais? Por que não criar jogos, desafios em grupo sobre problemas envolvendo aspectos gramaticais, aplicados à vida diária? Por que, utilizando o conhecimento que temos da vida dos alunos, não oferecer oportunidades de aprofundamento dos conhecimentos da estrutura da língua, extraídos das demandas do dia-a-dia?

Os *poços se enfrasarão*, quando o aluno compreender que a gramática está a serviço dele e não o inverso. Afinal, é um instrumento para a comunicação eficaz e, como tal, não assume papel opressor, mas solidário no processo de leitura e escrita. Omitir a nomenclatura e os conceitos gramaticais também não é o caminho ideal; o aluno precisa ser instrumentalizado para que possa intervir socialmente. É nesse momento que nasce a nossa angústia de professores: como ensinar conceitos gramaticais se o que importa é desenvolver a competência lingüística do meu aluno? *Encher o quadro* com termos e conteúdos de gramática para serem memorizados, não é também uma forma sutil de oprimir? Por outro lado, não fornecendo essas informações normativas, eu não estarei impedindo que meu aluno consiga um lugar ao sol? Acreditamos que todos sofremos ao buscar a solução, a estratégia ideal. O importante é jamais desistirmos de alcançar o equilíbrio: trabalhar conceitos e nomenclaturas como conseqüências e não como causas, partindo de um efetivo estudo do texto e não apenas o utilizando como pretexto; possibilitar ao aluno a compreensão do mecanismo da língua e, a partir de então, mostrar-lhe uma nomenclatura inteligível e lógica. Ele precisa perceber com prazer que todo falante é capaz de reatar, *de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, a sentença-rio do discurso único*. Assim, estaremos municiando-o com a sua própria língua para, aos poucos e junto conosco, combater a seca, chegando a cheias de linguagem. Não queremos, colegas, que estas considerações se configurem como receitas nem fórmulas mágicas, mas apenas como um pontapé reflexivo e uma voz solidária. O desafio não é apenas seu, mas nosso!

É preciso, também, analisar um outro embate com o qual nos deparamos a cada dia nas classes do PEJA: a imagem que nossos alunos assimilaram de escola, de ensino e aprendizagem. Para eles, a rotina escolar válida é aquela que se baseia na memorização, na cópia. Por isso, quando preparamos atividades que envolvem jogos, trabalhos em

grupo, leitura de textos variados, debates, alguns se mostram reticentes, considerando tudo como *brincadeira*. Ouvimos deles comentários como esses:

***Professora, quando é que nós vamos começar a estudar?***

***Quando é que você vai ensinar monossílabos, dígrafos, ditongos e aquelas coisas que caem nas provas de concursos?***

É um desafio, em meio a concepções tradicionais de ensino – aprendizagem, desenvolver um processo de construção de conhecimentos baseados na troca de saberes, na abertura a inúmeras formas de trabalhar e assimilar conteúdos. Mas, para alunos do PEJA, familiarizados com a convivência entre grandes diferenças, é possível e imprescindível estimular o movimento constante de transitar pela multiplicidade. Percebendo e valorizando as muitas maneiras de ser, falar, pensar, viver, eles poderão ser levados a compreender que há também modalidades diversificadas de ensinar e aprender. Cada uma tem seu valor. E nós, professores, podemos criar atividades que favoreçam a aceitação de todas essas formas. Por exemplo, após uma atividade de pesquisa em grupo sobre a grafia correta de certas palavras, podemos pedir que todos copiem algumas regras gramaticais descobertas durante o exercício, tentem memorizá-las e realizem um ditado das palavras com os colegas. Após o trabalho de recorte de manchetes de jornal para se estudar a pontuação, podemos sugerir que todos escrevam notícias no caderno utilizando pontos, vírgulas, exclamações e interrogações.

O ensino da gramática normativa deve possibilitar ao aluno a melhoria da qualidade de sua comunicação. Acreditamos que, somente associado à vida diária, às demandas da realidade vivenciada por nossos alunos, ele será significativo e produtivo. Favorecendo o desenvolvimento da competência lingüística, ouviremos, certamente, o que tanto esperamos: a VOZ audível, fortalecida e poderosa de nossos alunos, expressando com liberdade e domínio a si mesmos e suas idéias. Expressando, enfim, com dignidade, sua cidadania.

# ENFIM, O RIO DO DISCURSO ÚNICO COMBATE A SECA!

A minha vontade de aprender e o gosto do  
professores em ensinar estão em harmonia.  
Não quero fazer de conta que aprendi: quero ter a certeza de que sei,  
para poder andar para frente na vida e não bater a cara no poste.  
Sou aluno do PEJA à noite e pintor de carros durante o dia.  
Sou carioca, morador de uma das favelas da Zona Oeste  
e para mim nada é impossível, porque não gosto do fácil.

Denílson Silva Alves  
E.M. Gal. Tasso Fragoso - E/8ª CRE

## Meus Sonhos

Quero aprender muito em tão pouco tempo.  
Vou viver tudo neste momento.  
Momento de aprendizagem  
momento de conhecimento  
momento de novas amizades.  
Meus sonhos: ter uma profissão. Para isso, estudarei muito!  
E cada minuto, vou absorver o conhecimento de que preciso para  
ser uma professora.  
Mais sonhos: uma vida melhor para mim e para os meus familiares  
viajar pelo mundo, conhecer países como Japão e reparar que  
estou falando alemão  
porque este mundo dá muitas voltas  
um dia pode acontecer, alemão ou japonês  
tanto faz: eu quero é viver  
viver muito  
todos os meus sonhos.  
Um dia vou brilhar como uma estrela  
desabrochar como uma flor.

Petrolina de Souza Rodrigues  
E.M. Ministro Alcides Carneiro - E/9ª CRE

Encontrar a sentença, o fio, a voz, perdidos ao longo do tempo nos anos de exclusão, nas dificuldades quase intransponíveis, no reforço acumulado de baixa auto-estima, na obrigação de esconder os sonhos em detrimento da pobreza... Poder, pouco a pouco, concentrar a água do próprio rio de vida num leito único, organizador e condutor de força e esperança. Falar, escrever, ler: transbordar a si mesmo, fonte aparentemente seca, mas nunca estancada! Participar da construção cidadã da “palavramundo”, o discurso unificador que, como chuva, abençoa e fecunda o mundo e todas as suas secas. São estes os resultados que certamente aparecerão, frutos de nosso trabalho como professores de Língua Portuguesa do PEJA II. O texto desses alunos dá voz ao nosso desejo: provocar continuadas cheias de linguagem. Que nossos alunos transbordem, para além de si mesmos. Falem, leiam e escrevam a ESPERANÇA, a CIDADANIA, a FELICIDADE e a PAZ. Que eles brilhem! E apesar de toda a seca, consigam desabrochar as flores que são.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 2 v.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CEB, 2000.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M.; DE VARGAS, S. M. de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez. 99.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGDA SOARES. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

MICHELETTI, G. (Org.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, J. C. de M. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação:** Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala.** São Paulo: Scipione, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação:** uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.