

Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênic¹

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Aprendizagem; EJA

¹ Stefania C. M. de R. Zandomênic¹ é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1998 e atua na Educação de Jovens e Adultos há 10 anos. É doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília, onde faz pesquisa sobre o processo de aquisição de língua escrita por alunos jovens e adultos. Endereço eletrônico: stefania.rezende@gmail.com.

ABSTRACT

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

KEYWORDS: Writing; Learning; EJA

INTRODUÇÃO

O trabalho diário em sala de aula na Educação de Jovens a Adultos ao longo de dez anos nos possibilitou importantes constatações. Dessas constatações, duas merecem destaque. A primeira diz respeito aos alunos, ou, mais especificamente, ao modo como se dá a aprendizagem dos alunos dessa modalidade. Os alunos da EJA não se diferenciam dos alunos de ensino regular apenas porque apresentam idade mais

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

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

Trabalhando em sala de aula em turmas do 1º. segmento da EJA, pudemos observar a dificuldade que os alunos apresentavam para apreender as regras da modalidade escrita formal da língua, de forma geral – e, mais especificamente, as regras de concordância nominal e verbal, em que nos focaremos mais adiante. A dificuldade observada, conforme foi possível constatar, não constitui um problema exclusivo de uma unidade escolar, e sim um problema generalizado do sistema educacional, especialmente no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.²

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

Nesse contexto, é importante destacar que os professores que atuam na EJA, em geral, são os mesmos professores que atuam no ensino regular. A realidade da EJA, muitas vezes, é apresentada a esses professores por meio de sua atuação em sala de aula. Em outras palavras, o ensino para jovens e adultos, que se constitui em uma modalidade completamente diversa da do ensino regular – dadas as características de seu público-alvo, dos objetivos de ensino, das expectativas dos alunos e dos anos de escolaridade por que passam, entre tantos outros fatores –, não é, em boa parte dos casos, uma modalidade de ensino conhecida pelos professores que nela irão trabalhar. Muitos professores desconhecem as peculiaridades da EJA e não são preparados previamente para o trabalho com essa modalidade. As expectativas iniciais desses professores são de que os alunos tenham rendimento similar ao dos alunos do ensino

² Essa constatação foi feita a partir da análise de redações do ENEM 2013 disponibilizadas pelo INEP para a pesquisa de doutoramento em Linguística da autora.

regular, o que não se concretiza. Esse fato tem consequências tanto para o professor, que precisa aprender por si só as especificidades da EJA e a melhor maneira de lidar com elas, quanto para os alunos, que sofrem as consequências da falta de preparação prévia dos professores.

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

1. Questões Teóricas

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

É importante mencionar aqui, ainda que de forma resumida, a Pedagogia da Alternância, proposta por Nosella (2011, p. 11), que visa, por meio da valorização da família, da escola e do território, “libertar o homem utilizando a linguagem da sua cultura”. Tanto a finalidade da proposta quanto o meio de atingi-la se relacionam diretamente com o trabalho que realizamos como professores de EJA. Assim como propõe Nosella, o que objetivamos como professores é que a nossos alunos seja devolvido o direito de ter acesso ao conhecimento e ao poder de reflexão sobre a sociedade, de forma que alcancem condições para usufruir dos valores sociais hegemônicos da sociedade.

A diversidade que se observa com relação aos alunos da EJA não caracteriza somente essa modalidade de ensino, mas também o nosso país. E, nesse contexto de diferenças sociais, econômicas, geográficas e etárias, o português brasileiro não constitui um todo homogêneo. Ao contrário, existem numerosas variações, as quais se devem, primeiramente, às diferenças entre a língua escrita e a falada, bem como entre os registros formal e informal. Não há, portanto, um único modo de exprimir o pensamento. Para exprimir uma mesma realidade, existem diversas variantes, isto é, formas linguísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido.³

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

3 Algumas das reflexões sobre diversidade e ensino de língua portuguesa presentes neste trabalho constam do artigo “A avaliação do domínio da língua portuguesa no ENEM e a diversidade do Português Brasileiro”, de Alcântara, Zandomênic & Sandoval (no prelo).

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

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

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

A área de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita. (...) Com relação à linguagem escrita, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, **é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções.** Todos sabem quão distintas são as linguagens que se usam numa carta de amor, numa bula de remédio, num jornal e numa enciclopédia. (...) **A**

aprendizagem da escrita exige ainda o desenvolvimento da capacidade de análise linguística e o aprendizado de palavras que servem para descrever a linguagem. Esses aspectos compõem os blocos de conteúdo da área. (p. 51-52) *[grifo nosso]*

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

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

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

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

GRAMÁTICA

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

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

TEXTO

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

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

texto literário bem como dos múltiplos textos que circulam socialmente. (p. 60-61)

Considerando os conceitos acima apresentados, pode-se afirmar que a língua é um sistema dinâmico, cujas regras não se aplicam de maneira uniforme a todo tipo de contexto. O trabalho do professor de língua portuguesa, então, visa habilitar o aluno a adequar sua linguagem às diversas situações de uso. Nesse contexto, os conhecimentos prévios dos alunos acerca da linguagem devem ser respeitados para que os discursos sejam retrabalhados e adequados às respectivas situações.

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

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

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

No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem. Ela se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto. Ou seja, quanto ao pronome, o

relevante vai ser identificar as referências feitas, no decorrer do texto, pelas diferentes formas pronominais e avaliar as conveniências de sua distribuição ao longo do texto.

Para que se promova o aprendizado efetivo da gramática em sala de aula, Pilati (2014) defende que três princípios devem ser seguidos: (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; (ii) promover a aprendizagem ativa; (iii) fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos no âmbito do assunto estudado.

O professor, segundo a pesquisadora, deve levar seus alunos a aprender a identificar padrões; a desenvolver compreensão profunda do assunto; a saber quando, como e onde usar o conhecimento – conhecimento circunstanciado; a possuir acesso fluente ao conhecimento; a ter conhecimento do conteúdo pedagógico; a aprender com metacognição e para toda a vida.

Ainda segundo Pilati, os alunos já possuem um vasto conhecimento gramatical, que envolve aspectos fonológicos, morfossintáticos, pragmáticos, entre outros, mas tal conhecimento é inconsciente. E, na interação com os colegas, com a comunidade escolar, com o material didático e com o professor, o aluno se depara com vários gêneros textuais e, conseqüentemente, com várias mídias e linguagens. Nessa interação, quanto maior a diversidade dos gêneros escritos e orais com os quais o aluno tiver contato, maior sua consciência linguística e, sobretudo, sua capacidade de selecionar suas leituras. Para formar o próprio gosto literário, por exemplo, é importante que o aluno não tenha contato somente com textos clássicos canonizados pela crítica. Ainda que não tenha tido contato com variados textos literários escritos, orais e visuais, ele pode, sim, desenvolver sua habilidade de escrita. Escrever bem, no entanto, deve traduzir, também, ler bem o mundo. Isso significa que o aluno não desenvolverá autonomia na leitura (e, conseqüentemente, na escrita) se não aprender a escolher o que quer ler e se não tiver consciência do que precisa ler. Para desenvolver

escrita autônoma e crítica, a leitura diversificada e consciente — por parte do professor e do aluno — implica capacidade de escolha, o que se torna mais difícil com o predomínio de um único gênero na sala de aula.

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

2. Identificando o Problema

Por tudo que já nos foi possível observar da escrita dos alunos de EJA ao longo de dez anos de trabalho em escola que oferece essa modalidade, nossa hipótese era de que não só aos alunos do 1º. segmento, mas também os alunos do 2º. segmento e os do Ensino Médio apresentavam dificuldade na escrita e, mais especificamente, com as regras de concordância. Constatamos, conforme já mencionado, que a dificuldade observada inicialmente nos alunos das séries iniciais da EJA se estendia a muitos outros alunos da EJA, de diferentes unidades da federação.

Nesse sentido, e com base no levantamento das principais dificuldades denotadas pelos alunos nas redações analisadas, no que se refere especificamente à manifestação de concordância verbal, propomos algumas atividades para se trabalhar nas aulas de língua portuguesa desde as etapas iniciais, com vistas a reduzir os

problemas encontrados e proporcionar um ensino mais efetivo da língua escrita formal aos alunos de EJA, de maneira geral.

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

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

3. Sugestões Práticas

As atividades aqui propostas têm como alvo os alunos do 1º. segmento da modalidade EJA. De maneira geral, elas visam desenvolver e aprimorar as habilidades de escrita dos alunos da EJA, de modo a fornecer-lhes acesso a uma variante formal por meio da qual seja possível transitar por diferentes meios sociais e culturais e contribuir para um ensino mais efetivo de língua portuguesa no que se refere às habilidades da escrita dos alunos da EJA; de forma mais específica, elas visam aprimorar as habilidades de escrita dos alunos a partir do domínio das regras básicas de concordância verbal.

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

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

As atividades sugeridas envolvem necessariamente algum tipo de produção textual e trabalham com diferentes conteúdos do currículo da EJA, mas o professor não deve perder de vista a atenção que deve ser dada aos contextos que envolvem a

concordância verbal. Isso significa que o professor deve dar a devida importância a cada um dos conteúdos de língua portuguesa que estão sendo trabalhados, mas, em todas as atividades, o conteúdo relativo à concordância verbal deverá ser avaliado e cobrado. É fundamental que as atividades propostas valorizem a realidade dos estudantes.

É importante destacar que, no ensino regular, as crianças encontram-se no período crítico de aprendizagem e que, portanto, têm facilidade para perceber as regularidades na estrutura da língua e de inferir as regras que as subjazem. Já os alunos da EJA, que não se encontram mais no período crítico, não demonstram a mesma facilidade, portanto recomenda-se que os dados que levam às regras sejam explicitamente apresentados, para que o ensino seja mais efetivo.⁴

A questão do período crítico é especialmente relevante para a teoria linguística de aquisição da linguagem. Se a capacidade de aquisição natural de uma língua ocorre em um determinado intervalo de tempo na infância, em que a capacidade de aprender é realmente necessária (PINKER, 2002, p. 377), isso significa dizer que a aprendizagem de uma nova língua na fase adulta não ocorre de forma natural, isto é, sem esforço. Assim, para que um indivíduo adulto possa aprender uma segunda língua,

4 De acordo com a Hipótese do Período Crítico, proposta a partir dos experimentos de Myrtle McGraw (1935) e retomada por Penfield e Roberts (1959) e por Lenneberg (1967) (*apud* FERRARI 2007), as mudanças biológicas que ocorrem no cérebro no início da puberdade encerram a fase da vida humana considerada ótima para a cognição – o chamado período crítico. Nos dez primeiros anos de vida do ser humano, o cérebro alcança o máximo de sua plasticidade, logo esse seria o período ideal para a aquisição de uma língua. Um estudo divulgado na revista *Science*, em 2010 (S. Dehaene et al. “How learning to read changes the cortical networks for vision and language”. *Science*, vol. 330: p. 1350-1364), realizado com indivíduos alfabetizados na infância (portanto, escolarizados), com indivíduos alfabetizados tardiamente, quando já adultos (não escolarizados) e com indivíduos analfabetos, mostra que o cérebro dos indivíduos adultos não alfabetizados ou semianalfabetos pode ser adaptado para a aprendizagem dessa nova habilidade, assim como ocorre com os indivíduos que foram alfabetizados durante sua infância. No presente trabalho, o que se defende é que a aprendizagem da língua escrita por crianças e por adultos ocorre de formas distintas, e que é preciso respeitar essas diferenças e ajustar a metodologia de ensino ao público-alvo, independentemente de qual ele seja.

é necessário que o professor se valha de métodos de ensino adequados a essa fase da vida.

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

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

Atividade de escrita de bilhetes/cartas/mensagens de texto: A escrita de cartas e bilhetes consiste em uma atividade bastante funcional na vida dos alunos. Atualmente, é largo o uso de mensagens de texto via celular (os chamados SMS, ou, mais recentemente, as mensagens via WhatsApp), e isso se estende à realidade da EJA. Por sua aplicação prática no cotidiano dos alunos, essa atividade costuma ser bem recebida e agrada bastante. É importante atrelar a execução da atividade a alguma situação relevante e plausível na vida dos alunos: escrever uma carta (ou um *e-mail*) para um ente querido que mora em outra cidade, ou um bilhete para um colega de sala, ou um SMS para um amigo, entre outros. Conhecer um pouco da vida pessoal ou profissional dos alunos, por exemplo, é bastante útil, para que o professor possa apresentar situações com as quais a turma se identifique. O professor deve levar para a sala de aula diferentes tipos de textos de mensagem, e, a partir deles, solicitar aos alunos que escrevam também.

Atividade de retextualização: Atividades de retextualização consistem em reescrever um texto alterando sua estrutura e/ou seus vocábulos, mas preservando seu sentido original. Os textos a serem reescritos podem ser desde pequenas frases até parágrafos inteiros. Podem ser retirados de jornais, revistas, textos narrativos, textos informativos, ou, ainda, de produções textuais dos próprios alunos. Esse tipo de atividade é extremamente rico, porque envolve leitura e interpretação de textos, emprego de vocabulário, construção de novas sentenças, preservação das ideias originais, entre muitas outras questões. Quando o professor fizer uso de produções textuais dos próprios alunos para a atividade de retextualização, deve ficar atento para que o texto original seja valorizado em seus aspectos positivos, de modo a estimular a participação dos alunos e reforçar sua autoestima. A extensão e a complexidade (estrutural, em termos sintáticos, e vocabular, em termos semânticos) dos textos a serem reescritos serão determinadas pelo nível de aprendizagem dos alunos.

Atividade de escrita de frases a partir de gravuras: O professor pode solicitar aos alunos que escrevam frases a partir de gravuras. As gravuras podem representar, por exemplo, objetos sobre os quais os alunos possam percorrer, cenários que possam ser descritos ou ações que possam ser narradas. O professor pode solicitar fotos pessoais aos alunos, ou que retratem o lugar onde nasceram, por exemplo. O professor deve orientar os alunos acerca do modo como devem executar a atividade. Em um primeiro momento, talvez seja interessante deixar os alunos escreverem as frases como bem entenderem, para que eles se sintam à vontade e deixem a criatividade fluir. Em um segundo momento, o professor pode direcionar a atividade: pode, por exemplo, pedir que os alunos, a partir de cada gravura, narrem um fato, ou elaborem perguntas e respostas, ou escolham um elemento presente na gravura e falem algo a respeito dele. Neste último caso, o professor pode solicitar que as frases dos alunos sejam iniciadas pelo elemento escolhido. Por exemplo, “As árvores...”, “A casa vermelha...”, “Os dois homens...”. Após a correção das frases, o professor pode

solicitar aos alunos que reescrevam as frases passando o sujeito para o plural, quando for o caso, e fazendo as demais adaptações necessárias. O termo “sujeito” não precisa, necessariamente, ser empregado com os alunos. Caso eles já dominem essa nomenclatura ou o professor julgue que o momento é propício para introduzi-la, recomenda-se fazer uso desse termo. Caso contrário, não.

Atividade de leitura e produção de textos de diferentes gêneros: Atividades de leitura de textos de diferentes gêneros devem ser atividades constantes na rotina escolar, mas é interessante que, vez ou outra, escolha-se um texto que sirva como base para que os alunos redijam outro texto, de mesmo gênero, com características semelhantes às do texto original, no que diz respeito ao “formato”. O texto escolhido pode ser, por exemplo, uma poesia, um texto de literatura de cordel, um conto, uma notícia de jornal, uma propaganda ou qualquer tipo de texto que o professor julgue interessante para o trabalho com os alunos, mas é preferível que seja um texto curto, de cerca de meia página. Os alunos podem usar a criatividade à vontade ao criar seu próprio texto, mas devem respeitar as características do gênero do texto original em sua criação. Essa atividade deve ser realizada com alunos que já têm certo domínio da escrita, como os alunos da 4ª. etapa. Mais uma vez, é importante destacar a importância de se relacionar as atividades propostas aos interesses dos alunos. Para essa atividade, é importante buscar textos que tratem de assuntos interessantes aos alunos.

A avaliação do processo de aprendizagem se dará ao longo do semestre letivo a partir das produções escritas dos alunos. A cada mês e/ou a cada bimestre, é importante avaliar o impacto das atividades propostas nas produções escritas dos alunos e, a partir daí, manter ou alterar o planejamento inicial. Podem ser planejadas novas atividades com base no que os alunos demonstraram mais disposição e mais motivação para realizar, assim como podem ser mantidas as atividades que se

mostraram mais eficazes. Deve-se levar em consideração a etapa dos alunos, seu interesse pelas atividades propostas, o tempo de cada atividade, o desempenho dos alunos em cada tipo de atividade, o número de alunos da classe, os objetivos que se pretende alcançar a curto e a longo prazo, entre outros. Também é importante comparar os textos produzidos em diferentes momentos do semestre e, quando possível, é interessante que a avaliação comparativa continue sendo feita no decorrer dos semestres. Isso norteará o professor relativamente aos progressos dos alunos e à forma de condução das novas atividades. Além dos aspectos relativos à concordância verbal, em todas as atividades, os demais aspectos gramaticais e ortográficos relevantes presentes nas produções escritas dos alunos devem ser trabalhados e avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado, não se pretendeu, neste projeto, defender a ideia de que um ensino mais efetivo das regras de concordância daria conta de sanar todas as dificuldades apresentadas na escrita dos alunos da EJA. Isso porque as habilidades de escrita envolvem, para além das regras gramaticais e das técnicas de redação, a habilidade de compreender e de interpretar textos, assim como de relacionar as informações recebidas nos mais diversos meios e por meio de diferentes suportes com aquelas pertencentes a diferentes áreas de conhecimento e aplicáveis em diferentes contextos, entre muitas outras habilidades. Pretendemos, aqui, destacar algumas peculiaridades da modalidade EJA e a importância da adoção de uma metodologia de ensino de língua escrita específica para esse público-alvo. Nossas propostas de atividades visam reforçar o ensino de um conhecimento que julgamos fundamental para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, tais como a compreensão de textos, o aprimoramento da leitura, a conscientização das regras da

língua por meio do estudo de sua estrutura e a sistematização de conceitos gramaticais básicos da língua escrita formal.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido: 09.02.2015 – **Aprovado:** 03.03.2015