



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



LÍNGUA INGLESA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor do Núcleo Técnico de Currículo - NTC



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Educação de Jovens e Adultos

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA INGLESA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Silvio Luiz Caetano

Tânia Tadeu

Vera Lúcia Benedito

Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DIEJA

Edgar Alves da Silva

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - DIEJA

Franciane dos Santos Camaru

José Domingo Perez

Selmo Henrique de Araujo

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Mônica Conforto Gargalaka

Mônica Leone Garcia

Roseli Gonçalves do Espirito Santo

Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

REVISÃO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by
olga_spb / freepikcurriculo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Imprensa Oficial do Estado S/A - IMESP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade : Educação de Jovens e Adultos : Língua Inglesa. -
São Paulo : SME / COPED, 2019.

128p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Educação de Jovens e Adultos 3.Língua Inglesa
I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME10/2019
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Edgar Alves da Silva

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Edgar Alves da Silva

Lílian Lisboa Miranda

Marcos Garcia Neira

Minéa Paschoaleto Fratelli

Nyna Taylor Gomes Escudero

Roberto Catelli Junior

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

LINGUA INGLESA

ASSESSORIA

Adriana Ranelli Weigel

Gláucia d'Olim Marote Ferr

EQUIPE TÉCNICA - SME

José Domingo Perez - DIEJA - SME

GRUPO DE TRABALHO

Adriana Baldas Kutz Bertelli

Alcione Soares da Silva Pimenta

Aline Paes Gonçalves

Anderson Henrique de Macedo

Claudia Lukosinas Martrucelli

Erika Gonçalves da Silva

Inês Angelita Valério Pereira

Laura Lopes da Conceição

Luciane Cristina Cort

LEITORES CRÍTICOS

Núcleo Técnico de Currículo - NTC - SME

Divisão de Educação Especial - DIEE - SME

Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA - SME

Divisão de Educação de Ensino Fundamental e Médio - DIFEM - SME

Núcleo Técnico de Avaliação - NTA - SME

Núcleo Técnico de Formação - NTF - SME

Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação

Integral - COCEU - SME

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriel Trettel Silva

Gabriela Duarte Francischinelli

LÍNGUA INGLESA

Felipe de Souza Costa - DIFEM - SME

Livia de Araújo Donnini Rodrigues

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que contribuíram para a redação final deste documento.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado a muitas mãos pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos jovens e adultos atendidos nesta Rede.

Durante os meses de outubro e novembro de 2018, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da RME-SP e aos educadores que atuam nas diferentes formas de atendimento da modalidade EJA para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tendo em vista a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade para Educação de Jovens e Adultos oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implementação, a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões da Cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

Sua participação é muito importante para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUÇÃO	11
Apresentação	12
Curriculo da Cidade: Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo...	12
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	16
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	20
Conceito de Equidade	23
Conceito de Educação Inclusiva	24
A Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Compromisso com a Integralidade dos Saberes	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	30
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade.....	33
Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	38
Pelo Direito a uma Educação de Qualidade na EJA	39
Jovens, Adultos e Idosos da Cidade de São Paulo	41
Um Currículo Pensado para a EJA da Cidade de São Paulo.....	44
As Formas de Atendimento e Organização da EJA na Cidade de São Paulo	47
Organização Geral do Currículo da Cidade	49
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	50
Eixos	51
Objetos de Conhecimento	51
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	52
Currículo da Cidade na Prática	53
Implementação do Currículo da Cidade	54
Gestão Curricular	55
Avaliação e Aprendizagem	57
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	62
Um Currículo Pensado em Rede	64

PARTE 2 LÍNGUA INGLESA 67

Currículo da Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo 68

Introdução 69

Ensinar e Aprender Língua Inglesa na EJA 73

A visão de Linguagem 74

A visão de Língua Inglesa e de Aprendizagem 75

Adultos e Jovens Aprendizes da Língua Inglesa: Aspectos Socioafetivos no Contexto da EJA 77

Estrutura do Currículo de Língua Inglesa 79

O Ensino de Língua Inglesa nas Etapas da EJA 82

Etapa Complementar 83

Etapa Final 86

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA 91

Orientações para o Trabalho do Professor 92

Introdução 93

Retomando Princípios 96

A Noção de Texto e as Práticas de Linguagem 97

Especificidades do Eixo Dimensão Intercultural 99

Práticas de Linguagem Oral: Produção e Escuta 103

Práticas de Leitura de Textos 107

Práticas de Análise Linguística 110

Práticas de Produção de Textos Escritos 112

Propostas de Integração dos Eixos 114

Etapa Complementar 115

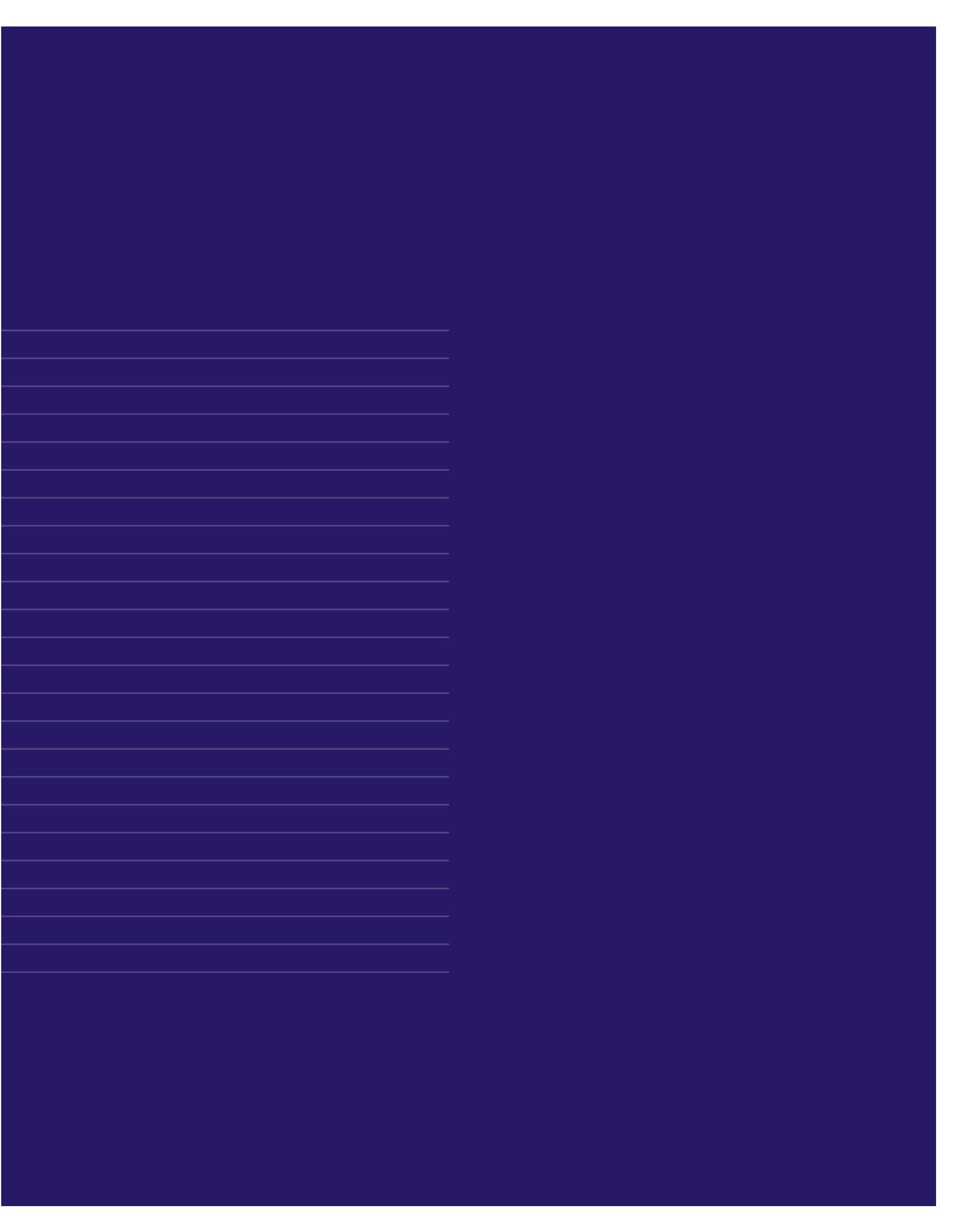
Etapa Final 119

Referências Parte 1 – Introdutório 124

Referências Parte 2 – Língua Inglesa 125

Referências Parte 3 – Orientações Didáticas 125

Leia Mais 126



A

a C

h

M

g

2

B



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME), com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo, apresenta o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos que constitui-se como o resultado de um trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA (Regular, Modular, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e Movimento de Alfabetização de São Paulo - MOVA), representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), técnicos da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos está alinhado aos princípios norteadores e às bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, sem deixar de integrar suas especificidades.

1 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual, realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

Por princípio, é fundamental reconhecer que os estudantes da EJA fazem parte dos milhões de brasileiros privados dos bens simbólicos e materiais que a escolarização deveria garantir. A Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad Contínua, 2016)¹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), expõe a gravidade da situação: 7,2 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais são analfabetos, isso significa 11,8 milhões de pessoas. Mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas - detêm apenas o Ensino Fundamental. A necessidade de educar jovens e adultos e a função dessa escolarização são pontos que permeiam esse currículo, trazendo à tona algumas possíveis respostas a esses questionamentos. Uma explicação otimista para a existência dessa modalidade reside no fato desses sujeitos desejarem os estudos em busca de realização pessoal e também a busca por uma cidadania responsável. Isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos, as pessoas atendidas pela EJA tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, o que torna imperativo reverter esse quadro.

Também é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, exige cada vez mais conhecimentos especializados. A participação na vida pública requer uma melhor capacidade de assimilar e analisar informações disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos que contextualizem social e historicamente a vida do cidadão. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais autonomia.

Além disso, o acesso ao mundo laboral contemporâneo demanda níveis elevados de escolaridade, o que implica que a conclusão ou não de uma etapa de ensino pode ser o elemento balizador para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

A partir das especificidades dos estudantes, considerando que já possuem experiências variadas, crenças e concepções sobre inúmeros aspectos, é necessário reconhecer que apresentam ideias mais elaboradas sobre a realidade e que suas formas de aprender, bem como suas experiências, precisam ser consideradas. A EJA deve ser compreendida como um processo contínuo em que os conhecimentos são mobilizados cotidianamente e as aprendizagens acontecem entre os estudantes, seus pares e professores.

Assim, este documento considera as características específicas dos jovens e adultos matriculados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (RME): as diferenças étnico-raciais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, migrantes, imigrantes e refugiados etc.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), partindo das experiências e vivências dos estudantes e dos profissionais que atuam na EJA no município, bem como dos profissionais que atuam nas equipes técnicas da SME/COPED e das Divisões Pedagógicas (DIPEDs), tendo **como base as seguintes premissas:**

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Relevância: Este Currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que propiciou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras.

O Currículo da EJA, assim como os outros Currículos da Cidade de São Paulo, estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos foi organizado para as quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados pelos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por técnicos da DIEJA, do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Divisão de Educação Especial (DIEE), do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), pelos professores indicados por suas Unidades Educacionais (UEs) e DIPEDs das DREs, por representantes do MOVA-SP e pela equipe de assessoria dos componentes curriculares.

Os GTs reuniram-se no período de abril a agosto de 2018 e, a partir das discussões aprofundadas, com reflexões das experiências docentes e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, possibilitou-se a construção democrática e coletiva do documento.

Além dos GTs, para a construção desse Currículo, foram desenvolvidas diversas ações, dentre elas:

Seminário “A atualização do Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo”, que aconteceu em agosto de 2018 e teve como objetivo apresentar para a Rede a atualização do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos.

Consulta pública às UEs, equipes das DREs (Supervisão Escolar e DIPEDs), no período de 10 de outubro a 9 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento dos documentos curriculares dos diferentes componentes curriculares.

Leitura Crítica do documento proposto para cada componente curricular, realizada nos meses de outubro e novembro de 2018 por pesquisadores das áreas de conhecimento.

Após análises dessas contribuições pelas equipes técnicas da SME/COPED e dos assessores dos diferentes componentes curriculares, apresentamos a versão final do documento curricular, a ser implementado pelas Unidades Educacionais que atendem os estudantes da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da EJA, embasado pelo Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo “é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos

e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo, o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e de um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas à formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta

que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo, permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais, destacamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948)**; **Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989)**; **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015)**.

Entre os marcos nacionais, destacamos: **Constituição Federal (1988)**; **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**²; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**³; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**⁴.

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**⁵, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁶, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do “Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas” engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

² Lei nº 8.069/90.

³ Lei nº 9.394/96.

⁴ Lei nº 13.146/15.

⁵ http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf

⁶ Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus

consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca, como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso, o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!”. Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos da constituição de uma identidade

genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, “ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa” (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como Funções Psicológicas Superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que os estudantes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação ou à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/

ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas Unidades Educacionais e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

**A MATRIZ DE
SABERES E OS
OBJETIVOS DE
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL:
COMPROMISSO COM
A INTEGRALIDADE
DOS SABERES**



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de dar conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem

de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

Além disso, a Matriz de Saberes dos Currículos da Cidade de São Paulo fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas

curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar.⁷

Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho pode ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

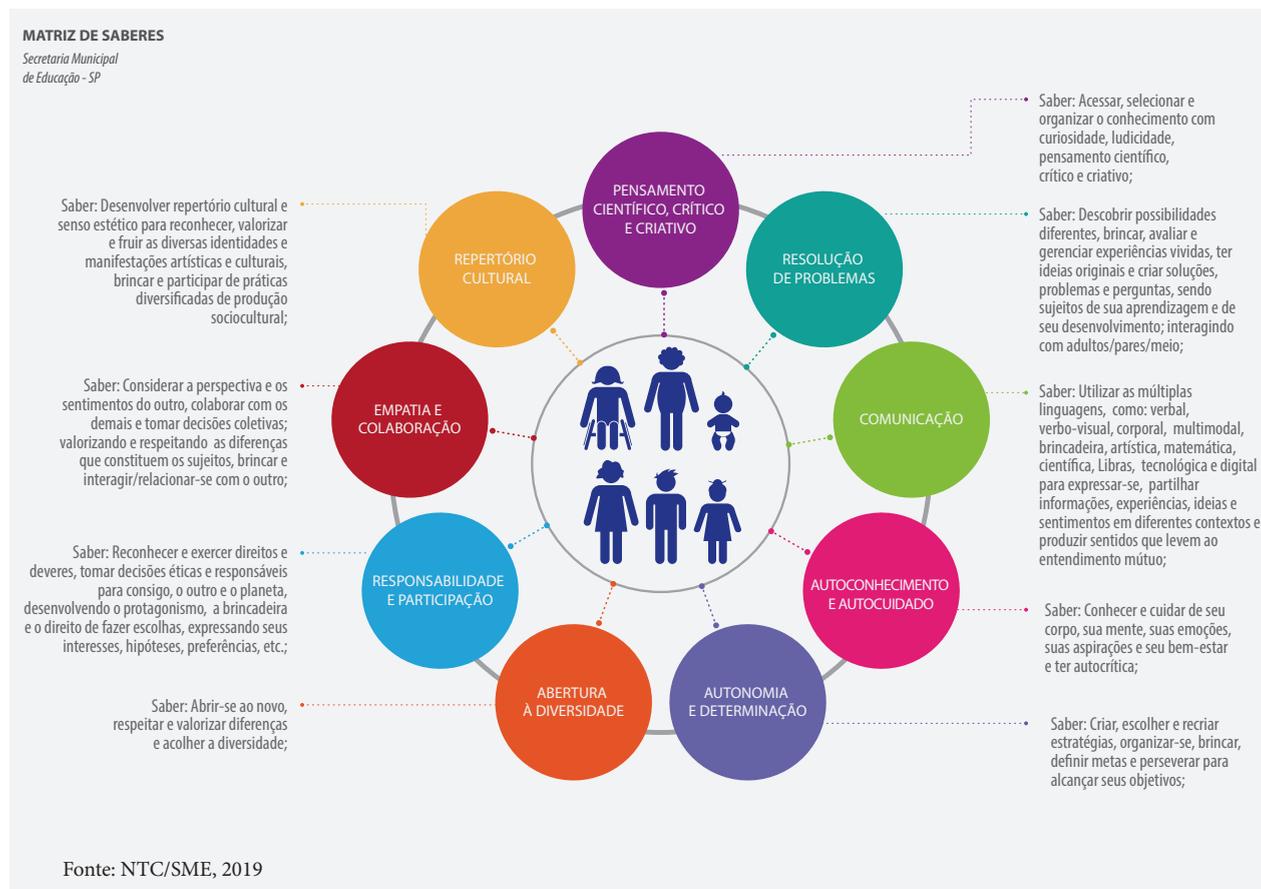
MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil; da Educação Especial, com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos, e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira, as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera

7 Para saber mais sobre a pesquisa de opinião dos estudantes da Rede, ver Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017).

e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo conhecimentos, imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares do Currículo da EJA teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano das escolas e das salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:

[https://nacoesunidas.org/
pos2015/agenda2030/](https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/)

- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia limpa e acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras



Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza



Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas



FONTE: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁸ para atuação responsável dos cidadãos, a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

8 O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE

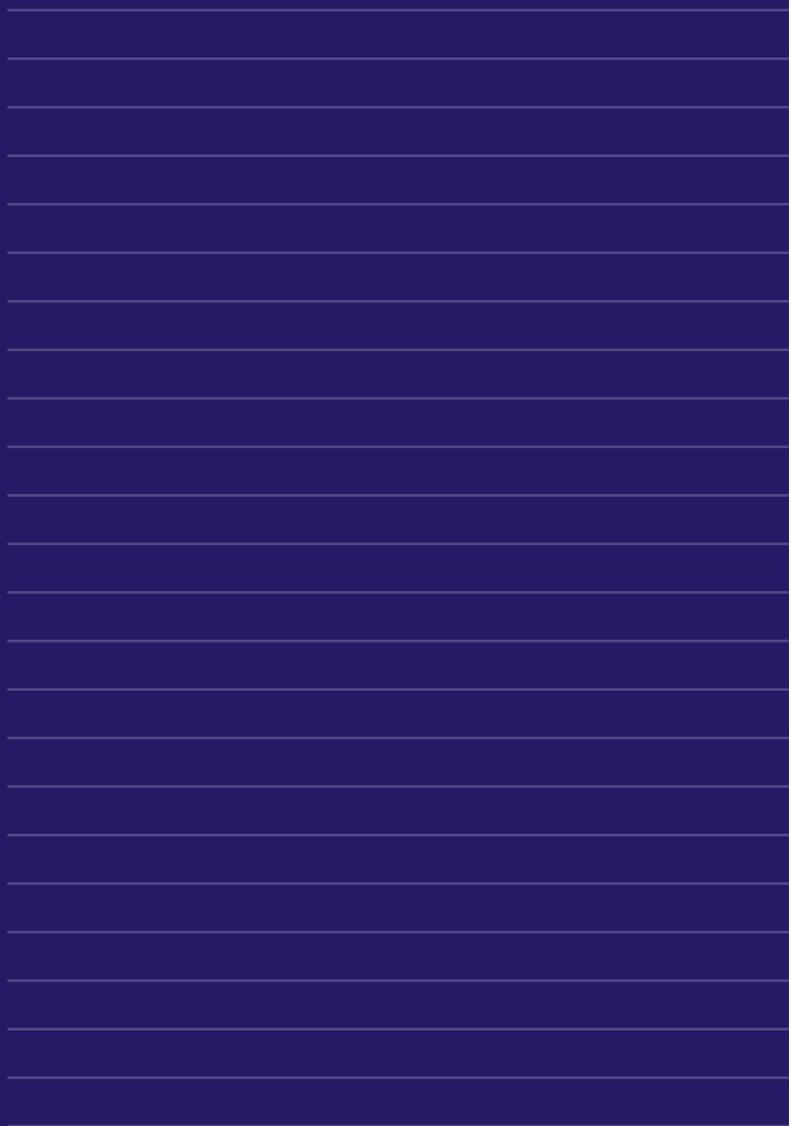
Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptado para fins de correlação.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da EJA, assim como os demais Currículos da Cidade de São Paulo, corrobore para que os estudantes possam fazer uso crítico e criativo dos saberes construídos, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS
NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO
DE SÃO PAULO





PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EJA

Os estudantes têm direitos assegurados à educação de qualidade. Documentos sobre Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e outros de cunho legal, consideram a educação um direito fundamental, inalienável e universal, e sublinham as conexões diretas existentes entre o direito à educação e à formação e ao desenvolvimento humano. Assim, como consequência,

[...] decorre o direito ao conhecimento, à participação na cultura, na cidade, no trabalho, nas decisões políticas, na partilha dos benefícios sociais. Decorre também o cuidado para fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento socialmente disponível, dos valores, da memória, da história, das culturas. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33).

É por meio do direito social fundamental à educação que outros direitos sociais podem ser alcançados pelo cidadão, como o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, a participação política, entre outros, para que se possa exercer a plena cidadania e nos colocarmos de forma ativa, criativa, plena e crítica diante de nós próprios e do mundo em que estamos inseridos. O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia/raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade. Nessa perspectiva, ela deve ser um espaço de diálogo, um espaço em que jovens e adultos, mulheres e homens, pessoas com deficiência possam ser autoras e autores de seu conhecimento e de seu saber. A escola deve ser um local que propicie a reflexão e a ação social.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos entende que é preciso, por meio de uma prática pedagógica flexível e diversificada, atender às necessidades de todos, partindo-se do pressuposto de que é imprescindível reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade das pessoas, dos modos de vida e das culturas e contribuir para reverter a situação atual presente no Brasil e na Cidade de São Paulo, onde a diversidade tem sido marcada pela desigualdade (CATELLI JUNIOR, 2017a). Outro ponto absolutamente central é o posicionamento da educação como o direito de aprender, de ampliar conhecimentos e horizontes ao longo de toda a vida,

escapando assim de um entendimento mais comum de que educação significa apenas escolarização.

É de extrema importância que os estudantes da EJA se reconheçam como possuidores de saber, conhecimentos e visões de mundo próprios, originais e valiosos, uma vez que os jovens e adultos, ao longo de suas vidas cotidianas, vivenciam as mais diversas situações de aprendizado em seus percursos formativos.

É importante que os vários saberes produzidos pela humanidade ao longo dos tempos sejam entendidos como um patrimônio e, portanto, os seus estudos e conhecimentos considerados um direito de todos. Os saberes acadêmicos, científicos devem ser evidentemente estudados e compreendidos, mas, em meio a eles, deve haver espaço também para conhecimentos oriundos de outras matrizes, como os saberes populares conquistados pelos povos por meio da observação, da experiência e da reflexão ao longo de milênios, assim como espaço para os saberes produzidos por estudantes e professores no ambiente escolar.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Outro ponto importante é o exercício da reflexão sobre a produção social da memória a partir das vivências históricas cotidianas e da ação política dos indivíduos. “A memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e de coerência” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108). É necessário, por meio da recuperação da memória, trazer à tona “as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado” (SÃO PAULO, 2016b, p. 71) e dar voz às populações historicamente silenciadas. Há uma relação direta entre memória e identidades, em que o segundo elemento é construído e não se caracteriza pela fixidez e imutabilidade. Assim, memória e identidades podem ser negociadas e não são, portanto, fenômenos essencialistas.

Os estudantes têm direito ao reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades.

Nesse sentido, faz parte desse direito a compreensão da historicidade dos povos indígenas e das populações de origem africana no Brasil, suas formas de organização política, social e cultural e o rompimento com visões preconceituosas que se obstinam em querer deslegitimar as lutas populares. Faz parte dos direitos dos estudantes compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e violências contra as populações negras e indígenas no Brasil e as relações de poder que

engendraram e engendram essas discriminações e violências, assim como o contexto das lutas por reparação histórica e das conquistas das ações afirmativas no país. Nessa mesma perspectiva, o currículo deve garantir o direito ao respeito, ao acolhimento, ao combate aos estereótipos e às violências físicas e simbólicas para com os estudantes imigrantes, vindos da América Latina, da África, do Oriente Médio ou de qualquer outra parte do mundo, fato que tem crescido de forma evidente nas escolas da Cidade de São Paulo.

Deve-se garantir o combate à misoginia, à homofobia e às violências físicas e simbólicas. As lutas por direitos civis e por equidade devem ser conhecidas e valorizadas. Os componentes curriculares devem, assim, dar condições aos estudantes de historicizar as questões de gênero e de identidade.

Deve-se contribuir para a convivência pacífica, a interação harmoniosa e plural entre as diferentes religiões professadas e vividas por estudantes no país. Esse aspecto está posto em uma educação laica e deve ter como premissa a noção do respeito às diferentes manifestações religiosas existentes, sem o favorecimento ou a desqualificação ou a perseguição a nenhuma religião em particular.

Deve-se possibilitar também a fruição do patrimônio cultural material e imaterial produzidos pela humanidade, o gozo da riqueza artística e estética que diferentes sociedades ao redor do globo produziram e produzem regularmente. A abertura para o lúdico, para o campo do sensível e do humanismo são também direitos fundamentais do estudante.

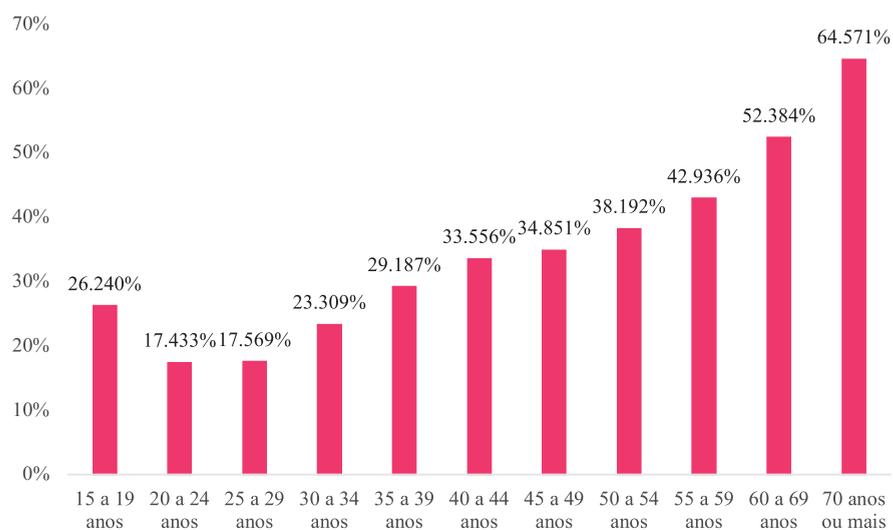
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na defesa da liberdade de dialogar, de trocar ideias e experiências, de externar opiniões, de divulgar saberes e conhecimentos a partir da diversidade e das ideias plurais. O currículo deve assim auxiliar a construção de uma sociedade mais equitativa, movida por ideais de justiça e de oportunidades de uma vida digna e realizada para todos. Deve instigar os silenciados, os vulneráveis, os tratados como subcidadãos (ARROYO, 2013) a reconhecerem seu valor, conhecerem e reconhecerem-se em sua história de vida para resistirem aos desmandos, à discriminação e à injustiça e afirmarem sua importância como sujeitos históricos ativos e afirmativos.

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em sua meta 10, define que São Paulo deve “Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população”. De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2010), o analfabetismo na Cidade de São Paulo, para a população com 15 anos ou mais, situava-se em 3,2%.

Em números absolutos, isso significava que 283,7 mil pessoas eram analfabetas em São Paulo, o maior número entre as cidades brasileiras. Considerando a demanda potencial da EJA por faixa etária, verificamos que ela aumenta conforme avança a idade, especialmente nas faixas etárias de 40 anos ou mais. No grupo com 60 anos ou mais, registra-se que mais da metade da população não concluiu o Ensino Fundamental. Ainda assim, constata-se que entre os mais jovens há um grande contingente de paulistanos que não concluiu essa etapa de escolarização.

Gráfico 1– Percentual de pessoas que **não concluíram** o Ensino Fundamental no Município de São Paulo por faixa etária – 2010



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Os dados a seguir apresentam o atendimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo e foram levantados, entre dezembro de 2016 e agosto de 2017, pela pesquisa “Implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade”, elaborada por Catelli Junior (2017) para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com apoio da Unesco.

Em 2016, o atendimento da EJA na Rede Municipal de Ensino correspondia a 65% do total de matriculados na EJA Regular; enquanto a EJA Modular 8%; o CIEJA 15% e o MOVA 12% das matrículas.

Para a construção do Currículo, alguns aspectos foram considerados. Quanto às matrículas, há uma evidente concentração nas etapas finais, com reduzida presença nas etapas iniciais (I e II). Na EJA Regular, em 2016, as matrículas nas etapas I e II representavam 15% do total e nas etapas III e IV, 84%. O mesmo ocorre nos CIEJAs, nesse mesmo ano, onde a matrícula nos módulos I e II representavam 25% do total e nos módulos finais 75%. Entretanto, verificamos maior presença de matrículas nas etapas iniciais no CIEJA que na EJA Regular. Isso se verifica na medida em que 15% das matrículas realizadas nas etapas I e II referiam-se a pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 85% eram de pessoas com 30 anos ou

mais. Já nas etapas III e IV inverte-se, sendo 65% das pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 35% de pessoas com 30 anos ou mais.

Outro aspecto é o baixo número de estudantes que consegue concluir a etapa em que estão inseridos, dificultando o processo de elevação da escolaridade da população paulistana, pois além de a Rede apresentar baixo número de matrículas em relação à demanda potencial, ocorre um baixo nível de conclusão. Em 2016, apenas 53% dos que iniciaram uma etapa conseguiram concluí-la, sendo que 29% dos estudantes evadiram, sendo considerados desistentes, e 18% foram reprovados.

No que se refere à reprovação, verifica-se que ocorre com maior intensidade na EJA Regular, sendo que, em 2016, 21% dos estudantes foram reprovados, enquanto no CIEJA esta taxa foi de 16%. Já a evasão ocorre quase na mesma proporção no CIEJA e na EJA Regular. Mesmo tendo uma jornada de aula mais curta, o CIEJA apresentou 31% de evasão em 2016 diante de 30% da EJA Regular.

Outro aspecto refere-se ao perfil etário dos que evadem ou são reprovados na EJA na Rede Municipal. Em relação à evasão, 35% dos estudantes tinham entre 15 e 19 anos em 2016. Ampliando esta faixa para 15 a 29 anos, verificamos que esse percentual se eleva para 60%. No que se refere à reprovação, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual se eleva para 58%. Estes dados nos alertam acerca da necessidade de analisar e propor encaminhamentos específicos para o público mais jovem que frequenta a EJA, mas rapidamente acaba excluído dela.

Ao analisar as matrículas por gênero, verificam-se diferenças de público entre os vários tipos de atendimento que se mostram bastante complementares.

No MOVA, evidencia-se uma significativa presença feminina, que representava 69,2% do total de inscritos em 2016. Também nos CIEJAs há um predomínio feminino com 57,9% de matriculadas. Já na EJA Regular evidencia-se um maior equilíbrio com presença de 50,4% de mulheres em 2016.

Quanto à presença de estudantes com deficiência nas turmas de EJA, percebemos um maior atendimento do público da educação especial nos CIEJAs, em que 6% dos alunos possuem algum tipo de deficiência. Isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e 1,5% no MOVA. A maior presença de estudantes deficientes nos CIEJAs pode se dar devido à jornada mais curta que é oferecida neste espaço, o que favorece a permanência dos estudantes.

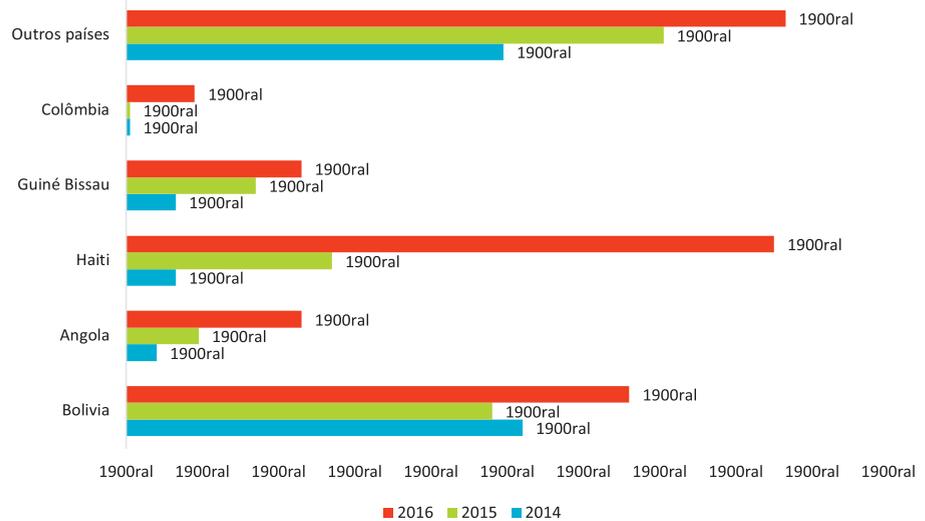
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento prioritário aos mais jovens, já que 61% possuem entre 15 e 29 anos, enquanto no CIEJA, este público corresponde a 40% do total de estudantes e a 7% no MOVA.

Quanto às relações étnico-raciais, em 2016, 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. A presença da população negra amplia-se ligeiramente no CIEJA, com 55,1% dos atendidos, e no MOVA com 55,8% dos atendidos.

Deve-se considerar, entretanto, que se trata de uma autodeclaração e existe um elevado percentual de pessoas que não se autodeclararam ao realizar a matrícula, o que torna impreciso o perfil traçado. No CIEJA e MOVA, 82% e 78%, respectivamente, declararam sua raça, mas, na EJA Regular, apenas 48% informaram.

Chama ainda atenção a crescente presença de imigrantes na Rede, entre 2014 e 2016, as nacionalidades predominantes são de haitianos, angolanos, bolivianos e colombianos, dentre outras nacionalidades.

Gráfico 2 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo por nacionalidade – 2014-2016



Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Deve-se considerar, que a presença de imigrantes na EJA requer uma especial configuração curricular levando em conta as particularidades culturais desses estudantes para a construção das propostas didáticas.

UM CURRÍCULO PENSADO PARA A EJA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Educação de Jovens e Adultos coloca-se como parte do direito humano à educação ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 37, estabelece que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Uma das características da EJA é a especificidade e a diversidade do seu público: jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade escolar esperada. Parte deste público já possui obrigações sociais consolidadas, responsabilidades nos seus lares e na educação dos filhos, trabalham cotidianamente ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Trata-se de uma modalidade em que vamos nos deparar também com jovens e adultos apartados do chamado sistema regular, uma multiplicidade de sujeitos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado ao longo de sua trajetória de vida. Embora marcados por diferentes contextos e histórias de vida, esses jovens e adultos têm um ponto em comum: escolhem desempenhar o papel de estudantes da EJA com aspirações em construir uma nova história no presente e ampliar suas possibilidades de planejar seu futuro, tendo a educação como uma importante aliada para a busca de novas conquistas.

Neste sentido, construir um currículo para EJA significa desenvolver um trabalho que tem como pressuposto a heterogeneidade e não a homogeneidade. Trata-se de formular estratégias que façam proveito desta heterogeneidade sem uma perspectiva homogeneizante do grupo de estudantes em uma sala de aula.

A presença de um grupo heterogêneo é a possibilidade de exercer o diálogo, a cooperação, ampliando, ao mesmo tempo, as capacidades dos indivíduos (MARQUES, 2006). Marta Khol de Oliveira indica que para se pensar sobre o processo de aprendizagem de jovens e adultos é necessário reconhecer “três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Algumas indagações nortearam o processo de elaboração do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos que demandam a EJA na cidade? Quais experiências de vida esses estudantes trazem para o ambiente escolar? Qual o ponto de partida para seu retorno à escola? Como trabalhar os conteúdos escolares de modo a atribuir significado em uma perspectiva interdisciplinar? Para responder a essas perguntas, fomentou-se o debate e o diálogo de ideias entre os profissionais envolvidos na produção deste documento curricular.

Considerando as características e as expectativas desse público, que precisam ser conhecidas pela equipe escolar, é fundamental oferecer-lhe oportunidades de retomada e continuidade dos estudos que considerem seus diferentes repertórios culturais e conhecimentos obtidos por meio da experiência. Há, inclusive, experiências escolares anteriores que podem representar histórias de descontinuidades e insucessos que requerem superação e respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. Seja a EJA Regular, EJA Modular ou CIEJA, a SME tem o compromisso de propor um Currículo que considere as especificidades desse público e, embasando-se pelos componentes curriculares e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos, busque favorecer a aprendizagem de cada estudante, mediante a articulação entre os saberes escolares e aqueles obtidos por meio de suas experiências de vida. Neste sentido, explicitam Catelli Junior *et al.* (2013):

Da diversidade de sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a educação de jovens e adultos se consolide, de fato, como um espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população é preciso, antes de tudo, reconhecer as necessidades e demandas específicas desses grupos. Nesse sentido, o currículo emerge como campo de intervenção e disputa: seja a disputa pelos sentidos da educação ou pelo interesse desse público de jovens e adultos que permanecem à margem da escola. (CATELLI *et al.*, 2013, p. 171).

Na construção do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos, consideramos a complexidade envolvida na elaboração de novos paradigmas pedagógicos para estes sujeitos. A interdisciplinaridade bem como a interculturalidade se apresentam como temáticas e estratégias norteadoras, constituintes de nossa proposição curricular, que terá como documentos norteadores a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017), dentre outros documentos. Especialmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000).

O Currículo busca inserir o estudante da EJA em um contexto de educação focado no diálogo e na aprendizagem significativa, com elementos contemporâneos de linguagem e relevantes para as diferentes faixas etárias. Para Paulo Freire, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da existência. (FREIRE, 1979, p. 93).

Neste Currículo, destaca-se o acolhimento da diversidade cultural e da intergeracional que se apresentam nesta modalidade. Nosso objetivo é subsidiar os envolvidos no processo educacional, de forma que o ingresso ou retomada da vida escolar se apresente como possibilidade de mudança ao longo da vida e não apenas o cumprimento formal de uma etapa de escolarização. A educação de jovens e adultos é um campo que ultrapassa o limite da escolarização proposta para crianças e adolescentes, trazendo as questões demandadas por esses sujeitos para ampliarem sua participação na vida social, incluindo-se aí a formação política, as questões culturais, os temas sociais e do mundo do trabalho.

Conforme Maria Clara Di Pierro, para constituir escolas que atendam à especificidade dos jovens e adultos, é necessário:

[...] o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe,

gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais. (DI PIERRO, 2014).

Assim, a EJA tem como pilar o desafio de empreender o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, os diferentes grupos sociais, e, em uma perspectiva intersetorial, incluir os setores relacionados com o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a cultura, sem perder de vista a especificidade de seus sujeitos, suas experiências de vida e uma maior participação na vida social. Como afirma Paulo Freire: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 82).

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, além do Movimento de Alfabetização (MOVA), que recebe recursos do município para criar turmas de alfabetização em espaços não escolares, mantém também quatro formas de atendimento para a educação de jovens e adultos:

- Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que mantêm turmas de Alfabetização e de Ensino Fundamental em um formato particular com jornada escolar de 2 horas e 15 minutos por dia, em espaços que são específicos para o atendimento de jovens e adultos.
- A EJA Modular, oferecida no período noturno, composta por conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos e com outras atividades de enriquecimento curricular.
- A EJA Regular, que concentra o maior número de alunos matriculados e escolas, sendo oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), no período noturno, com duração de 4 anos, sendo que as aulas ocorrem entre 19 e 23 horas.
- O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), localizado na região de São Miguel Paulista, extremo leste da cidade, em que, jovens e adultos podem frequentar cursos de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/2013, por meio do art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na

Modalidade EJA, organiza-se em Etapas na periodicidade semestral nos CIEJAs e na EJA Modular, sendo respeitadas as matrizes curriculares e as especificidades de cada projeto, adequando as formas de atendimento conforme a proposta de ciclos. Quanto às classes do MOVA dos CMCTs, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias. Na EJA Regular, o currículo será organizado em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

- I – Etapa de Alfabetização – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos.
- II – Etapa Básica – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.
- III – Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.
- IV – Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013).

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em quatro etapas. A Etapa de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º); a Etapa Básica envolve os dois anos seguintes (4º, 5º); a Etapa Complementar compreende os 6º e 7º anos e a Etapa Final que abarca os anos finais (8º e 9º).

Assim, considerando os diferentes tipos de atendimento, pode-se concluir que existe uma complementariedade entre os perfis de pessoas que são atendidas por cada um deles. A riqueza e a valorização da interculturalidade estão de acordo com os princípios enunciados neste documento: equidade, educação inclusiva e educação integral como parte do reconhecimento do direito humano à educação.

Desta maneira a reorganização da EJA passa pelo reconhecimento da importância da garantia do acesso e permanência dos estudantes e pela implantação da reorientação curricular a partir do conhecimento do perfil dos estudantes e professores dessa modalidade de ensino, garantindo a diversidade de atendimentos dos diferentes grupos, conforme suas necessidades e demandas.

ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O **Currículo** da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Arte, Educação Física, Língua Brasileira de Sinais – Libras, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre

uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO, 2016, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada etapa como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva nas etapas da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO
DA CIDADE
NA PRÁTICA



Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁹. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse

⁹ Lei nº 9.394/96.

percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores, colaborativamente, possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados ao Currículo e escolhidos criteriosamente pelos professores e pela equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas Unidades Educacionais.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analisem os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifiquem as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Comprendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componha um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

Considerando o caráter processual da avaliação na EJA, ela pode ser realizada em diferentes momentos e com diversos propósitos: no início do semestre ou na introdução de um novo conhecimento, a avaliação realiza-se numa perspectiva diagnóstica, procurando identificar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Esses dados contribuem para o planejamento do professor, permitindo ajustá-lo às especificidades da turma. Ao longo do período letivo, diversos contextos de aprendizagem são proporcionados aos estudantes a partir do plano inicial do professor. Nesse contexto, é importante garantir a regulação do processo educativo: os estudantes têm aprendido o que é esperado? O planejamento docente está ajustado às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes? Esses questionamentos caracterizam um processo avaliativo que se efetiva ao longo do trabalho pedagógico e tem caráter formativo por trazer indicativos do processo vivido por estudantes e professores, subsidiando os ajustes necessários à aprendizagem da turma. Ao final do processo, a avaliação assume um caráter cumulativo, permitindo que o professor compare o percurso planejado e o realizado, verificando se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos foram atingidos e, dessa forma, trazendo parâmetros sobre a aprendizagem dos estudantes ao término de uma ação pedagógica.

É importante considerar que a avaliação não pode ser vista como uma ameaça ao estudante da EJA, especialmente porque seu histórico de exclusão da vida escolar faz com que esteja sempre vulnerável à evasão em face de possíveis maus resultados. Isso não quer dizer que não se possa avaliar ou ter atitudes paternalistas, trata-se apenas de considerar que a avaliação precisa ter um papel diagnóstico e possibilitar o diálogo sobre o que foi aprendido, sendo necessário também buscar variadas estratégias para avaliar, levando em conta as experiências e perfis dos sujeitos.

Além disso, os contextos de observação do cotidiano da sala de aula e os registros docentes trazem pistas fundamentais sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, avaliar é mais do que atribuir notas ou conceitos: é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, regulando a ação docente a partir dos indicadores, em um processo cíclico que envolve diferentes contextos de avaliação, feedback aos estudantes (devolutivas) e replanejamento do ensino, como demonstra o fluxograma apresentado.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o

professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses porque os

ensina a se avaliarem, e também para os professores porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada a tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade**.



O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- Matriz de Saberes - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo de toda a Educação Básica.
- Temas Inspiradores - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- Etapas - Definem as quatro etapas em que se divide o Ensino Fundamental na modalidade EJA na Rede Municipal de Ensino.
- Eixos Estruturantes - Organizam os Objetos de Conhecimento.
- Objetos de Conhecimento Indicam o que os professores precisam ensinar a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão identificados por uma sigla em que:



EF EJA Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

OX Etapa de escolaridade

LIXX Componente Curricular **Língua Inglesa** seguido da sequência de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisitação dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível, no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores, permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia.



A

a C

h

M

g

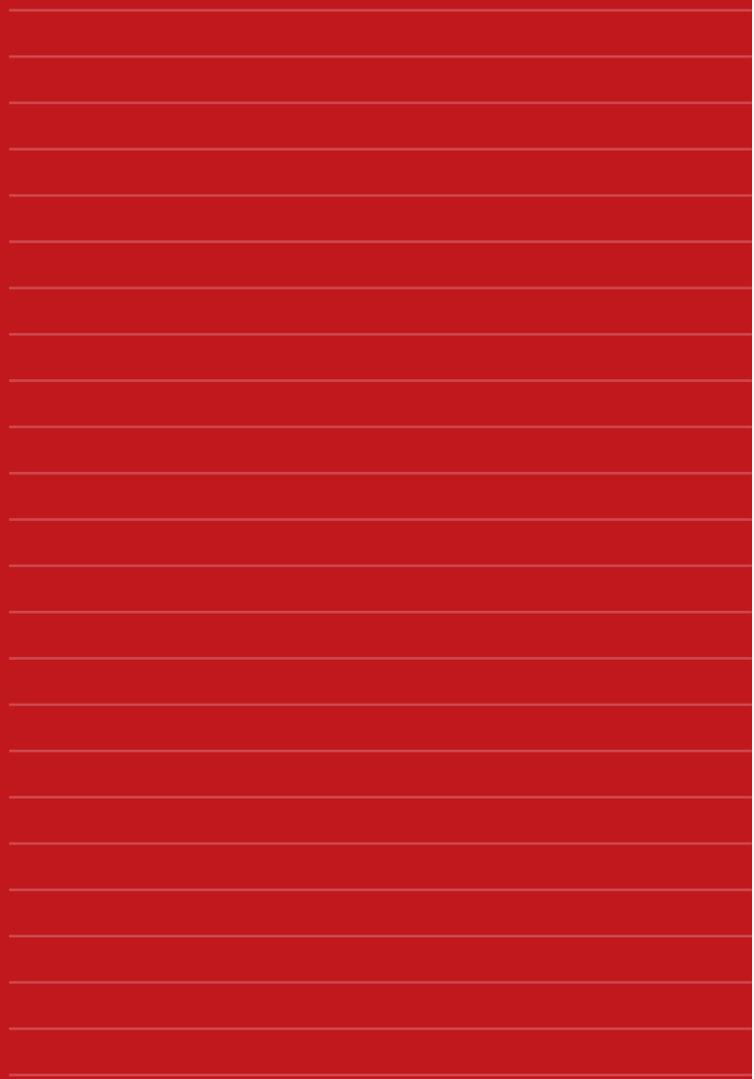
B

2

PARTE 2

LÍNGUA INGLESA

**CURRÍCULO DA
LÍNGUA INGLESA
PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E
ADULTOS DA CIDADE
DE SÃO PAULO**



INTRODUÇÃO

A aprendizagem da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui de modo especial para a formação integral do estudante em vários aspectos, ao contrário do que muitos imaginam. Questionar a relevância dessa aprendizagem, além da língua materna, para estudantes adultos que apresentam histórias singulares de aprendizagem escolar - na maioria das vezes fruto de sua trajetória de vida - é negar-lhes a possibilidade de ver-se e sentir-se parte de um mundo que lhes pertence, por direito. A presença da Língua Inglesa, doravante também tratada como LI, está em toda parte: nas ruas, nos meios de comunicação, especialmente no mundo digital. Esse estudante a percebe, no seu dia a dia, interagindo com uma série de informações que lhe são transmitidas por meio da presença dessa língua nos mais variados contextos e situações, tais como: *bus*, escrita no chão do corredor de ônibus, *sale, 50% off* ou *off price* nos estabelecimentos comerciais, o *hambúrguer* ou *cheese-burger* pedido na lanchonete, o *funk* ou o *hip hop* que ele conhece e aprecia (ou não), o *danger* na placa de aviso no trabalho, o aviso sonoro “*Next station...*” no metrô, entre outras tantas expressões que o cercam e que já fazem parte do seu mundo, letrado ou não.

Nesse sentido, a presença da LI no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos tem uma importância não só como direito a um bem cultural, que deve estar disponível a todos, mas também como vivência que assegura a formação do cidadão no mundo contemporâneo, com acesso a conhecimentos e participação no mundo globalizado, principalmente por meio da cultura digital. Com isso, são oferecidas a esse estudante possibilidades de desenvolvimento de letramentos múltiplos, relacionados não só às habilidades linguísticas, mas também às práticas sociais e culturais do mundo globalizado e, especialmente, ao desenvolvimento

de um processo de problematização constante sobre os contextos em que a LI se faz presente e as vivências em que os estudantes estão inseridos.

Essas vivências em LI estão relacionadas aos processos de interação com essa língua, que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar, permitindo que o estudante, a partir dessas experiências, contextualize, analise e avalie o que está à sua volta, descobrindo a variedade de usos possíveis dessa língua e construindo significados. Em outras palavras, trata-se de oferecer a esse estudante condições para que ele possa, por meio da aprendizagem da LI e das várias outras formas de linguagem a ela incorporadas, tomar decisões e desenvolver atitudes em relação ao conhecimento dessa língua e do mundo que o cerca, em âmbito local e global como sujeito participativo da aprendizagem.

No mundo contemporâneo, habilidades de comunicação, socialização, cooperação, espírito de equipe, atitudes empreendedoras, dentre outras, tendem a ser cada vez mais valorizadas. No que se refere à comunicação e às relações interpessoais, ainda no uso da língua materna, múltiplas habilidades de letramento aliadas à curiosidade, ao prazer ou à necessidade de conhecer, compreender, descobrir, construir e reconstruir conhecimentos são recorrentes na atuação social dos indivíduos em seu cotidiano.

Ao considerarmos uma outra língua, como a LI, outras habilidades de letramento também são necessárias, garantindo acesso às várias modalidades de comunicação, especialmente nas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), com consequente ampliação do conhecimento nas mais variadas áreas e desenvolvimento da habilidade de comunicação e práticas de linguagem significativas, proporcionando formas de interação e de participação do estudante como sujeito ativo da aprendizagem da LI, de maneira prazerosa e lúdica. Além disso, a aprendizagem de LI permite especialmente o desenvolvimento de atitudes de descoberta e de convivência com “o outro”, respeitando seus valores, sua cultura, seu modo de ver e agir no mundo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo percepção de interdependência e de interação entre povos e culturas.

Levando em conta todas essas considerações, torna-se necessário o levantamento e discussão de três questões essenciais no que concerne à aprendizagem da Língua Inglesa, componente obrigatório na Etapa Complementar e Final da Educação de Jovens e Adultos: *o que significa aprender inglês para esses estudantes? De que língua inglesa estamos falando? Quem são esses estudantes e que desafios, inquietações e medos eles têm pela frente, em relação à aprendizagem dessa língua?*

Para responder a essas três questões, devemos primeiramente reiterar que aprender a Língua Inglesa é considerado, na atualidade, um fator de grande relevância para a atuação social dos indivíduos, no campo pessoal e profissional, dada a ampliação das possibilidades de acesso a conhecimentos importantes que circulam no mundo, em âmbito local e global. Vivenciar essa aprendizagem colabora, também, para a construção de um “cidadão do mundo”, consciente e crítico, que busca interpretar e compreender as diferentes formas de expressão e de comportamento humano, levando em conta o contexto sociocultural ao qual pertence, sua identidade e a diversidade de culturas. O estudante deve ter clareza

dessa relevância de modo a compreender o porquê da inserção do componente nesse momento de sua escolarização.

Hoje, a LI tornou-se utilizada nas mais variadas situações como língua de comunicação mundial: nas relações comerciais e reuniões de âmbito internacional, em viagens, no meio digital, entre outras. Além disso, o Inglês, na contemporaneidade, está presente e é reconhecido como língua de referência para muitos dos bens culturais imateriais da humanidade (no cinema e na música, por exemplo). A LI também tem grande influência no imaginário coletivo de muitos grupos. Pode-se observar, por exemplo, sua presença marcante nas culturas juvenis, em movimentos como o *hip-hop* (com suas formas de expressão como o rap e o funk, o *graffiti*, a *breakdance*, os MCs e DJs, por exemplo) e no “mundo dos games” (com seus termos e expressões como *level*, *character*, *power*, *danger*, *time up*, *you win*, *you lose*, por exemplo). Portanto, mesmo em se tratando de uma pequena inserção do estudante no contexto de aprendizagem desse componente da EJA, a aproximação com a LI, presente no seu cotidiano, fora do universo escolar, nas mais variadas esferas da atividade humana que têm lugar na sua história de vida pessoal, social e até profissional, deve ser considerada e validada como experiência do sujeito em referência aos modos possíveis de utilização dessa língua nas práticas sociais do mundo contemporâneo, bem como nas situações interacionais que têm lugar em sua história de vida, antes e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da LI. Todas essas experiências são fundamentais para determinar a LI que se fará presente nas práticas de linguagem do grupo de estudantes em classe, com seus hibridismos, polifonias e com características e modos singulares, nas tentativas que fazem ao expressar-se por meio dela.

Assim, a percepção pelo estudante, nessa etapa escolar, da utilidade, valor e finalidade dessas experiências com a LI, aliadas ao buscar sentir-se em condições, tentando vencer seus medos e inquietações e, ao mesmo tempo, atender ao seu desejo de ser capaz de aprender e explorar essa nova forma de se expressar e de ser compreendido, por meio de outra língua que não é a sua e que pode ser, ou não, a do outro com quem interage, devem possibilitar que ele encontre sentido, vontade e atitude positiva para aprendê-la.

Obviamente, devem ser levadas em conta as características desses estudantes e sua diversidade em relação à faixa etária, suas histórias de vida pessoal e escolar, suas experiências e conhecimentos na esfera pessoal e profissional, os contextos socioculturais nos quais estão inseridos, suas expectativas e objetivos, entre outras que venham a ser consideradas como atinentes ao ensino e à aprendizagem da LI pelo professor, inclusive à constituição do grupo. As características da escola e da comunidade em que vivem os estudantes são também exemplos de outros fatores que devem servir de referência para o desenvolvimento curricular do componente.

Mesmo diante de toda essa diversidade e heterogeneidade, podemos tecer considerações gerais, válidas para identificar os estudantes desse contexto e suas inquietações, medos e desafios. O principal aspecto a considerar é lembrar que

muitos deles têm histórias de vida pessoal e/ou escolar muito singulares, com vivências marcadas por diferentes percalços, insucesso, falta de oportunidades e até mesmo de coibição. Com isso, muitos estudantes têm baixa autoestima e sentem-se pouco preparados para enfrentar a aprendizagem de um componente curricular desafiante como a Língua Inglesa.

Desse modo, o trabalho focado nos aspectos socioafetivos relacionados à aprendizagem, como a autoconfiança, o entusiasmo, a calma e a tranquilidade, o diálogo, a socialização no grupo e as relações interpessoais (entre os estudantes, e entre eles e o professor), deve ser visto como um bom começo para criar um ambiente favorável para a aprendizagem da LI. Na construção de uma comunidade de aprendizagem com fortes laços afetivos, que investiga, se informa, discute e debate as questões que atingem esses sujeitos em seus contextos de vida, uma cidadania participativa/ protagonista pode encontrar espaço para se desenvolver em cada um dos estudantes.

ENSINAR E
APRENDER LÍNGUA
INGLESA NA EJA



A VISÃO DE LINGUAGEM

As atividades humanas, seja qual for o contexto em que se inserem, manifestam-se por meio de **práticas sociais**, que envolvem relações entre sujeitos, sempre mediadas por ferramentas simbólicas. Uma dessas ferramentas, de grande importância para as relações entre indivíduos e grupos sociais são as **linguagens** em seus variados tipos: visuais, corporais, verbais (oral, escrito, visual-motor), sonoras e, com maior abrangência nos dias atuais, os relacionados às TDICs, já mencionadas anteriormente.

No âmbito das linguagens, as línguas constituem diferentes modos de ser e ver o mundo por sujeitos que viveram ou vivem em um determinado tempo e espaço. Portanto, inserem-se em contextos situados histórica e culturalmente, e revelam atitudes e comportamentos, valores éticos e culturais, conhecimentos, experiências dos sujeitos que as utilizam, construindo, desse modo, suas identidades. Nesse sentido, as práticas sociais concretizam-se por meio de práticas de linguagem nas quais os sujeitos (re)constróem, dialogicamente, os significados e os sentidos da realidade que os cercam e do mundo em que vivem.

No componente curricular Língua Inglesa do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental é introduzida a visão de linguagem como “um sistema semiótico, com formas de expressão cada vez mais caracterizadas pelo hibridismo em face da cultura digital e das tecnologias de informação” (SÃO PAULO, 2017, p. 68). Em uma sociedade marcada por práticas sociais, nas quais as linguagens estão cada vez mais hibridizadas, é fundamental que o centro do trabalho com línguas na escola seja o texto/discurso, entendido aqui como:

[...] formas de representações, códigos e convenções que produzem sentidos determinados cultural e historicamente, e que carregam, portanto, as marcas do que se aceita como verdade ou realidade em determinada sociedade em dado momento histórico. (SÃO PAULO, 2016, p.26).

As práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros e textos que integram diferentes linguagens (a visual, a sonora, a do movimento) e mídias (texto escrito, vídeo, áudio); em outras palavras, são textos cada vez mais multissemióticos e multimodalizados. As relações de produção de sentido estabelecidas entre o verbal e o não verbal, por exemplo, são de extrema importância nas mídias de massa da atualidade. Novas formas de produzir textos, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir por meio de diversas linguagens são hoje utilizadas (ao escrever *posts* ou seguir um determinado artista/ídolo em uma rede social, por exemplo). Essa constante interatividade no mundo digital e as novas formas de linguagem nele presentes constituem um novo modo de construção social, no qual sujeitos interpretam e (re)inventam sentidos, em práticas sociais que integram linguagens, fenômeno esse típico de uma sociedade multiletrada.

Assim, uma imagem, uma fotografia, um infográfico, uma música, uma história em quadrinhos, uma dança, gestos e olhares ou uma propaganda são textos/discursos que entrelaçam diferentes linguagens (semioses). Não mais entendidos como um conjunto de frases que contém, em si mesmo, o significado a ser descoberto por um leitor/falante passivo. Os textos devem ser compreendidos como eventos de linguagem multimodais, que envolvem, como aspecto central das práticas de linguagem, processos interpretativos dos sujeitos. Como nos ensinam Jordão e Fogaça (2007, p. 89) ao falarem sobre o ensino de Língua Inglesa, os textos são “oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos”.

A VISÃO DE LÍNGUA INGLESA E DE APRENDIZAGEM

Partindo da visão de Língua Inglesa assumida pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e em concordância com o tratamento dado a esse componente curricular no Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017), neste documento para Educação de Jovens e Adultos, a LI continua a ser entendida em seu viés de língua franca. Como esclarece o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017), o conceito não é novo, mas assume, na contemporaneidade, características específicas para dialogar com os usos da Língua Inglesa e as demandas de sua aprendizagem em um mundo cada vez mais globalizado. Em outras palavras, ela deve ser entendida hoje como uma língua por meio da qual sujeitos interagem, cooperam, produzem e compartilham conhecimentos; sujeitos, esses, pertencentes a diferentes grupos linguísticos e culturais, falantes, portanto, de outras línguas.

Por causa dos intensos processos de globalização e democratização das últimas décadas, nossa sociedade tem se transformado mais rapidamente e, como consequência, o modo como interagimos também é afetado. Nessa esteira, a LI,

em seu viés de língua franca, tem potencializado a interação entre sujeitos de diferentes nacionalidades e culturas, contribuindo para que, nas práticas comunicacionais entre pessoas que não compartilham a mesma bagagem linguístico-cultural, seja usada uma língua para a interação (no caso, a Língua Inglesa que conhecem) e que gera modos criativos e híbridos de usos, sem distinção de classe. Essa é a língua que invadiu as redes e já não causa tanto estranhamento, sendo “reinventada” por falantes com diferentes repertórios linguístico-culturais, que vão incorporando expressões e modos de dizer de suas línguas nos usos que fazem do Inglês. Daí, essa Língua Inglesa que “existe” nessas pessoas e que se “transforma” nos momentos de interação (e, por isso, entendida no viés de língua franca) “vive” intensamente, no momento atual, um processo de miscigenação inter/translinguística.

Assim sendo, por tratar-se de uma língua “desterritorializada”, sua característica intercultural é predominante. Ao ser tratada no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos sob essa perspectiva, modos de ensinar a LI precisam ser revistos e avaliados, problematizando crenças tradicionalmente associadas ao seu ensino e aprendizagem. Uma delas, por exemplo, está relacionada à visão de que existe um único “inglês correto” e aceito como modelo – aquele de falantes nativos. Se a LI é tratada no Currículo como uma língua “desterritorializada”, tal crença precisa ser desconstruída e novos modos de ensiná-la precisam ser pensados, em função de seus usos na atualidade. Com isso, ficam destituídas, de início, questões relacionadas ao ensino de modelos e padrões fechados de pronúncia, por exemplo. Esse ensino, pelo contrário, favorece “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças e para a compreensão de como elas são produzidas” (BRASIL, 2017, p. 240).

Conforme já apontado no documento “Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas” (SÃO PAULO, 2016), essa visão dialoga com uma característica atual da nossa cidade, que são os fluxos migratórios e, consequentemente, a presença de população de estudantes multilíngues em nossas escolas. Essa característica multicultural e plurilíngue da Cidade de São Paulo é bastante positiva, uma vez que possibilita aos estudantes desenvolverem o reconhecimento e respeito à diversidade linguística e cultural, prestando-se também ao incentivo para o contato com as línguas e culturas presentes na cidade e disposição para compartilhar experiências e interagir com as várias línguas/linguagens, percebendo possibilidades de interação que não dependem exclusivamente do conhecimento do idioma (tais como gestos, mímicas e expressões faciais e corporais; elementos visuais, como desenhos, figuras; reprodução de sons que auxiliem na comunicação, entre outros).

Nessa perspectiva, além do estímulo à vontade para aprender qualquer língua, são, também, incentivados e desenvolvidos comportamentos e saberes como acolhimento e abertura à diversidade, autoconfiança e autoestima, comunicação, autonomia e determinação, repertório cultural, entre outros. Muitos deles integram a Matriz de Saberes e são propostos ao longo do processo de escolarização

e, portanto, devem ser vistos como fundamentais para os contextos de aprendizagem que os estudantes irão vivenciar na EJA, não só em Língua Inglesa, mas nos outros componentes. O reconhecimento da LI como língua de comunicação internacional permite, em especial, a problematização de questões e temas, como desigualdades, hegemonia, identidades, entre outros, em função, por exemplo, dos processos de colonização e das marcas de dominação linguístico-culturais presentes em várias culturas, prestando-se, portanto, ao agenciamento crítico dos estudantes.

A partir das considerações feitas até o momento, pensar as práticas de linguagem numa concepção discursiva, sociointeracionista, multissemiotizada, implica refletir sobre alguns desdobramentos para seu processo de ensino e aprendizagem na escola. Pressupõe uma atitude pedagógica do professor, de acolhimento de textos/discursos em Língua Inglesa produzidos por falantes do mundo na contemporaneidade, nos diversos âmbitos e esferas da vida, principalmente os presentes no mundo digital. Tal acolhimento, como veremos mais adiante, deve se fazer presente como uma atitude pedagógica em face das particularidades dos nossos jovens e adultos estudantes da EJA.

A sala de aula de LI deve ser entendida como um **momento de encontro entre os sujeitos-estudantes** e sujeitos representados pelos discursos/textos, oriundos de diversas comunidades sociolinguísticas e culturais. E é nesse ambiente que diálogos interculturais são potencializados. Portanto, nesse espaço, no qual eventos de letramento acontecem, a escuta atenta dos discursos/dos sujeitos, a convivência respeitosa, o debate de ideias deve ser encorajado (na interação com discursos/textos em Língua Inglesa ou falando/escrevendo em inglês para se expressar) em práticas de linguagem que permitam aos estudantes vivenciarem experiências significativas de uso da Língua Inglesa.

Assim, criam-se comunidades de prática, nas quais pessoas com interesses em comum estão juntas para aprenderem, colaborarem, desenvolverem seus potenciais/capacidades, construírem conhecimentos e saberes. São espaços, dentro da escola ou fora dela, nos quais, por meio da Língua Inglesa, os estudantes aprendem sobre a vida, sobre o mundo, trocam experiências e criam um ambiente que estimula o desejo de aprender.

ADULTOS E JOVENS APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS SOCIOAFETIVOS NO CONTEXTO DA EJA

Aprender uma língua estrangeira requer tempo de exposição à língua e oportunidades significativas de uso. Ao se depararem, por exemplo, com a tarefa de falar inglês em sala de aula, muitos estudantes adultos, independentemente do espaço educacional em que se encontram (na escola regular, em um módulo de EJA, na universidade ou em um instituto de línguas) experimentam sentimentos de ansiedade, de medo (da avaliação do outro sobre sua performance), de vergonha

e, em alguns casos, essa situação impõe uma barreira tão difícil para o estudante que ele acaba não persistindo na aprendizagem e abandona o(s) estudo(s).

Em se tratando de estudantes da EJA, esses mesmos sentimentos também podem estar relacionados a outros aspectos que marcaram suas trajetórias de insucesso escolar, suas crenças sobre sua capacidade de adquirir conhecimento (em geral ou, especialmente, a Língua Inglesa), sua motivação para os estudos e o senso de autorrealização, imprescindíveis para que os estudantes desenvolvam autonomia e vontade de aprender, ao longo da vida.

Disso decorre a importância, no contexto da EJA, sobretudo, do **acolhimento** dos estudantes no sentido de, primeiramente, sentirem-se encorajados a experimentar o uso da Língua Inglesa em sala de aula, com o apoio e mediação do professor. Vale reforçar que ao destacarmos a experimentação, a vivência da língua em uso, estamos rompendo com a noção de que primeiro se estuda a gramática da língua, suas regras e o vocabulário (como pré-requisitos), para depois então colocá-las em “prática”. Em outras palavras, importa colocar os estudantes para interagirem em Língua Inglesa ao mesmo tempo em que constroem, uns com os outros, os recursos linguísticos, inventam modos de dizer, experimentam usos da língua, misturam línguas e recorrem ao professor como um importante mediador (embora não o único). Trata-se de inserir os estudantes, portanto, na **performatividade** (o que fazem, por meio da língua em uso) e não na simples codificação. Igualmente importante é o estabelecimento do senso de grupo, de vínculos de pertencimento, e de uma comunidade de aprendizagem na qual todos se apoiam, construindo um percurso que respeita diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes formas de participação e modos de expressar ideias e de interagir. Nessa construção do senso de pertencimento a um grupo, aspectos relacionados à **motivação** são fundamentais.

Motivar os estudantes para enfrentarem os desafios da aprendizagem da Língua Inglesa e persistirem nesse processo é essencial para a construção de uma comunidade de aprendizagem que ultrapassa as paredes da sala de aula da escola. Há dois tipos de motivação: a **intrínseca**, que se origina naturalmente no sujeito, associada a preferências pessoais e aspectos da personalidade; e a **extrínseca**, estimulada por fatores externos, por exemplo, a necessidade de aprender inglês para desenvolver atividades profissionais. É fato que, no caso de EJA, a motivação extrínseca tem papel fundamental para o retorno dos estudantes à escola. Mas esse tipo de motivação pode não contribuir, de modo mais eficiente, para a persistência do aluno no processo de aprendizagem da LI e, se a motivação intrínseca inicialmente é espontânea, ela pode e deve ser desenvolvida em um trabalho pedagógico que envolve o convívio social, o estabelecimento dos vínculos, o estímulo à curiosidade pelo conhecimento e à reflexão sobre as relações entre os diferentes saberes, sobre o que é aprendizagem e que estratégias podem ser benéficas para esse processo.

Nesse trabalho pedagógico, também é de suma importância a avaliação, entendida, aqui, como o processo de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, especialmente no que diz respeito à **mentoria**

e feedback, já que enfatizamos no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Inglesa o princípio do acolhimento, da escuta sensível e do diálogo entre e com os estudantes. Um aprendiz adulto se beneficia muito da conversa com o professor que o orienta sobre estratégias de aprendizagem, tanto as relativas à organização de seu estudo, como aquelas relativas à aprendizagem das práticas de linguagem em suas especificidades (por exemplo, como melhorar a aprendizagem do léxico ou a escuta de textos orais). Em relação ao *feedback* (correspondente aos momentos de intervenção pedagógica do professor durante a realização das atividades, com o objetivo de orientar a melhoria da performance do estudante), é preciso que ele seja feito de modo positivo e de forma diferenciada, dependendo do objetivo da tarefa e do desempenho do estudante, conforme veremos no item **Orientações Didáticas**.

Outro aspecto importante para a motivação é a **valorização**, ou seja, o que os diferentes estudantes acreditam ser interessante, útil, importante para si. No caso de estudantes adultos, o fato de poderem ser ouvidos em suas necessidades e dificuldades, poderem fazer escolhas (sobre o que ler, sobre o que escrever, sobre como participar de uma determinada interação social, ou como contribuir para o desenvolvimento de um projeto, por exemplo) demonstra respeito às singularidades de cada um deles, seus diferentes modos de produzir sentidos e construir conhecimento, especialmente para aqueles jovens e adultos que estão recuperando sua autoestima e o senso de **capacidade pessoal**, para aprender, no caso, a Língua Inglesa.

Construir um percurso de aprendizagem em LI, de acordo com a concepção proposta no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos significa, para muitos estudantes, mudar a própria imagem que têm como aprendizes de LI, muitas vezes materializada em comentários como: “*eu não consigo aprender essa língua*”, “*eu nunca vou saber usar/falar essa língua direito*” ou “*inglês é muito difícil*”. Promover reflexões sobre temas dessa natureza, bem como ajudar o estudante a estabelecer metas alcançáveis para sua própria aprendizagem da língua, podem auxiliá-lo a reconfigurar tais crenças e contribuir decisivamente para uma aprendizagem autônoma, que irá manter-se não apenas em outros contextos de prática da língua fora da escola, mas também ao longo da vida.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA

O componente LI no currículo da EJA para a 3ª e 4ª Etapas (Complementar e Final) estrutura-se a partir da BNCC (BRASIL, 2017) e em consonância com o Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental da SME (SÃO PAULO, 2017). Assim, apresenta também 5 (cinco) eixos, que organizam o currículo de forma integrada: Práticas de Linguagem Oral - Produção e Escuta; Práticas de Leitura de Textos; Práticas de Produção de Textos Escritos; Práticas de Análise Linguística e Dimensão Intercultural. Nenhum dos eixos tem prioridade sobre outro, nem

deve ser tratado como pré-requisito para as práticas, principalmente o eixo das práticas de análise linguística (léxico e gramática, fundamentalmente) que nunca pode ser isolado dos demais eixos, uma vez que indicam **repertórios linguísticos** a serem trabalhados nas Práticas de Linguagem Oral, de Leitura de Textos, de Produção Escrita e da Dimensão Intercultural.

Esses eixos se articulam em **práticas situadas** de linguagem, sempre relacionadas às vivências e experiências significativas para os estudantes, ou seja, que considerem e façam sentido para a sua realidade; suas aspirações; seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e cultural; sua atuação crítica como indivíduo e cidadão (do mundo, inclusive), entre outras pertinentes ao momento de ensino ou às suas características e as do grupo, por exemplo. É na língua em uso, pela interação com textos autênticos de diferentes gêneros discursivos, que as vivências em Língua Inglesa devem estar centradas.

A aprendizagem (e, também, o currículo) é um **processo espiralado, entendendo que** o conhecimento se dá por constantes aproximações, em diferentes momentos, com os objetos de conhecimento a serem trabalhados. Nesse movimento de sucessivas aproximações, novas relações e articulações acontecem, possibilitando que conteúdos sejam retomados e ressignificados. Nesse sentido, observam-se características comuns tanto para as aprendizagens como para os currículos, já que ambos são:

- centrados nos sujeitos/estudantes;
- focados na língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal;
- plurais, ou seja, admitem uma pluralidade de ocorrências e de possibilidades de tratamento, organização, referências, entre outras;
- processos em andamento e não produtos acabados;
- orientadores de ações, inclusive futuras e replanejamentos.

Isto posto, tais relações e articulações foram contempladas na organização dos eixos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem apresentados no próximo item, o que permitirá uma melhor visualização dessas relações e articulações. Também vale aqui apontar que tais articulações devem partir do diálogo e da escuta sensível desses jovens e adultos que, com a mediação e apoio pedagógico do professor, protagonizam a construção de novos conhecimentos em um currículo escolar que se quer “vivo” e humanizador.

Nessa perspectiva de organização curricular, um aspecto de grande importância diz respeito aos **temas inspiradores**. Eles devem se ater a interesse dos jovens e adultos, da comunidade escolar e/ou aqueles que possam contribuir para o agenciamento crítico e uma formação cidadã dos estudantes. Assim, os currículos podem (e devem) sugerir temáticas para serem trabalhadas, mas sempre respeitando as especificidades regionais e locais, bem como as particularidades de cada modalidade e nível de ensino.

Em função dessa questão, para o contexto da EJA e a faixa etária dos estudantes e seu perfil, vale indicar temáticas relacionadas à Dimensão Intercultural que

abordem, por exemplo, aspectos dessa realidade educacional em uma perspectiva intercultural com temas como “A EJA no mundo” para conhecer diferentes realidades de ensino para jovens e adultos de diferentes culturas e seus contextos, ou “O mundo do trabalho” com foco, por exemplo, nos desafios enfrentados por jovens e adultos em diferentes contextos de trabalho no Brasil e no mundo.

Outros temas devem também se fazer presentes, especialmente aqueles mais familiares aos estudantes, como a família, o dia a dia, as opções de lazer, os gostos e as preferências, entre outros que sejam relevantes e significativos para eles, para os colegas e para o grupo, por permitirem a exploração de informações simples, trabalhadas em textos multimodais (orais e/ou escritos), com o uso de poucos recursos verbais (aqueles que os alunos dispõem naquele momento), complementados por recursos não verbais como apoio (por exemplo, recursos visuais, como fotografias, figuras, desenhos, entre outros).

Nessa mesma perspectiva de produção oral ou escrita, uma temática também bastante relevante para o trabalho com esses estudantes é a das “Histórias de vida”, relacionadas a suas próprias vidas, o que contribui consideravelmente para um maior conhecimento dos participantes do grupo, auxiliando sua integração. Outras histórias de vida de pessoas de destaque na comunidade local, regional, nacional ou mundial, por exemplo, podem ser tematizadas, o que irá permitir novos conhecimentos e coleta de informações (com o uso de tecnologias digitais, inclusive) com possibilidades de integração dos eixos, com foco na interculturalidade e até em trabalhos integrados com outros componentes. Essas possibilidades de integração serão melhor explicitadas nas Orientações Didáticas quando forem apresentadas sugestões para sequências de atividades como exemplos de planejamento e execução do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos.



ETAPA COMPLEMENTAR

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - ETAPA COMPLEMENTAR

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	Convívio social	EFEJAECLI01) Conhecer e utilizar saudações e cumprimentos.	
		(EFEJAECLI02) Interagir com o professor e colegas de forma respeitosa, utilizando expressões, tais como: <i>Excuse me, Please, Thank you.</i>	
	Contextos de uso: sala de aula (<i>Classroom language</i>)	(EFEJAECLI03) Utilizar expressões para solicitar a ajuda do professor a fim de esclarecer dúvidas sobre a Língua Inglesa.	
		Interação discursiva	(EFEJAECLI04) Conhecer os colegas, perguntando e respondendo sobre informações pessoais (nome, idade, origem, profissão, estado civil, data e local de nascimento, a família, dentre outras).
	(EFEJAECLI05) Investigar as preferências e gostos dos colegas relativos a hobbies, lazer, alimentação e cultura (por exemplo, na música, esportes, cinema).		
	(EFEJAECLI06) Conversar sobre rotinas diárias.		
	Estratégias de escuta	(EFEJAECLI07) Compreender instruções orais e comandos de atividades em sala de aula.	
		(EFEJAECLI08) Mobilizar conhecimentos prévios (de mundo, de organização textual e de língua), para compreender um texto oral.	
		(EFEJAECLI09) Identificar, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e informações principais em textos orais sobre temas familiares.	
	Produção de texto oral	(EFEJAECLI10) Descrever fotos de família e as pessoas nelas inseridas (quem são, a relação de parentesco, idade e profissão, e o que estão fazendo no momento em que a foto foi tirada).	
(EFEJAECLI11) Produzir uma apresentação pessoal (dizendo o nome, a origem, o lugar onde mora, a profissão, a rotina diária, os gostos e as preferências).			

(continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	Estratégias de leitura	(EFEJAECLI12) Reconhecer gêneros do cotidiano (pôster, bilhete, manchete em jornal, receita culinária, anúncio de emprego, anúncio publicitário, entre outros) por meio da análise de sua estrutura composicional (layout de página, presença de títulos e subtítulos, imagens, legendas, tipografia, entre outros), para perceber semelhanças e diferenças nessa estrutura.	
		(EFEJAECLI13) Formular hipóteses sobre o público-alvo, finalidade e assunto de textos, com base em sua estrutura composicional (layout, fontes utilizadas, por exemplo) e palavras-chave em títulos, subtítulos e legendas.	
		(EFEJAECLI14) Localizar informações explícitas em textos pertencentes a gêneros do cotidiano.	
		(EFEJAECLI15) Antecipar o sentido global de textos em Língua Inglesa por inferência, observando as características do gênero e apoiando-se em linguagem visual (imagens, fotos, entre outros).	
		(EFEJAECLI16) Analisar, com a mediação do professor e coletivamente com o grupo, posicionamentos defendidos e refutados em textos sobre temas de interesse social e coletivo.	
	Práticas de leitura e letramento	(EFEJAECLI17) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) e as características de um verbete simples.	
		(EFEJAECLI18) Compartilhar com os colegas as preferências ou experiências prévias com textos/produtos da esfera cultural (músicas, filmes, dentre outros) produzidos em Língua Inglesa.	
		(EFEJAECLI19) Compreender instruções, por escrito, de atividades em sala de aula, de qualquer natureza (pedagógicas, lúdicas, entre outras).	
(EFEJAECLI20) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para aprendizagem de Língua Inglesa, compartilhando sugestões com o grupo.			
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Repertório lexical: números, países e nacionalidades, profissões, família, rotinas diárias, dias da semana, meses do ano, hobbies /atividades de lazer, esportes, gêneros musicais, cinematográficos, alimentação	(EFEJAECLI21) Usar expressões para apresentar membros da família e indicar a idade deles.	
		(EFEJAECLI22) Construir repertório lexical relativo a números, profissões, países e nacionalidades, membros da família.	
		(EFEJAECLI23) Usar expressões para indicar gostos/preferências (<i>I like/ I don't like, I hate/ I love</i> , dentre outras) relativos a: alimentação, esportes e outros temas familiares.	
		(EFEJAECLI24) Construir repertório lexical relativo a hobbies/atividades de lazer, rotinas diárias, dias da semana e meses do ano.	

(continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	Reflexão sobre o funcionamento linguístico: presente do indicativo (verbo <i>to be</i> e demais verbos da língua); imperativo e passado simples (introdução ao verbo <i>to be</i>)	<p>(EFEJAECLI25) Utilizar o presente do indicativo para identificar e descrever pessoas, rotinas diárias e fazer perguntas sobre temas familiares.</p> <p>(EFEJAECLI26) Utilizar o presente contínuo para descrever atividades no momento da fala (<i>Here is my son, he is playing with his cousin in this photo</i>).</p> <p>(EFEJAECLI27) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s (<i>My son's name is Miguel</i>).</p> <p>(EFEJAECLI28) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções (em textos instrucionais como jogos, por exemplo).</p> <p>(EFEJAECLI29) Utilizar o passado do verbo <i>to be</i> em perguntas e respostas sobre narrativas de histórias de vida (<i>Where were you born? I was born in Bahia</i>).</p>	 
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	Estratégias de produção textual	<p>(EFEJAECLI30) Listar, de modo coletivo e com a mediação do professor, ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto (<i>brainstorming</i>).</p> <p>(EFEJAECLI31) Organizar, com a ajuda do professor, as ideias para um texto, selecionando-as em função da estrutura composicional e da situação comunicativa (quem escreve/para quem, o propósito do texto).</p>	 
	Produção de textos	<p>(EFEJAECLI32) Produzir textos multimodais em Língua Inglesa (perfil em rede social, histórias em quadrinhos, cartazes, chats, formulários/fichas, legendas para fotos/ilustrações, entre outros) sobre temas familiares e de interesse próprio.</p> <p>(EFEJAECLI33) Produzir uma <i>timeline</i> sobre a história de vida pessoal, enfatizando alguns eventos pessoais (local e data de nascimento, vida na infância, vida escolar, primeiro emprego, dentre outros).</p>	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Inglês na comunidade e no mundo	(EFEJAECLI34) Identificar a presença da Língua Inglesa no mundo (como língua oficial, como segunda língua) e na sociedade brasileira (nos portadores de textos, esferas de circulação, em manifestações culturais) para analisar criticamente seu alcance.	
	Interculturalidade em foco	<p>(EFEJAECLI35) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais em Língua Inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outras).</p> <p>(EFEJAECLI36) Conhecer diferentes realidades de ensino de jovens e adultos no mundo e seus contextos, para estabelecer relações entre essas realidades e problematizá-las.</p>	    

ETAPA FINAL

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - ETAPA FINAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA	Interação discursiva	(EFEJAEFLI01) Descobrir fatos e acontecimentos nas histórias de vida dos colegas (por exemplo, onde nasceu, onde morou quando criança, quando começou a estudar, entre outros).	 
		(EFEJAEFLI02) Falar sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo no bairro e/ou na rua onde mora.	
		(EFEJAEFLI03) Utilizar a Língua Inglesa para conversar sobre seu futuro (ou o futuro da comunidade, da cidade, por exemplo).	
		(EFEJAEFLI04) Falar sobre as próprias habilidades/ capacidades (relativas, por exemplo, ao mundo do trabalho).	 
		(EFEJAEFLI05) Fazer uso da Língua Inglesa para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	 
Estratégias de escuta		(EFEJAEFLI06) Identificar o assunto, o contexto, a finalidade e os interlocutores em textos orais presentes nas diversas mídias.	
		(EFEJAEFLI07) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo, com a mediação do professor.	
		(EFEJAEFLI08) Escutar textos - de diferentes gêneros - para compreensão global e específica, sobre questões que afetam a vida em sociedade (em âmbito local, global), posicionando-se em relação aos argumentos/contra-argumentos apresentados.	 
Produção de texto oral		(EFEJAEFLI09) Produzir, em Língua Inglesa, narrativas orais sobre histórias e projetos de vida pessoal (<i>testimonials</i> , por exemplo).	
		(EFEJAEFLI10) Participar de uma apresentação oral em grupo para explicar, debater, e/ou propor soluções para temas sociais relevantes e contemporâneos que tenham sido analisados e estudados em sala de aula.	 

(continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	Estratégias de leitura	(EFEJAEFLI11) Reconhecer layouts dos textos presentes em diferentes mídias, de acordo com o contexto (público, finalidade e portador).	
		(EFEJAEFLI12) Antecipar o sentido global de textos em Língua Inglesa por inferência, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave.	
		(EFEJAEFLI13) Inferir, coletivamente, informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	
	Práticas de leitura e letramento	(EFEJAEFLI14) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.	
		(EFEJAEFLI15) Identificar e compreender recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores, de imagens e tamanho de letras) utilizados nos textos publicitários em Língua Inglesa.	
		(EFEJAEFLI16) Analisar o conteúdo de textos, em portadores e modalidades diversas, comparando criticamente diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	 
		(EFEJAEFLI17) Apreciar e comentar as produções dos colegas (por exemplo, <i>posts</i> em rede social), tornando-as pauta de conversas e debates.	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Repertório lexical: passado de verbos regulares / irregulares, preposições de tempo, conectores (para indicar sequência cronológica, para indicar contraste, oposição, consequência), expressões para indicar futuro.	(EFEJAEFLI18) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (passado simples), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i>).	
		(EFEJAEFLI19) Reconhecer prefixos e sufixos comuns utilizados na formação de palavras em LI (<i>unhappy, impossible, disagree, rewrite / suddenly, happiness, development, comfortable</i> , por exemplo).	
		(EFEJAEFLI20) Construir e usar repertório lexical relativo a expressões para falar do futuro (<i>want to, hope to, would like to</i> , entre outras).	
		(EFEJAEFLI21) Utilizar o passado simples para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	

(continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	Reflexão sobre o funcionamento linguístico: presente (retomada), passado simples (ampliação e aprofundamento), futuro, verbos modais (<i>can, should, must</i>)	(EFEJAEFLI22) Discriminar sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados. (<i>I / me, she / her, they / them</i> , por exemplo).	
(EFEJAEFLI23) Empregar o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades.			
(EFEJAEFLI24) Empregar o verbo <i>should</i> para indicar recomendação ou necessidade.			
(EFEJAEFLI25) Usar expressões e formas verbais para expressar o futuro em Língua Inglesa.			
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	Estratégias de produção textual	(EFEJAEFLI26) Planejar o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde), o portador, as linguagens (visual, sonora, na composição de textos multimodais, por exemplo), a organização textual, o tema e assunto do texto.	
		(EFEJAEFLI27) Revisar o rascunho de um texto produzido de modo colaborativo ou individual, levando em consideração critérios preestabelecidos em função da situação de comunicação.	
	Produção de textos	(EFEJAEFLI28) Produzir textos pertencentes a gêneros digitais, de circulação mais cotidiana (<i>e-mail</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , <i>e-mail</i> de apresentação, <i>posts</i> em redes sociais, formulários online, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), sobre temas de interesse coletivo e/ou interesse próprio.	
(EFEJAEFLI29) Produzir, coletivamente, textos sobre expectativas em relação ao trabalho e continuidade dos estudos (testemunho, relato pessoal, diário) com o uso de estratégias de escrita.			
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação intercultural em foco	(EFEJAEFLI30) Problematicar o papel da Língua Inglesa na comunicação intercultural e na construção das identidades de seus falantes no mundo.	
		(EFEJAEFLI31) Investigar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes (gestos, comportamentos, modos de representar linguisticamente uma dada realidade, por exemplo).	

(continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	Expansão da Língua Inglesa no mundo	(EFEJAEFLI32) Refletir sobre mecanismos de aculturação para ampliar a compreensão crítica relacionada a processos de colonização.	  
		(EFEJAEFLI33) Problematizar, visando à crítica, os contextos de emprego/trabalho de jovens e adultos no mundo, para planejar a continuidade dos estudos (especialmente da Língua Inglesa) e de formação profissional.	  

A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 3

ORIENTAÇÕES
DIDÁTICAS
PARA A EJA

ORIENTAÇÕES PARA **O TRABALHO DO** **PROFESSOR**

INTRODUÇÃO

Nesta parte do documento, voltada às Orientações Didáticas, os educadores que atuam no ensino de Língua Inglesa em classes de EJA encontrarão exemplos/amostras de possibilidades de trabalho docente, à guisa de sugestões para reflexão e eventual adequação aos grupos de estudantes para os quais ensinam.

Alguns dos princípios e práticas pedagógicas aqui presentes não são totalmente desconhecidos pelos professores da EJA, uma vez que já foram arrolados em outros documentos voltados para esse contexto, ainda que de forma geral, como nos volumes 1 e 2 do documento Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas (2016), da SME-SP. Esses dois documentos apresentam orientações voltadas para a constituição dos currículos para EJA, com a especificação de aspectos diversos, validados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em qualquer um dos componentes curriculares, sem especificá-los. Assim, a partir da caracterização do contexto da EJA existente na Cidade de São Paulo, tão diversificado e complexo, são apresentados princípios e práticas gerais a serem priorizadas nos currículos, de modo a atender as necessidades e expectativas dos sujeitos aprendizes dessa modalidade de ensino. Esses documentos retratam, com clareza, os múltiplos fatores que caracterizam o público EJA. É o que se depreende da afirmação a seguir:

A pluralidade dos jovens e adultos que frequentam a EJA da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é uma realidade. Observam-se, dentre outras (características), a diversidade social, geracional, étnico-racial, de ritmos de aprendizagem e de gênero. Nesse sentido, reconhecer o perfil dos educandos é essencial para a construção de um currículo que atenda suas necessidades culturais, educacionais e sociais. (SÃO PAULO, 2016, p.21).

As características singulares e, por vezes, únicas dos estudantes da EJA, bem como a diversidade no perfil desse público (faixa etária, vivência escolar,

experiências de vida, constituição familiar, por exemplo) trazem para o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos a necessidade de considerar elementos de grande importância para o seu desenvolvimento: o de fundamentar-se no reconhecimento e na valorização dos múltiplos saberes (escolares ou não), presentes nos grupos, estabelecendo, portanto, um “fazer pedagógico” que priorize escolhas de temas e práticas que sejam significativas para os sujeitos aprendizes, com ênfase no trabalho coletivo e colaborativo.

Consideradas e respeitadas as diferentes trajetórias de vida pessoal e escolar dos alunos da EJA, a relevância dos temas inspiradores, já assinalados anteriormente, com temáticas relacionadas a “Histórias de Vida”; “A EJA no mundo” e “As línguas na comunidade local, nacional e global”, por exemplo, são bastante pertinentes para serem incluídas nos planos de ensino. Nesse sentido, é importante contemplar temas que possam mobilizar o debate sobre a diversidade, nos contextos locais, nacionais e globais, e a problematização de questões étnico-raciais, de crenças, de gênero, dentre outras que afetam a vida cotidiana e a inclusão dos cidadãos em uma sociedade mais justa, por exemplo, o trabalho, a justiça, a violência, a pobreza, a família, a moradia. Outro tema a ser considerado diz respeito ao acolhimento do grande número de jovens e adolescentes, cada vez mais presentes nas classes de EJA. Assim, aspectos voltados para o tema “Adolescência e juventude: conflitos e ansiedades” merecem ser trabalhados, especialmente havendo esse grupo nas classes. Outro grupo que também não pode ser esquecido na proposição de temas é o dos idosos, por sugerir o desenvolvimento de temáticas relacionadas não só à exclusão desses indivíduos do convívio social e da participação efetiva nas mais diversas atividades na sociedade atual, mas também às visões, aos preconceitos e aos estereótipos negativos, muitas vezes velados, em relação à capacidade física, cognitiva e social desse grupo.

Todos esses temas, além de permitirem práticas de linguagem significativas para os estudantes, no sentido de proximidade maior com o seu cotidiano, possibilitam a percepção que eles têm de si mesmos, desvelando preconceitos, interesses, medos, sonhos etc. Enfim, uma série de sentimentos e valores que, pelas experiências vivenciadas nas práticas de linguagem, poderão auxiliá-los a compreender e transformar o seu cotidiano com atitudes e ações que favoreçam o seu desenvolvimento no campo pessoal (intelectual, socioafetivo, sociocultural, por exemplo), bem como para a vida em sociedade, como indica a Matriz de Saberes.

Sugestão de recursos didáticos

- Para filmes independentes sobre temáticas humanizadoras (direitos humanos, empatia e solidariedade, problemas sociais globais, dentre outros), acesse:
<http://film-english.com/>
- Para conhecer recursos didáticos que visam uma educação para a diversidade democrática, acesse:
<https://www.tolerance.org/>
- Para sugestões de conversas e debates a respeito de relações étnico-raciais, acesse:
<https://www.nytimes.com/2017/09/27/learning/lesson-plans/first-encounters-with-race-and-racism-teaching-ideas-for-classroom-conversations.html>

Levando em conta os pressupostos de ensino do componente Língua Inglesa no contexto da EJA, linhas de ação pedagógica voltadas especialmente para a Pedagogia dos Multiletramentos e a Pedagogia de Projetos permitem que os temas até aqui arrolados sejam enfatizados desde o início do processo de aprendizagem, por meio de práticas situadas de linguagem, levando em conta as identidades daqueles que fazem uso da LI (no nosso caso, os estudantes) e como constroem sentidos por meio dela, por meio de elementos e recursos multimodais, em gêneros orais, escritos, visuais, entre outros, presentes no mundo contemporâneo. Tais práticas permitem, também, explorar os saberes individuais e do grupo, que vão sendo ampliados, configurando novos saberes (levando em conta a Matriz de Saberes estabelecida para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem), com ênfase no trabalho coletivo e colaborativo.

Para o desenvolvimento de práticas que tenham como foco os Multiletramentos e a Pedagogia de Projetos, deve-se também levar em consideração a pluralidade de saberes do grupo, dada a diversidade encontrada no perfil do público discente da EJA, o que poderá não só trazer à tona uma multiplicidade de visões em relação aos temas trabalhados, mas também ampliar as possibilidades de seu desenvolvimento e permitir a exploração dos conhecimentos dos estudantes no uso dos vários tipos de linguagem, além da verbal, beneficiando-se de seus talentos e aptidões. Atividades simples como HQs (histórias em quadrinhos) que utilizem desenhos, fotos ou figuras; apresentações musicais, com recursos como o canto e a dança ou a construção de infográficos são alguns exemplos das múltiplas possibilidades de exploração de textos multimodais para a comunicação que podem ser desenvolvidas pelos estudantes e que permitem, inclusive, trabalho interdisciplinar com uma série de outros componentes do currículo. Os projetos realizados promovem experiências significativas de aprendizagem, bem como o reconhecimento dos saberes já existentes dos estudantes, atuando de forma

positiva na sua autoestima pessoal e valorização pelo grupo. Além disso, permitem que outros projetos sucessivos sejam propostos, ampliando conhecimentos e saberes, com possíveis descobertas de outras aptidões e interesses.

No caso dos alunos de EJA, o contato e a exposição com textos em geral, a partir de atividades orais variadas, leitura de textos multimodais e conhecimentos prévios que os estudantes eventualmente possuam da LI, vindos de experiências anteriores na escola e fora dela, ou de outras línguas, inclusive a língua materna, devem ser explorados, sempre relacionados a temas, contextos e práticas de linguagem significativas para os estudantes. Além disso, ao longo do processo, na 3ª e 4ª etapas/módulos, a construção de novos conhecimentos nas práticas situadas de linguagem será, por vezes, desenvolvida pela investigação como tarefa para a resolução de problemas, por meio de consultas (a dicionários ou outros instrumentos de busca), do uso de ferramentas digitais ou de pesquisas de gêneros para utilizar como exemplo.

Práticas de letramento do cotidiano, com o uso de ferramentas de troca de mensagens instantâneas, a participação em comunidades na internet, o uso de manuais e receitas são algumas das possibilidades a serem transpostas e trabalhadas em LI. Além delas, outros conhecimentos escolares de áreas específicas podem também ser contemplados nas práticas em LI, em relações interdisciplinares. Letramentos diferenciados como o letramento matemático ou o letramento digital, por exemplo, podem ser bastante explorados nas aulas. A construção de tabelas, mapas ou a produção de infográficos e produção/envio de convites eletrônicos são alguns exemplos bastante simples que exigem esses letramentos diferenciados.

Nesse sentido, voltar-se para a multimodalidade pode ser muito mais produtivo, mais significativo e até mais motivador para os estudantes, permitindo que explorem habilidades já existentes, de modo diferenciado, desenvolvam novas habilidades e percebam que podem compreender e construir textos com o conhecimento linguístico de que dispõem, ainda que mínimo. O trabalho com textos multimodais possibilita ao estudante criar textos autônomos em LI e compreender que a complexidade de produção (e de compreensão) dos textos nessa língua não está apenas relacionada ao verbal.

RETOMANDO PRINCÍPIOS

Para desenvolver as aprendizagens propostas no currículo de Língua Inglesa para EJA é importante retomar os princípios que sustentam a visão de LI, inserida na área de Linguagens e a visão de aprendizagem, descritas anteriormente. Em suma, devemos considerar esses princípios, observando que:

- Inserida na área de Linguagens, a LI deve ser entendida como **prática social**, ou seja, na interação situada entre sujeitos histórica e socialmente caracterizados;

- A aprendizagem ocorre por meio da interação significativa entre sujeitos, seus discursos/textos/vozes, em um processo de sucessivas aproximações com os temas, com os conteúdos e com a própria língua em uso;
- Para além da interação com os temas, importa criar condições para que tais interações transformem esses sujeitos, de modo a reconfigurar/recontextualizar as práticas sociais nas quais participam, os conhecimentos que já possuem, suas concepções, suas visões de mundo no sentido de ampliá-las e complexificá-las;
- A Língua Inglesa, entendida em seu viés de língua franca, assume maior fluidez, maior hibridização e contorno mais elástico, ou seja, são os usos locais do inglês, mais periféricos, que são selecionados para estudo e não apenas os das culturas hegemônicas, tradicionalmente associadas ao inglês norte-americano ou britânico;
- É esse inglês (ou ingleses) usado por falantes de outras línguas, de outras culturas, que ganha centralidade na sala de aula, materializando-se em discursos/vozes/textos e práticas de linguagem, o que permite ao estudante desenvolver sua capacidade de construir um inglês para uso próprio, para falar de si, para expressar sua identidade e também refletir sobre ela, em contraste com outras, entendendo seu lugar no mundo e sua condição de sujeito em um mundo cada vez mais globalizado.

A NOÇÃO DE TEXTO E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Para desenvolver as aprendizagens nas práticas de linguagem propostas neste Currículo, é fundamental planejar atividades em torno de textos. Mas o que é um texto dentro das práticas de linguagem contemporâneas? A definição proposta por Donnini, Platero e Weigel (2010) esclarece essa noção:

O texto é a manifestação concreta do discurso. Essa manifestação – oral ou escrita – pode ser exclusivamente verbal ou combinar linguagens (verbal e não verbal). Uma lista de palavras ou frases soltas, mesmo que escritas e faladas corretamente, não constitui texto, pois falha em atender uma característica importante: um texto é sempre uma unidade geradora de sentido, que estabelece diálogos com outros textos e com o contexto de sua produção. Nesse sentido, um texto sempre traz, em si, aspectos que revelam marcas culturais, históricas, sociais e pessoais de quem o produz e do contexto em que é produzido. (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 34).

É fato que, com o advento da internet e de tecnologias de informação digital, como já observado, as linguagens se misturam para além do verbal e do não verbal, ou seja, para textos multimodais, nos quais som, imagem (em movimento, estática), texto oral, escrito se combinam para criar novos gêneros (digitais), novos textos.

É importante lembrar também que nessa noção de textos não cabe pensar que serão simplificados ou adaptados pedagogicamente para ensinar determinados conhecimentos linguísticos (estruturas gramaticais, vocabulário ou funções comunicativas). A noção de texto como discurso/unidade de sentido tem como foco temáticas em **diálogo entre sujeitos**, que expressam com intencionalidade seus modos de entender o mundo, seus posicionamentos acerca da vida.

Naturalmente, textos podem ser selecionados em função de sua maior ou menor complexidade linguística ou, ainda, excertos de textos podem ser estudados. Mas é no desenvolvimento das tarefas e na sua progressão em relação à articulação mais complexa entre as linguagens que se articulam situações de aprendizagem. Vale, então, a citação: “*Grade the task, not the text*” e, ainda na perspectiva da centralidade do trabalho com textos, importa fazer outra reflexão: “Por onde começar, então?”.

Algumas metodologias priorizam uma sequência fixa de trabalho com as habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita), iniciando-se pela compreensão oral/escuta, seguida pela fala, pela leitura e finalizando com a escrita.

Em tempos de cultura digital, de transformações profundas nos modos de interação, possibilitados por novas tecnologias e de textos cada vez mais multimodais, que misturam linguagens (foto, pintura, ícone, símbolo, por exemplo), rompem-se os limites entre as tradicionais *skills* e, portanto, a lógica de seleção de textos e da organização de atividades em torno deles precisa ser outra: a das temáticas e da **performatividade**. Assim, é preciso:

- 1) escolher temas de interesse dos estudantes, de relevância sociocultural (local ou global) que possam ser articulados com a Matriz de Saberes, permitindo não apenas o trabalho integrado dos objetos de conhecimento propostos, mas principalmente a problematização das realidades vividas pelos sujeitos e suas questões de maior relevância;
- 2) planejar as práticas sociais (atividades sociais) nas quais os estudantes vão se engajar, irão performar (debater um assunto; criar laços afetivos e fazer amizades, conhecendo os colegas de sala; assistir a um filme seguido de roda de conversa; criar um vídeo sobre uma temática específica; produzir um álbum da turma; escrever um *post/tweet* em defesa de uma causa, por exemplo). A ideia, aqui, é indagar sobre: O que fazemos quando nos engajamos em discurso/interagindo uns com os outros, por meio da Língua Inglesa? Nesse “o que fazemos”, como mostramos quem somos?;
- 3) planejar as microações em relação aos temas e os fazeres escolhidos, ou seja, para dar conta das discussões sobre o tema, da leitura de um texto, da interação com um vídeo, da escrita de um *post*, por exemplo, quais estratégias, quais conhecimentos linguísticos serão necessários desenvolver para ajudar os estudantes a construírem suas performances.

Tais sugestões também motivaram a apresentação e a organização das práticas de linguagem neste Currículo por eixos detalhados voltados para a

oralidade, leitura, escrita, análise linguística e dimensão intercultural. Esse detalhamento facilita a visualização e a explicitação para o professor dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, **mas não constituem uma sequência linear de trabalho, muito menos práticas estanques**. Pelo contrário, as práticas devem ser organizadas e planejadas em função do que se apresentou anteriormente, inclusive no que se refere aos conhecimentos indicados no eixo da análise linguística. Obviamente há focos/ênfases em diferentes momentos da aprendizagem, para que alguns aspectos mais relevantes de uma ou outra prática sejam desenvolvidos de modo mais consciente. São esses aspectos focais, em cada prática específica, que serão discutidos a seguir.

ESPECIFICIDADES DO EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL

Em seu viés de língua franca, as vivências em LI possibilitam o encontro com falantes dessa língua, de diferentes origens, pertencentes a diversas culturas e países. Esse viés facilita a construção de saberes importantes para a convivência respeitosa na diversidade, para o exercício da tolerância, da empatia, e para a conscientização sobre como as línguas que utilizamos no nosso dia a dia (e aquelas que vamos aprendendo) marcam nossas identidades, nossos modos de ver e entender o mundo e as nossas práticas cotidianas na vida em comunidade. A abertura à diversidade e a ampliação do repertório cultural como aprendizagens centrais no Currículo da Cidade estão inseridas nesta dimensão e, na EJA, os objetos de conhecimento selecionados enfocam, por exemplo, a presença da Língua Inglesa na comunidade e o contato com o patrimônio cultural expresso nessa língua (Etapa Complementar).

Esses objetos permitem inúmeros desdobramentos e possibilidades de trabalho, mas, sobretudo, abrem espaço para a compreensão do que é ser “humano” em um mundo marcado muitas vezes pela separação entre “diferentes”, e pela falta de diálogo. Nesse “deslocamento”, para viver outras experiências por meio da Língua Inglesa, saindo da zona de conforto, da zona onde tudo lhe é familiar, é que o estudante “potencializa” a construção de outros sentidos, de outras compreensões de sua própria realidade.

Em nossa Rede, destacam-se práticas pedagógicas já alinhadas com a perspectiva apresentada. Em um relato de prática¹, uma professora desperta a curiosidade dos estudantes ao propor uma atividade na qual analisam um símbolo historicamente importante para qualquer nação: as bandeiras. Em uma conversa com o grupo sobre a história da bandeira norte-americana e o que as cores (as mesmas presentes na bandeira do Reino Unido) e desenhos (estrelas e listras) representam e contam acerca da história da formação daquele país, ela conduz um diálogo a partir dos comentários que fazem, já que os estudantes observam que “ela sempre aparece em todos os filmes americanos, em algum

¹. Prática realizada pela Professora Claudia Lukosinas Martrucelli.

momento, ou até mesmo em vários”. É o ponto de entrada para, juntos, também conhecerem um pouco da história de outros países, onde a Língua Inglesa é oficial/segunda língua, por meio de suas bandeiras. Percebe-se o potencial que essa conversa possui para desdobrar-se, de modo interdisciplinar inclusive, em outras investigações, como comparar semelhanças e diferenças nos processos de formação de países anglófonos, estabelecendo relações entre eles e os processos de colonização, por exemplo, ou com processos de imigração e suas marcas, o que permite estabelecer contrastes com o nosso próprio processo. Desse modo, discutir e reconhecer o papel dos imigrantes nesses processos é um contexto oportuno para também conversar sobre o nosso processo de imigração e a nossa identidade. Aliás, tais objetos de conhecimento já estão inseridos na progressão do Currículo, na Etapa Final, mas, do ponto de vista temático, já é possível estabelecer aproximações com esses objetos de estudo nessa prática pedagógica da professora.

Sugestão de recursos didáticos:

- Infográfico sobre a relevância da Língua Inglesa no mundo:
<https://visual.ly/community/infographic/education/english-language-facts>
- Artigo sobre os motivos pelos quais os norte-americanos adoram a bandeira:
<https://people.howstuffworks.com/culture-traditions/national-traditions/why-americans-love-display-flag.htm>
- Mapa com países que têm a Língua Inglesa como língua oficial/segunda língua:
<https://visual.ly/community/infographic/education/english-language-facts>

Ainda, considerando os objetos de conhecimento selecionados no Currículo para essa dimensão, manifestações culturais materializadas em letras de música e canções fazem parte da prática pedagógica em nossa Rede e permitem aprendizagens relevantes para nossos estudantes. Outra prática pedagógica² realizada na Rede estabelece um primeiro *rapport* com os estudantes com uma música que mistura idiomas (Língua Portuguesa LP/Língua Inglesa): “Samba do *Approach*”. A escolha da professora, ao propor aos estudantes que escutem a música “com as lacunas para eles preencherem com as palavras em inglês” facilita não apenas o desenvolvimento específico de uma estratégia de compreensão oral e escuta (escuta atenta, compreensão específica, reconhecimento de sons e registro escrito), mas, também, e principalmente, potencializa, por meio da conversa que se estabelece com os estudantes, a percepção de que o inglês faz parte do nosso cotidiano em muitas situações e em produtos culturais como músicas. Essa experiência com a LI e a LP permite também discutir a presença da LI nas nossas manifestações culturais e no nosso jeito de usar o inglês de modo intencional.

2. Prática realizada pela Professora Erika Gonçalves da Silva.

Essa intencionalidade, se discutida com os estudantes, permite a problematização dessa questão com perguntas como: o que significa dizer que alguém tem *approach*? Há diferença usar essa palavra ou outra em português com o mesmo significado? O que uma pessoa que usa palavras em inglês misturadas ao português pode/quer revelar/comunicar? Como você(s) interpreta(m) esse jeito de usar as duas línguas?

Perguntas como essas são provocativas para uma boa reflexão sobre aspectos como o valor que atribuímos ao que vem “de fora”, ao que é “estrangeiro” e como nossas identidades são marcadas pelo modo como nos expressamos. Em outras palavras, importa problematizar os diferentes modos de usar as línguas, em diferentes contextos e entender que os motivos existem para que uma língua estrangeira, como o inglês, ganhe valor, prestígio e se misture a nossa, bem como os efeitos pretendidos pelos sujeitos que fazem esse uso.

No final da atividade, “todos os alunos cantam a música” e, dessa forma, as aprendizagens ganham sentido, pois se trata de atividade social significativa, cotidiana, por meio de uma prática de linguagem oral expressiva, materializada em discurso. Fica evidente nessa prática pedagógica a preocupação da professora em oferecer uma experiência/vivência de diferentes letramentos, por meio da intersecção entre diferentes linguagens/línguas (música, o canto, leitura da letra de música, em Língua Portuguesa, em Língua Inglesa), enriquecedora para os estudantes.

Gêneros textuais pertencentes ao campo da vida artística podem e devem ser trabalhados em uma perspectiva intercultural, a partir de reflexões que permitam aos estudantes perceberem semelhanças e diferenças, compreenderem os contextos locais onde tais manifestações culturais fazem sentido, são valorizadas e, principalmente, como, na condição de leitor, interlocutor, os estudantes se posicionam e são transformados por esses textos.

Sugestão de recursos didáticos:

Músicas:

- Sobre a presença da língua inglesa em nosso cotidiano:

“Samba do *Approach*” (Zeca Baleiro)

“Pela Internet” (Gilberto Gil)

- Para conhecer estratégias didáticas para trabalhar com músicas, acesse:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-music-songs>

- Sobre processo de colonização na Austrália, acesse a música:

“The dead heart” (Midnight Oil)

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Dead_Heart

- Sobre a visão de um estrangeiro vivendo em outro lugar, acesse a música:

“Englishman in New York” (Sting)

<https://www.youtube.com/watch?v=d27gTrPPAyk>

- Sobre a vida de um jovem de origem Mexicana (Baldo) e sua família imigrante nos EUA (gênero tirinhas):

<https://www.gocomics.com/baldo/about>

Outros objetos de conhecimento selecionados para o trabalho em EJA no eixo da Dimensão Intercultural envolvem (1) a reflexão sobre os **processos de colonização e o papel da língua inglesa** em mecanismos de aculturação; (2) a discussão sobre os **desafios para a comunicação intercultural** devido a aspectos como linguagem gestual, corporal e comportamentos, que também marcam os aspectos culturais das línguas e da LI; e (3) os **contextos/condições de estudo e trabalho no mundo**. Por meio da interação com textos (visuais, orais, escritos, multimodais), estratégias de leitura e produção de textos vão sendo desenvolvidas, e o repertório linguístico pode ser elaborado pelos estudantes, de modo progressivo. As discussões devem ser orientadas de modo a fazer os estudantes compreenderem as situações de confronto, de negociação de sentidos e de resistência, por meio das práticas de linguagem, dos sujeitos discursivos.

Em (1), por exemplo, é importante refletir sobre o papel da Língua Inglesa, oriundo de culturas consideradas hegemônicas, que colonizaram e impuseram sua língua em vários territórios e, como esses povos se apropriaram dela e a transformaram. Se trazida para o nosso contexto brasileiro, especialmente em se falando de um centro urbano como a Cidade de São Paulo, investigar se de fato, e em que circunstâncias, a LI se impõe como requisito para o mercado de trabalho pode ser bastante enriquecedor para os estudantes, com possibilidades de pesquisa e análise do campo profissional e suas exigências. Outra possibilidade de investigação sobre a LI no mercado de trabalho é escolher um profissional para ser entrevistado e indicar, em relação à LI, o que ele considera fundamental conhecer para o exercício da sua profissão, com eventuais exemplos de repertório. O resultado desse trabalho será, com certeza, uma experiência muito sugestiva para todos os estudantes. A escolha do profissional para entrevista não precisará apenas recair nos profissionais da área de tecnologia de informação (é sabido que o conhecimento de LI para programadores, analistas de redes, projetistas de jogos digitais, dentre outros da área, é fundamental!). No entanto, taxistas, profissionais de telemarketing, vendedores e balconistas, garçons e outros profissionais que prestam serviços de atendimento ao público, por exemplo, podem ter muito o que contar!

Sugestão de recursos didáticos:

- Sobre estereótipos e visões reducionistas de culturas e povos, acesse:
The danger of a single story (Chimamanda Adichie):
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br
- Sobre alguns estereótipos em relação ao continente africano e suas culturas, acesse:
<https://www.globalcitizen.org/en/content/africans-are-all-poor-and-15-other-myths/>
<https://learningenglish.voanews.com/a/new-book-uses-photographs-to-fight-stereotypes-of-africa/4191024.html>
Filme: *A good lie* (Uma boa mentira), 2014.
- Sobre o processo de colonização na Austrália:
Filmes:
Rabbit-proof (Geração Roubada), 2002.
Charlie's country (O País de Charlie), 2016.
- Sobre *World Englishes*:
<https://www.tcbook.org/wiki/world-englishes-and-english-as-a-lingua-franca/>

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL: PRODUÇÃO E ESCUTA

Neste eixo, as práticas de linguagem oral são trabalhadas especialmente voltadas para propiciar que os estudantes vivenciem experiências significativas de contato com a língua, “experimentando” o seu uso em contextos variados e de relevância para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, sociocultural e socioafetivo. Esses contextos envolvem desde o dia a dia da classe e o convívio do grupo (estudantes e professor) até contextos outros, nos quais os estudantes elaborem e realizem comunicações orais para públicos diferenciados, dentro da escola (outros estudantes e professores) e público externo (por meio de publicação de vídeos, por exemplo). A possibilidade que os estudantes têm de, por meio da cultura digital, expressarem-se em Língua Inglesa para um público global deve ser encorajada e explorada sempre que possível e, nesse sentido, o que produzem oralmente, por meio da LI, em sala de aula e nos eventos da escola pode ser compartilhado/socializado: desde dramatizações teatrais, apresentações de coral com músicas em LI, vídeo-tutoriais - com apresentações de culinária e desenvolvimento de uma receita em LI -, até vídeo-campanhas de conscientização ou vídeo-denúncias sobre problemas enfrentados na comunidade local, ou em âmbito regional/nacional.

Os objetos de conhecimento selecionados para esse eixo envolvem a **interação discursiva** e a **produção/compreensão oral**. Em interação

discursiva, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abarcam o uso da Língua Inglesa no convívio social cotidiano e no uso de expressões em inglês para resolver as questões que envolvem o estudo da língua (*Classroom language*).

Para esse trabalho, é importante:

- Mostrar aos estudantes o uso de determinadas expressões (*chunks* de língua) e suas funções (por exemplo, para perguntar o significado de uma palavra/expressão em inglês, para solicitar uma “reexplicação” ou para indicar uma dúvida sobre a escrita) e garantir que tais expressões estejam sempre à disposição (visualmente) dos estudantes para que seu uso se torne um hábito. Cartazes nas paredes da classe com essas expressões ou um miniglossário produzido pelos estudantes podem auxiliar nesse registro visual;
- Usar a língua inglesa no convívio social com os estudantes, encorajando-os para que interajam nessas situações (com cumprimentos, saudações, por exemplo) em sala de aula, para desenvolver a escuta/compreensão oral em inglês.

- Exemplos de *Classroom language chunks*:

Teacher, I didn't understand ...

What's the meaning of...?

Can you repeat, please?

How do you sayin English?

Hello....., how are you?

Thanks!

Ainda em interação oral, foram selecionadas aprendizagens que contemplam **estratégias de compreensão oral e performances** em LI que enfatizam, principalmente, a investigação por meio de entrevistas com os colegas, com o objetivo de conhecê-los melhor e promover o compartilhamento/socialização de informações para a construção coletiva de conhecimentos.

Nas experiências de uso da Língua Inglesa propiciadas por meio de entrevistas, é importante:

- Garantir que os estudantes listem um rol de perguntas que devem ser feitas aos colegas, relacionadas à temática selecionada (investigação sobre a rotina diária, sobre hábitos alimentares ou sobre preferências em relação a atividades de lazer, dentre outras), cuja estrutura linguística respeite o princípio da inteligibilidade;

- Propiciar o ensaio das perguntas e a previsão de possibilidades de respostas flexíveis o suficiente para que os estudantes possam personalizá-las;
- Orientar os estudantes para que, na conversa com os colegas, as respostas sejam anotadas para serem socializadas com o grupo todo, posteriormente, em exposição oral, garantindo também que essa socialização seja ensaiada previamente.

Sugestões de estratégias didáticas com foco na oralidade:

Find someone who...: nessa estratégia, tarefas são listadas e entregues individualmente aos estudantes para que encontrem alguém na turma que tenha aquela característica, experiência, plano para o futuro, entre outros tópicos. Presta-se para qualquer tipo de investigação e tema que se queira abordar.

Estrutura Jigsaw de interação: nessa estratégia, diferentes textos (ou trechos de textos) sobre um mesmo tema são lidos por diferentes estudantes e, depois, grupos são formados nos quais os estudantes socializam o que cada texto apresenta sobre o tema (informações, argumentos e contra-argumentos, posicionamentos do autor, etc.). É uma estrutura que naturalmente combina multiletramentos. Para os estudantes que ainda dispõem de poucos recursos linguísticos, os textos são lidos com perguntas para serem respondidas e, depois, durante a socialização, as informações são organizadas em uma fala (ensaiada) que apresenta o texto aos colegas.

Numbered heads cooperative structure: esse tipo de estratégia está relacionada a uma abordagem que estimula jogos cooperativos na aprendizagem de línguas e garante que: (1) todos os estudantes, independentemente do repertório linguístico que possuam, participem da interação, (2) todos tenham a responsabilidade de cooperar para que a equipe alcance o objetivo proposto e (3) que qualquer objeto de conhecimento de qualquer componente curricular possa ser retomado e ampliado. Previamente, o professor prepara um conjunto de perguntas para um *quiz* temático. Os estudantes formam equipes com 4 ou 5 estudantes em cada grupo. Todas as equipes devem ter o mesmo número de participantes. O professor indica e numera cada estudante de cada equipe de 1 a 4 ou de 1 a 5, de acordo com a quantidade de participantes de cada grupo. Feita a pergunta, um tempo limite é selecionado para que, em suas respectivas equipes, os estudantes pensem juntos e decidam qual a resposta para a pergunta, garantindo que todos saibam respondê-la. O professor então escolhe uma equipe e sorteia um número indicador do estudante que deverá responder individualmente à questão pelo grupo. Caso não responda, outra equipe será selecionada e responderá a pergunta.

Essa preocupação em oferecer aos estudantes a possibilidade de se expressarem oralmente combinando diferentes letramentos é expressa em outro relato de atividade³ da Rede Municipal. Ao propor aos estudantes uma conversa sobre cenários imaginados, que tratam de diferentes temas como as aspirações sobre carreiras profissionais, relacionamentos (com a família, por exemplo) e transformações ao longo da vida, o professor elabora “um questionário subjetivo com o título *What would you do if...?*, com temas diversos que certamente geram bons debates.” O debate em si e seu aprofundamento é feito em língua materna, naturalmente, mas as primeiras interações, com as perguntas em LI e a construção de respostas simples em Língua Inglesa colocam os estudantes no campo da experiência com a língua em uso. Nas palavras do professor, mais do que a própria oralidade em Inglês, “o que realmente marcou foi a quebra de qualquer timidez ou medo da exposição, de forma que todos debateram possíveis futuros e hipóteses imaginárias que mudariam suas vidas significativamente.”

Muitas atividades que promovem a interação discursiva também podem ser desenvolvidas por meio de jogos, os mais diversos. Ao participarem dessas experiências de uso da língua, e com as estratégias adequadas (preparação e ensaio de fala, por exemplo), espera-se que o estudante perceba sua condição e capacidade de se expressar em Língua Inglesa, do seu jeito, sem medo ou vergonha. Essa talvez seja a principal aprendizagem nesse eixo, e que tem um papel muito importante para a reconstrução da autoestima e da autoconfiança do estudante, envolvendo aspectos afetivos e socioafetivos particulares que contribuem para a aprendizagem e para a sua vida pessoal e social.

No objeto de conhecimento **produção oral**, nota-se que as estratégias de produção de texto estão articuladas a letramentos diversos, uma vez que diferentes composições textuais e gêneros são integrados para que se efetive a produção. Na **Etapa Complementar**, por exemplo, a produção está integrada ao estabelecimento dos laços afetivos no grupo, à criação de um grupo de pertencimento, uma vez que se explora a descrição de fotos da família e a apresentação pessoal dos estudantes, que pode compor, por exemplo, um vídeo álbum do grupo.

Mais adiante, na **Etapa Final**, a **produção oral** deve ser desenvolvida a partir dos diversos textos estudados sobre um determinado tema (vídeos, *podcasts*, filmes, fotos, artigos, por exemplo), e o foco está na aprendizagem do processo de composição do texto, enfatizando estratégias que desenvolvem o planejamento do texto oral. Trata-se, aqui, por exemplo, de pesquisar como expressar, com inteligibilidade, as ideias em inglês para compor o texto oral, de estudar como organizar materiais de apoio (slides, cartazes com figuras, tabelas, gráficos, infográficos, entre outros) para fazer uma apresentação oral, colocando-se no lugar do ouvinte, de cuidar para que aspectos relativos à pronúncia, entonação, volume de voz, ritmo de fala sejam adequados para o público ao qual é dirigida a apresentação. Mais do que enfatizar o produto textual em si e o conhecimento da LI, em termos de complexidade de estruturas linguísticas/gramaticais e o léxico aprendidos pelos estudantes, as aprendizagens se voltam para o processo de construção dos textos orais, integrando estratégias de produção de textos escritos, numa perspectiva de multiletramentos.

3. Relato de atividade produzido pelo Professor Anderson Henrique de Macedo.

Fica evidente também a possibilidade (ou a necessidade) de desenvolver o trabalho de **modo interdisciplinar, em projetos colaborativos** (por meio do trabalho em grupos) com outros componentes curriculares. Um exemplo de integração com Ciências da Natureza pode ocorrer em uma exposição oral que trate do tema “Hábitos Alimentares Saudáveis”, em que sejam exploradas várias linguagens como apoio para a LI (como a linguagem visual, a musical, a cinematográfica, entre outras). Nesse sentido, a produção de textos orais envolve, necessariamente, o desenvolvimento de multiletramentos. E é nesse tipo de articulação e nessas aprendizagens que a progressão está posta no Currículo: para ir além dos conhecimentos meramente gramaticais e lexicais da língua.

PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

É sabido que o ato de ler envolve muito mais do que a habilidade de decodificação, iniciada no processo de alfabetização, e que não basta ser alfabetizado para saber ler. Ela implica, como já observado no Caderno de Orientações didáticas para EJA – Língua Estrangeira: Inglês, da SME (2010):

[...] ser capaz de usar a leitura e a escrita para a prática social, reconhecendo os vários tipos de discursos e linguagens construídos em vários contextos e compreendendo, criticamente, porque são construídos como tal. Ler implica compreensão geral do texto, síntese do conteúdo das leituras, capacidade de inferência, percepção da ironia, compreensão das entrelinhas do texto e da crítica sobre a leitura e, principalmente, saber relacionar uma leitura com a realidade social em que o leitor se insere. Essa habilidade conta, ainda, com a percepção e capacidade de interação com as linguagens visuais, digitais, midiáticas e multiculturais, dentre outras. (SÃO PAULO, 2010, p. 29).

Um leitor competente sabe interagir com um texto de modo eficiente e adequado para seu objetivo de leitura e quanto maior a variedade e amplitude de textos com os quais interagir, mais competente será. Por isso, uma vez alfabetizado, um leitor se põe em processo constante de letramento(s) múltiplo(s), até o fim da vida, uma vez que tal processo funciona como um dínamo: quanto mais ler, melhor leitor será. Por isso, deve-se encorajar e estimular ao máximo, o hábito e o gosto dos jovens e adultos pela leitura.

No processo inicial de aprendizagem de LI, os estudantes podem se beneficiar bastante da interação com textos de gêneros do cotidiano, com os quais tenham familiaridade em sua língua materna e possam experimentar o uso de estratégias de leitura que permitam a compreensão, ainda que superficial, desses textos (como letreiros em lojas, rótulos de produtos em supermercados ou anúncios publicitários em diferentes suportes, como camisetas, bonés).

Em outro relato de prática pedagógica⁴, o trabalho com um gênero do cotidiano – a receita culinária – abre caminhos para o desenvolvimento de estratégias de compreensão de texto que retomam aquelas em Língua Portuguesa, como a observação

4. Relato de prática pedagógica produzido pela Professora Adriana Baldas Kutz Bertelli.

das características do gênero e sua estrutura composicional, a localização de informações específicas para compreender o texto (nesse caso, as quantidades dos ingredientes, por exemplo). Assim, a análise linguística ganha ênfase com o contraste entre o modo de expressar quantidades em inglês e em português (pesos e medidas) e o “trabalho com o vocabulário, os recursos linguísticos típicos desse gênero (imperativo, por exemplo), e a comparação dos textos em Inglês e Português.” Os estudantes são convidados a escolher receitas de seus pratos favoritos para, então, escrevê-las em Inglês. O potencial intercultural pode ser explorado com pratos típicos brasileiros, cujos ingredientes precisam ser indicados em LI. A experiência, por meio da Língua Inglesa, ganha status de prática social quando a professora organiza, com a turma, um momento de lanche comunitário para compartilhamento dos pratos preparados previamente pelos estudantes. Além de experimentarem e avaliarem os pratos, usando expressões simples como *Good! Tasty / Yummy! Yuck!*, por exemplo, os estudantes trocam receitas entre eles. São os laços afetivos e a construção de uma comunidade de aprendizagem/identidade que mais importam, como síntese de todas as aprendizagens proporcionadas até aquele momento.

As práticas de letramento devem considerar a multimodalidade dos textos com os quais interagimos e produzimos em sociedade. Elas servem de referência e apoio aos estudantes na compreensão dos elementos que constituem esses diversos textos, quer sejam eles escritos, sonoros, visuais, gestuais. Mas é importante que o processo não pare nesses gêneros do cotidiano: é imperativo avançar no processo de letramento(s), e que os estudantes possam, mediante o uso de estratégias de compreensão variadas, interpretar, problematizar o conteúdo do texto, perceber posicionamentos do autor, inferir informações não explícitas e construir sentidos para “responder” ao texto.

E onde começa o processo de leitura? Sabemos que a leitura envolve o que o leitor já traz consigo em termos de experiências, saberes e conceitos constituídos ao longo da vida e que são mobilizados durante a interação com o “outro” (texto/autor), num processo de construção de sentidos contínuo, que tem potencial tanto para a transformação (do sujeito) como para provocá-lo no sentido de deslocá-lo de sua zona de conforto. Freire (apud SÃO PAULO, 2010) já considerava que:

A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos. (SÃO PAULO, 2010, p. 20).

Em Língua Inglesa, são essenciais as práticas pedagógicas que estimulam tanto o processo de recepção de textos (com o desenvolvimento de estratégias de leitura para compreensão global, para compreensão de informações específicas e para compreensão detalhada) como o trabalho com a **responsividade do leitor** ao texto (entendida aqui como os diferentes modos com os quais ele produz sentido na interação com o que lê, na articulação que faz com suas experiências, conhecimentos e realidade para compreender posicionamentos que o incluem ou excluem, e como agem diante desse diálogo). Não se trata, portanto,

de uma simples análise da situação de comunicação para ler um texto de modo a informar-se, para saber mais ou preencher uma lacuna de conhecimento. Muito pelo contrário: ler é um ato responsivo, um diálogo constante com as referências culturais dos alunos, como já observado no Caderno de Orientações didáticas para EJA – Língua Estrangeira: Inglês, da SME:

O desenvolvimento da competência leitora, em todas às áreas do conhecimento, deve comprometer-se com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar. Dos leitores exige-se compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos, assumir posições, ter visão de mundo e, além disso, compreender que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

Tal comprometimento pode ser observado nesta prática⁵ da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na qual a professora descreve o trabalho com a leitura de jornais brasileiros, especialmente o gênero classificado/anúncio de emprego, e convida os estudantes a descobrirem anúncios em inglês nesses jornais. O trabalho de letramento passa pela leitura dos anúncios de emprego, pelo desenvolvimento de estratégias de compreensão (uso de palavras cognatas, localização de informações específicas, compreensão de vocabulário/abreviações específicas), a análise da estrutura composicional do gênero e também para uma prática de compreensão ampliada, por meio de uma conversa sobre “o interesse em se utilizar uma língua estrangeira (nesse tipo de texto, publicado em jornal brasileiro) e para quem foi escrito (o leitor que se pretende), potencializando a reflexão da seguinte forma: quem está incluído nesse texto? E quem está excluído?

Em suma, ao propor o desenvolvimento de práticas de leitura, é importante garantir que:

- Os temas selecionados para a leitura (de interesse do grupo de estudantes ou relevantes do ponto de vista local, regional, nacional ou global) potencializem a compreensão dos estudantes, para que possam elaborar propostas de intervenção e melhoria em sua condição pessoal e social, com vistas à transformação do mundo em que vivem;
- Um conjunto de textos (verbo-visuais, por exemplo) apresentem diferentes visões sobre um dado tema, em uma perspectiva intercultural, para apoiar a construção do pensamento reflexivo que problematize o tema e que, portanto, propicie o desenvolvimento de criticidade;
- O processo de interação com os textos propicie o desenvolvimento de estratégias de leitura (localização de informações, ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos) que permitam diferentes aproximações com o texto: da compreensão mais superficial, explícita de ideias, para a compreensão detalhada e interpretativa;
- Gêneros variados, como os jornalísticos e do campo midiático (artigo de opinião, carta ao leitor, manchetes, lides, anúncios e peças publicitárias, por exemplo), da literatura ou os presentes em enciclopédias e revistas

5. Prática pedagógica realizada pela professora Laura Lopes da Conceição.

de áreas diversas (sobre ciência, tecnologia, atualidades, por exemplo) sejam desenvolvidos, de modo a possibilitar o trabalho interdisciplinar com outros componentes do currículo.

Sugestão de recursos didáticos:

- Versão do Jornal The Times para estudantes de Língua Inglesa:
<http://www.thetimesinplainenglish.com/>
- Site on-line da rádio Voz da América, para estudantes de Língua Inglesa:
<https://learningenglish.voanews.com/>
- Site da BBC de Londres para a Educação de Jovens e Adultos no Reino Unido:
<http://www.bbc.co.uk/skillswise/english>
- Revista escrita com contribuições de falantes da Língua Inglesa em uma perspectiva intercultural:
<http://www.topics-mag.com/>
- Seção do site da BBC com recursos multimídia e atividades para o ensino de jovens e adultos no Reino Unido:
<http://www.bbc.co.uk/skillswise/english>
- Site da Rádio Pública Nacional (EUA):
<<https://www.npr.org>>
- Site da TV411 com programas e atividades desenvolvidos especialmente para o ensino de jovens e adultos:
<http://www.tv411.org>
- Sites mais gerais com textos, atividades e sugestão de links para o ensino de Língua Inglesa para jovens e adultos:
<https://www.litworks.org/resources/online-literacy-resources/teaching-adults/>
http://www.read-write-now.org/index.php?page_id=451

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Em consonância com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2018), as práticas de análise linguística devem ser, também para os sujeitos da EJA, desenvolvidas pelo princípio da contextualização (o estudo dos usos da língua de modo contextualizado) e da percepção (a tomada de consciência do funcionamento da língua como um sistema de regras). A partir desses princípios, vale a pena destacar que:

- 1) o repertório linguístico dos estudantes vai sendo construído a cada experiência/vivência em Língua Inglesa, no entrecruzamento dos diversos letramentos;

- 2) a compreensão e a produção de textos se dá muito mais pela **construção semântica/lexical** do que pelo conhecimento e aplicação de regras da língua como sistema;
- 3) o **exercício da análise** das estruturas/recursos linguísticos somente faz sentido **quando inseridos nos contextos de produção/compreensão**, sempre a serviço da língua em uso, ou seja, nenhum conhecimento linguístico é analisado fora de seus contextos de uso;
- 4) a **abordagem indutiva**⁶ de análise (da observação da língua em uso para a reflexão por meio de perguntas investigativas que analisam o contexto de uso e a forma dos recursos linguísticos) é aquela que proporciona ao estudante melhor conscientização linguística e melhor preparação para as práticas de linguagem e suas diferentes performances, listadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados no Currículo.

Nos objetos de conhecimento selecionados para este currículo, incluímos a **construção de repertório lexical** e a **reflexão sobre o funcionamento linguístico**. No repertório linguístico, muitas vezes combinamos a sua construção com o uso da língua, pois, de modo coerente com o princípio de integração dos eixos, o processo de apropriação dos recursos linguísticos acontece nas experiências de uso da língua. Da mesma forma, a reflexão sobre o funcionamento da língua, em muitos casos, exige do estudante não apenas a retomada constante dos conhecimentos que têm construído, mas, também, a análise de expressões de frases prontas (*chunks*) da língua, de modo a evidenciar um processo de lexicalização da gramática, como pode ser observado em:

(EFEJAEFLI20) Construir e usar repertório lexical relativo a expressões para falar do futuro (*want to, hope to, would like to, dentre outras*).

(EFEJAECLI23) Usar expressões para indicar gostos/preferências (*I like/I don't like, I hate/ I love, dentre outras*) relativos a alimentação, esportes e outros temas familiares.

Outro relato de prática⁷ da Rede nos mostra como o repertório linguístico dos estudantes vai sendo retomado e sistematizado de modo personalizado no gênero textual “diário”, que é recontextualizado para registrar as aprendizagens dos estudantes. Ao propor tal construção, a professora orienta seus estudantes a construir as páginas de modo temático, sobre os assuntos estudados durante um conjunto específico de aulas, e percebe que mais do que os eventuais apontamentos que faz sobre os “erros” conceituais ou linguísticos dos estudantes ao fazerem o registro de vocabulário, por exemplo, essa prática lhe oferece condições de “retomar conteúdos para esclarecimento e resolução de dúvidas”. A construção do diário também possibilita, nessa prática pedagógica, “conhecer um pouco de seus alunos, estimular a afetividade e ter momentos agradáveis de discussão e troca em sala de aula”, uma vez que os diários também possibilitam momentos de registro da vida cotidiana dos estudantes, entremeados com “fotos de diferentes períodos da vida e ilustrados, conforme o desejo de cada um.”

6. Para saber mais sobre a Abordagem Indutiva, conferir p.40-41 do documento “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Inglesa” (SÃO PAULO, 2018).

7. Relato de prática produzido pela professora Alcione Soares da Silva Pimenta.

A conscientização, por meio de uma abordagem indutiva de análise linguística, é destaque neste relato de prática⁸ pedagógica em nossa Rede. Após a leitura de uma biografia, a professora encaminha, de modo dialogado com os estudantes, a percepção sobre como eventos no passado em inglês podem ser expressos, e os estudantes são então formalmente apresentados ao “passado dos verbos regulares, para a afirmação e negação e, então, procuram por esses verbos no texto da autobiografia”.

Com o objetivo de construir repertório linguístico e ampliar a reflexão sobre o funcionamento linguístico, podemos utilizar também atividades lúdicas, que oferecem aos estudantes a possibilidade de desenvolverem uma consciência metalinguística e exercitarem a memória. Dentre as atividades lúdicas, podemos destacar aquelas relacionadas a passatempos, como jogos de memória, jogos dos sete erros, caça-palavras, cruzadinhas e adivinhações. Outros jogos, como os de tabuleiro, dos mais diferentes tipos (como o *Snakes and ladders*, ou o Imagem e Ação) constituem práticas sociais que colocam os estudantes em contato com a Língua Inglesa e estimulam, de modo significativo, o seu uso em um contexto autêntico.

Sugestão de recursos didáticos:

Para criar caça-palavras e palavras cruzadas:

<https://www.puzzle-maker.com/CW/>

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>

Para criar jogos de tabuleiro:

http://boardgames.lovetoknow.com/Create_Your_Own_Printable_Board_Game

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/board-game-template>

Para imprimir o tabuleiro do jogo *Snakes and Ladders*, dados e peões do jogo:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/snakes-and-ladders>

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

No Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Inglesa, a produção de textos é compreendida como **um processo**, que envolve planejamento, elaboração, reelaboração, revisão, edição final e socialização (uma vez que escrevemos para sermos lidos), a partir de uma perspectiva de **trabalho integrado** com **outras linguagens** e de modo **colaborativo**.

Os objetos de conhecimento selecionados para esse eixo incluem as estratégias de produção de textos escritos e a produção textual, marcada pela possibilidade dos estudantes construírem, de modo colaborativo e mediado pelo professor, textos que tenham relevância, quer seja por estarem articulados a seus interesses e práticas

⁸. Relato de prática produzido pela professora Inês Angelita Valério Pereira.

sociais cotidianas (por exemplo, a produção de um perfil em inglês para rede social, ou um *post/tweet* para ser publicado na página de uma celebridade), quer seja para participarem do mundo como cidadãos, posicionando-se em relação a acontecimentos globais que firmam direitos humanos, em campanhas internacionais diversas ou para a conscientização de estrangeiros sobre questões que afligem os brasileiros.

É importante destacar, como estratégias didáticas para a produção escrita, que:

- A estrutura composicional do gênero a ser produzido seja analisada a partir de diferentes materializações (narrativas biográficas, por exemplo, podem ser materializadas em produções como linhas do tempo ou videobiografias, ou ainda em histórias em quadrinhos);
- Os recursos linguísticos necessários sejam pesquisados, a partir dos textos selecionados como referência para o gênero a ser produzido, e que possam também ser construídos de modo personalizado, observando o contexto de produção (características do público-alvo, objetivo do texto, suporte onde vai circular, adequação do registro – formal/informal, adequação das estruturas linguísticas de acordo com o critério de inteligibilidade, entre outros);
- As estratégias de aprendizagem da língua, como aprender a usar um dicionário bilíngue, são potencializadas na produção escrita de modo a integrar objetos de estudo pertencentes a outros eixos;
- A análise comparativa entre as estruturas composicionais de diferentes gêneros em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa serve de apoio para o desenvolvimento das práticas de linguagem, sobretudo em leitura e escrita, em ambas as línguas;
- O processo de produção de textos escritos deve levar em consideração a interação dos estudantes com outros textos orais, escritos, multimodais, que possam apoiar o levantamento de ideias sobre as quais querem escrever;
- No processo de construção colaborativa do texto, os estudantes tenham a oportunidade de comentar textos escritos por colegas (em *posts* por mensagens on-line, por exemplo) e negociarem a produção de sentidos, caso haja falta de compreensão ou dúvidas no que se quer dizer, bem como reescreverem e editarem o que foi escrito, buscando inteligibilidade e maior clareza de ideias.

Assim como já indicado nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2018),

[...] as atividades de produção escrita são também um espaço privilegiado para investigar temas relacionados à diversidade e à identidade cultural (próprias do seu país e/ou de outros, relacionando-as/contrastando-as, se for o caso) e articular, naturalmente, as práticas de linguagem, em uma perspectiva de multiletramentos.

Essa articulação é observada em um projeto⁹ desenvolvido em nossa Rede, descrito em mais um relato de prática pedagógica: a partir de um proposta que tem por

⁹. Projeto realizado e desenvolvido pela professora Luciane Cristina Corte.

objetivo a visita a pontos turísticos da Cidade de São Paulo, os estudantes são convidados a produzir folhetos em inglês sobre alguns pontos turísticos da comunidade onde a escola está inserida. A professora organiza atividades de leitura (mapa do turismetrô – impresso e digital) e desenvolve estratégias de compreensão de texto em inglês e em alemão, para propiciar o estudo da estrutura composicional do gênero e a antecipação de conhecimentos prévios de mundo, articulando atividades de oralidade em situações nas quais um turista estrangeiro, falante de inglês, precise de ajuda para circular na cidade. Como produto final, para fechamento do projeto, é proposta a produção de um folheto turístico simples, que leve em consideração o gênero em questão e que, naturalmente, informe e convide/seduza um turista a visitar um local turístico.

Nesse relato, também se observa o desenvolvimento de um projeto que integra linguagens e letramentos, inclusive com o apoio da professora da Sala de Informática, uma vez que os estudantes são convidados a produzir suas autobiografias utilizando recursos audiovisuais. A produção coletiva de uma autobiografia, na lousa, como momento de preparação/ensaio contribui para o desenvolvimento da produção individual de cada estudante.

Sugestão de recursos didáticos:

- Para dicionários visuais, acesse:
<http://www.pdictionary.com>
<http://capl.washjeff.edu/index.php>
- Para trabalhar dicionários multilíngues on-line, acesse:
<http://www.linguee.com.br/?from=com>
<http://pt.bab.la/>
- Para produção de questionários e jogos, acesse:
<https://www.quia.com/web>
- Para ferramentas de criação de tirinhas, acesse:
<https://www.bitmoji.com/>
<https://www.pixton.com/>
<http://writecomics.com/>
- Para criar cartazes, acesse: <https://www.postermywall.com/>
- Para fazer um mural on-line, acesse: www.padlet.com

PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO DOS EIXOS

Esta seção apresenta algumas sugestões de integração dos eixos a partir de temas inspiradores apresentados anteriormente que dialogam com o público da EJA em nossa Rede e que são temáticas potencialmente problematizadoras das diversas realidades dos estudantes, com as quais imaginamos ser possível desenvolver

um trabalho de multiletramentos, transformador dessas realidades. As sugestões apresentadas são organizadas a partir:

- 1 - do **tema inspirador** e potencial interdisciplinar da proposta;
- 2 - da indicação dos saberes em foco (listados segundo a **Matriz de Saberes** do Currículo da Cidade);
- 3 - das **performances** em LI a serem vivenciadas pelos estudantes (atividades sociais enfatizadas e/ou produção de conhecimentos);
- 4 - da indicação de **procedimentos gerais para o professor** e indicação de recursos didáticos específicos para o trabalho.

Assim, contemplamos nossas sugestões com propostas de trabalho nos seguintes temas e performances:

	Tema 1	Tema 2
Etapa Complementar	Identities singulares: produção de perfil do grupo de estudantes	Igualdade de gênero: produção de vídeo-campanha
	Tema 4	Tema 5
Etapa Final	Histórias de vida: produção de (auto)biografias	EJA e os contextos de trabalho no mundo: discussão sobre os desafios do trabalho no mundo

ETAPA COMPLEMENTAR

Tema 1	Identities singulares
Matriz de Saberes em foco	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Abertura à Diversidade
Potencial interdisciplinar	Língua Portuguesa e Arte
Performance	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistar os colegas para conhecê-los. - Conhecer o perfil de diferentes estudantes da EJA no mundo. - Produzir perfis dos estudantes (para compor um grupo em rede social, por exemplo, ou como parte de um futuro vídeo álbum da turma, que poderá ser produzido ao longo da etapa, como finalização do trabalho).

1º encontro	2º encontro	3º encontro
<p>Neste primeiro encontro com os estudantes, é muito natural que saudações e perguntas com algumas informações pessoais sejam trabalhadas, para que os estudantes se conheçam. Alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento listados no eixo Práticas de Linguagem Oral já podem ser contemplados aqui.</p> <p>Nos próximos encontros, cumprimentos e saudações em inglês já farão parte da rotina de sala de aula. Ainda neste primeiro encontro, uma sugestão é pedir aos estudantes que façam um desenho de si mesmos em alguma situação em que se veem usando a Língua Inglesa e, com sua ajuda, escrevam uma legenda simples, em Inglês, que retrate aquela situação e conversem sobre ela, em grupos. Essa atividade de discussão pode dar indícios sobre quais crenças e expectativas os estudantes têm em relação ao estudo da língua. Atente para o que eles apontarem!</p>	<p>Neste segundo encontro, propor aos estudantes que observem um conjunto de fotos de pessoas conhecidas / inspiradoras, com um perfil simples (nome completo, lugar de nascimento/origem, idade, profissão, família) e que pensem/reflitam sobre o que elas têm em comum. Nesta atividade, já é possível trabalhar com estratégias de compreensão de textos (como reconhecimento de palavras cognatas, por exemplo). No link sugerido a seguir, há várias pessoas para escolha e a ideia aqui é perceber que, além de serem pessoas de destaque e eventualmente terem semelhanças entre algumas das informações pessoais, elas, em algum momento da vida, abandonaram a escola. A discussão tem por objetivo trabalhar aspectos socioafetivos dos estudantes para que possam reconstruir a autoestima e resgatar o desejo de aprender e valorizar esse processo. Também é possível propor que conversem sobre seus desafios no processo de aprendizagem (em geral) para que seja possível planejar atividades posteriores que possam, por exemplo, ajudá-los a organizar os estudos, criar uma rotina, aprender a usar ferramentas de apoio (específicas ou não para o estudo da Língua Inglesa), entre outras.</p>	<p>Para este encontro, elaborar atividades de preparação e de compreensão geral para um dos vídeos indicados a seguir (no qual estudantes de EJA no mundo falam sobre suas vidas e de como o processo de retomada dos estudos foi significativo). A partir de algumas das informações apresentadas no vídeo, é possível desenvolver várias atividades para que os estudantes construam um repertório linguístico para descreverem onde moram, onde estudam e suas famílias. A partir desse repertório, propor aos estudantes que planejem uma breve apresentação, em duas ou três frases, semelhante ao que é feito no vídeo, para se apresentarem aos colegas, em Inglês. Essa atividade, ainda em fase de planejamento, deverá ter continuidade no próximo encontro.</p> <p>Sugestão de vídeos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1ZNifTPUwvo = Project Literacy v+ 60 seconds doc</p> <p>http://www.tv411.org/reading/libraries-books/video-searching-family-roots</p>

4º encontro	5º encontro	6º encontro
<p>Neste encontro, propor atividades lúdicas para retomada do repertório lexical desenvolvido até o momento (por exemplo, vocabulário relativo a profissões, família, estado civil, cumprimentos, saudações, alguns verbos como <i>live, study, come from, work</i>). Atividades lúdicas podem incluir jogo da memória, caça-palavras, cruzadinhas, jogo da velha, dentre outras que podem ser inclusive sugeridas pelos estudantes.</p> <p>Segue uma sugestão de recursos de aprendizagem: https://www.gamestolearnenglish.com/</p>	<p>Neste encontro, propor aos estudantes uma conversa sobre suas preferências relativas ao lazer. Desenvolver atividades que promovam o uso do dicionário bilíngue (impresso/on-line) para que o grupo possa pesquisar vocabulário específico para melhor expressar suas preferências e ampliar esse conhecimento. Aproveite para propor que tenham como rotina, daqui para frente, organizar expressões e vocabulário apreendidos, de modo temático, sobre os diferentes assuntos discutidos em sala de aula.</p>	<p>Neste encontro, propor aos estudantes que produzam, de modo colaborativo, um perfil (semelhante ao encontrado em redes sociais) em Inglês. Esses perfis podem compor um grupo dos estudantes no qual eles interajam em LI (por meio de mensagens instantâneas, por exemplo) e também apoiar a eventual produção de um vídeo álbum da turma, no qual eles façam uma apresentação pessoal. Sugerimos que o vídeo álbum seja produzido mais ao final da etapa, uma vez que poderão falar mais sobre si (por exemplo, sobre suas habilidades, sobre a rotina diária) na medida em que vão construindo os objetos de conhecimento selecionados. O professor da Sala de Informática pode auxiliar os estudantes nesse trabalho de produção do vídeo álbum.</p>

Tema 2	Igualdade de gênero
Matriz de Saberes em foco	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento Científico, Crítico e Criativo • Resolução de Problemas
Potencial interdisciplinar	História, Língua Portuguesa, Arte
Performance	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os desafios para a promoção da igualdade de gênero no Brasil. - Conhecer perspectivas sob as quais esse tema é tratado por diferentes comunidades no mundo. - Produzir uma campanha sobre o tema.

1º encontro	2º encontro	3º encontro
<p>Propor aos estudantes que façam um mind map com a palavra advertising. Eles poderão escrever em Inglês, em Português, ou em outras línguas que conhecem. Depois dessa listagem, eles devem pesquisar em LI as expressões/palavras sugeridas em LP e nas outras línguas e, com sua orientação, categorizar o que apresentaram para conversar com os colegas sobre os motivos pelos quais a palavra evoca determinados conceitos e imagens, por exemplo. Promova uma discussão no grupo sobre hábitos de consumo, relação entre consumo, propaganda e estereótipos veiculados em peças publicitárias que eles conheçam ou pesquisem, mesmo em LP. Esse primeiro mapeamento vai orientar o planejamento das próximas atividades e poderá indicar crenças e eventuais estereótipos que os estudantes revelem a respeito do tema. Para apoiar a construção do gênero mapa conceitual, acesse: https://www.mindmup.com/ https://app.mindmapmaker.org/#m:new</p>	<p>Neste encontro, trazer alguns anúncios variados - de produtos, de serviços - , em revistas, em jornais, on-line, antigos e recentes, incluindo alguns que apresentem estereótipos sobre o papel de homens e mulheres. Trazer atividades para o desenvolvimento de estratégias de leitura e para estudo das características do gênero, promovendo a análise do funcionamento linguístico, a partir de alguns dos anúncios selecionados. Nos próximos dois encontros, sugerimos trabalhar, de modo mais detalhado, anúncios de campanhas que promovem a igualdade de gêneros.</p> <p>Segue um link com algumas sugestões: https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2017/04/06/12-memorable-ads-that-move-viewers/#69db3f4f3fca</p> <p>Sobre campanha da Coca-Cola e estereótipos culturais: https://www.youtube.com/watch?v=uZo5dWWKSos</p>	<p>Neste encontro, apresentar anúncios publicitários (antigos e recentes) que apresentem visões estereotipadas do papel de homens e mulheres em diferentes sociedades. A conversa com os estudantes deve também partir de suas experiências e conhecimentos prévios. É importante orientá-los para que se posicionem e dialoguem com as peças, justificando a leitura que fazem delas, analisando o contexto de produção e questionando se, na condição de leitores/consumidores, aquele anúncio faz sentido ou faz sentirem-se incluídos/excluídos, justificando os motivos. Uma atividade de finalização desse encontro pode ser propor aos estudantes que pensem sobre que mudanças seriam necessárias em algum dos anúncios para que outra perspectiva - mais inclusiva, mais igualitária e menos estereotipada - , pudesse ser apresentada. Seguem algumas sugestões: https://www.campaignlive.co.uk/article/six-stereotype-smashers-women-advertising/1458791</p> <p>https://landt.co/2018/03/the-evolution-of-gender-stereotypes-in-advertising/</p>

4º encontro	5º encontro	6º encontro
<p>Neste encontro, propor aos estudantes que assistam a uma vídeo-campanha para promover a igualdade de gênero e desenvolver um trabalho de leitura/ discussão e análise do gênero campanha, para que os estudantes comecem a pensar em uma vídeo-campanha própria, relacionada a algum desafio/ aspecto sobre igualdade de gênero. É preciso discutir aqui os recursos linguísticos/ de linguagem visual, sonora, por exemplo, que podem/ devem ser empregados para o efeito/impacto no expectador da peça.</p> <p>Sugestão de vídeo para apoiar o trabalho: https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/video-zone/girl-can</p>	<p>Neste encontro, propor aos estudantes que continuem o trabalho de planejamento da campanha para começar a produzi-la colaborativamente. Se possível, desenvolver este encontro com o professor da Sala de Informática e propor aos estudantes que visitem o site da organização “Heforshe”, no link: https://www.heforshe.org/en</p> <p>É possível elaborar/ desenvolver estratégias de leitura para a localização de informações específicas na página inicial do site, juntar-se ao movimento e/ou explorar as histórias nele apresentadas. Se for do interesse dos estudantes participar das ações promovidas no Brasil, podem depois relatar as informações e histórias que encontraram no site.</p>	<p>Neste encontro, a atividade é de construção e finalização da vídeo-campanha. O trabalho deve ser socializado com a comunidade escolar e externa, e também ser considerado como um produto final deste processo de construção de conhecimento a ser avaliado.</p>

ETAPA FINAL

Tema 3	Histórias de vida
Matriz de Saberes em foco	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura à Diversidade ▪ Repertório Cultural ▪ Empatia e Colaboração
Potencial interdisciplinar	História, Língua Portuguesa
Performance	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer histórias de superação de jovens adultos no mundo. - Contar a história de vida de personalidades inspiradoras, enfatizando momentos marcantes de suas trajetórias de vida. - Produzir uma autobiografia (<i>timeline</i>).

1º encontro	2º encontro	3º encontro
<p>Propor a observação de pinturas, fotografias e textos (combinando imagem e texto) que levem os estudantes a compreenderem que se tratam de eventos relativos a etapas da vida/ cenas na história de vida de alguém. Os estudantes devem pensar em palavras-chave que representem as histórias de vida desses personagens (eventos importantes), pesquisar essas expressões, registrá-las em um glossário e, em grupos, “apresentar”, em português, as histórias por meio daquelas expressões (em inglês). A aula deve finalizar com uma discussão sobre o que é semelhante e o que é singular em cada uma das histórias pesquisadas pelos grupos.</p>	<p>Propor a interação com gêneros que trabalhem com histórias de vida (<i>timelines</i>, letras de música, poemas, entre outros). A ideia é trazer esses textos e fazer um trabalho de compreensão mais global, apoiando os estudantes no reconhecimento dos gêneros e do assunto principal em cada um dos gêneros trabalhados e o seu contexto de produção. Também é importante conversar com os estudantes sobre como aquelas histórias dialogam com suas vidas (ou não).</p> <p>Sugestões de mídias:</p> <p>Música: <i>Crawling up a hill</i> (Katie Melua),</p> <p>Life story (by Tennessee Williams) https://www.poetryfoundation.org/poems/50045/life-story-56d22cc476c2b</p>	<p>Propor a interação dos estudantes com textos em vídeo (com testemunhos de estudantes de EJA, falando sobre suas histórias de vida). A ideia é que esses textos (e os do encontro) tenham perspectivas diferentes que revelem diversidade, histórias singulares.</p> <p>Nesse trabalho, propor atividades de análise linguística e encorajar os estudantes a fazerem um glossário temático com expressões/ itens lexicais que os ajudarão a falarem sobre suas próprias histórias de vida.</p> <p>Sugestão de mídias: https://www.youtube.com/watch?v=1ZNifTPUwvo = Project Literacy v+ 60 seconds doc</p> <p>https://ala.asn.au/stories/reconnecting-with-education/</p>
4º encontro	5º encontro	6º encontro
<p>Propor a interação dos estudantes com pequenas biografias de artistas, dentre elas a de algum músico, eventualmente da escolha dos estudantes, e que apresentem histórias de vida inspiradoras. Trabalhar com as características do gênero</p>	<p>Neste encontro, propor aos alunos que retomem o gênero biografia já estudado no encontro anterior, observando as principais expressões/ recursos linguísticos utilizados e produzam uma pequena biografia sobre a personalidade que escolheram.</p>	<p>Propor aos estudantes que escrevam uma autobiografia com alguns eventos marcantes em suas próprias histórias e seus projetos, que possam inspirar outras pessoas. Eles devem usar as expressões do glossário produzido nos encontros</p>

(continuação)

4º encontro	5º encontro	6º encontro
<p>e depois propor a escuta de uma música produzida por aquele artista. Também é possível trazer letras de músicas que tratem de histórias de superação.</p> <p>Segue um link com sugestões: https://spinditty.com/playlists/15-Songs-to-Overcome-Challenges-With</p> <p>Como atividade para casa, pedir aos estudantes que pesquisem sobre a vida de uma personalidade que admirem e tragam as informações mais importantes para produzir uma biografia /<i>timeline</i>.</p>	<p>O texto deve ser compartilhado (colocado nas paredes da sala) para visitação e leitura pela classe toda.</p> <p>Para finalizar a atividade, pode-se discutir com o(s) grupo(s) as razões pelas quais os estudantes escolheram falar daquelas personalidades. � possível ainda desenvolver essa atividade com o professor da Sala de Informática, utilizando alguma ferramenta on-line para a produ�o.</p>	<p>anteriores, bem como pesquisar no dicionário (impresso, on-line) outros recursos linguísticos necessários para a produ�o. � possível também desenvolver essa produ�o em uma perspectiva multimodal, com a grava�o de um vídeo com a narra�o dos estudantes.</p>

Tema 4	EJA e os contextos de trabalho no mundo:
Matriz de Saberes em foco	<ul style="list-style-type: none">• Comunica�o• Autonomia e Determina�o
Potencial interdisciplinar	Geografia, Língua Portuguesa
Performance	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer os contextos de trabalho no mundo.- Discutir desafios/problemas do mercado de trabalho e habilidades específicas para atividades profissionais no mundo contemporâneo.- Produzir e dramatizar mini-esquetes.

1º encontro	2º encontro	3º encontro
<p>Propor aos estudantes que observem diferentes textos (fotos de contextos de trabalho, anúncios, classificados de emprego, antigos e recentes, em diferentes culturas) que lhes permitam refletir sobre as semelhanças e diferenças entre eles. Em seguida, conversar com o grupo sobre que expectativas eles possuem sobre suas vidas profissionais (mudanças, melhorias, como se sentem em relação ao emprego – caso possuam). Propor, então, que analisem, com mais detalhamento, a estrutura e os recursos linguísticos de um dos textos (por exemplo, o classificado de emprego).</p>	<p>Propor aos estudantes que conversem sobre suas habilidades e quais seriam importantes para os contextos de trabalho em que gostariam de atuar e/ou quais delas são importantes nos contextos em que já atuam. É possível, por exemplo, preparar, de modo colaborativo com o grupo, perguntas para um <i>quiz</i>, que possa ser respondido e depois discutido em grupo. Na sequência, pode-se ler definições sobre o conceito de trabalho e emprego e conversar com os estudantes sobre algumas citações famosas que abordem o tema do trabalho como uma realização pessoal (e não meramente/ou somente uma atividade para ganho do sustento). Preparar algumas afirmações para a discussão dos estudantes, com as quais eles possam concordar, discordar (por exemplo, relacionadas à necessidade de se ter certas habilidades para atuar em um determinado trabalho ou função).</p>	<p>Propor aos estudantes que assistam cenas de filmes que retratam diferentes contextos de trabalho (as dificuldades da relação empregador/empregado, por exemplo). Preparar atividades de compreensão de texto que desenvolvam estratégias de escuta para, em seguida, propor uma conversa com o grupo sobre quais as relações entre trabalhador e empregador naquelas cenas.</p>

4º encontro	5º encontro	6º encontro
<p>Propor a leitura de textos curtos ou manchetes de jornais que retratem notícias recentes sobre o mercado de trabalho e a questão do emprego na atualidade. Nesses textos, propor atividades de análise linguística que permitam aos estudantes uma compreensão mais detalhada dos textos, com os quais possam interagir no sentido de posicionarem-se sobre o que neles é apresentado. Pode-se propor, por exemplo, a leitura de gráficos com índices de desemprego em diferentes partes do mundo (e no Brasil, mesmo em LP), ou notícias que abordam a questão da desigualdade de gênero no mercado de trabalho (ou no aspecto salarial entre homens e mulheres desempenhando a mesma função).</p>	<p>Propor aos estudantes que investiguem quais são as oportunidades de trabalho/emprego na comunidade/bairro onde vivem e que relevância o conhecimento da Língua Inglesa pode ter nesses contextos. Identificados os contextos onde falar inglês possa ser explicitamente mais relevante, propor aos estudantes que criem situações simples de interação oral em um determinado contexto, como um turista estrangeiro em um táxi ou uma recepcionista de hotel fazendo o <i>check-in</i> de um turista estrangeiro, por exemplo. A ideia é que, de modo coletivo, o grupo pesquise e construa essas interações em inglês, com o seu apoio, para que reflitam sobre a presença da língua no cotidiano de certos profissionais/das pessoas em geral.</p> <p>Segue um link com sugestão de vídeos sobre diferentes atividades profissionais em inglês: http://www.bbc.co.uk/skillswise/job-skills</p>	<p>Neste encontro, os estudantes devem finalizar as situações de interação planejadas no encontro passado e dramatizá-las em mini-esquetes. Para isso, deverão ensaiar suas falas, preparar (se possível) o cenário e fazer suas apresentações para a classe e/ou para outros grupos da escola.</p>

REFERÊNCIAS PARTE 1 - INTRODUTÓRIO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho e 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CATELLI JUNIOR, Roberto *et al.* Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.162-186, jun. 2013.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017a.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **Implementação da política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade**. São Paulo, 2017b.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- DOLL JUNIOR, William Elder. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 41, set./dez. 2008.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino, 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, 2006. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT Educação Fundamental, n.13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf> Acesso em: 1 nov. 2018.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J. E. (org.). **Educação especial e inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 1 nov. 2018.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME/COPEP, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: História. São Paulo: SME/COPEP, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPEP, 2017.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anped, 2005.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

REFERÊNCIAS PARTE 2 – LÍNGUA INGLESA

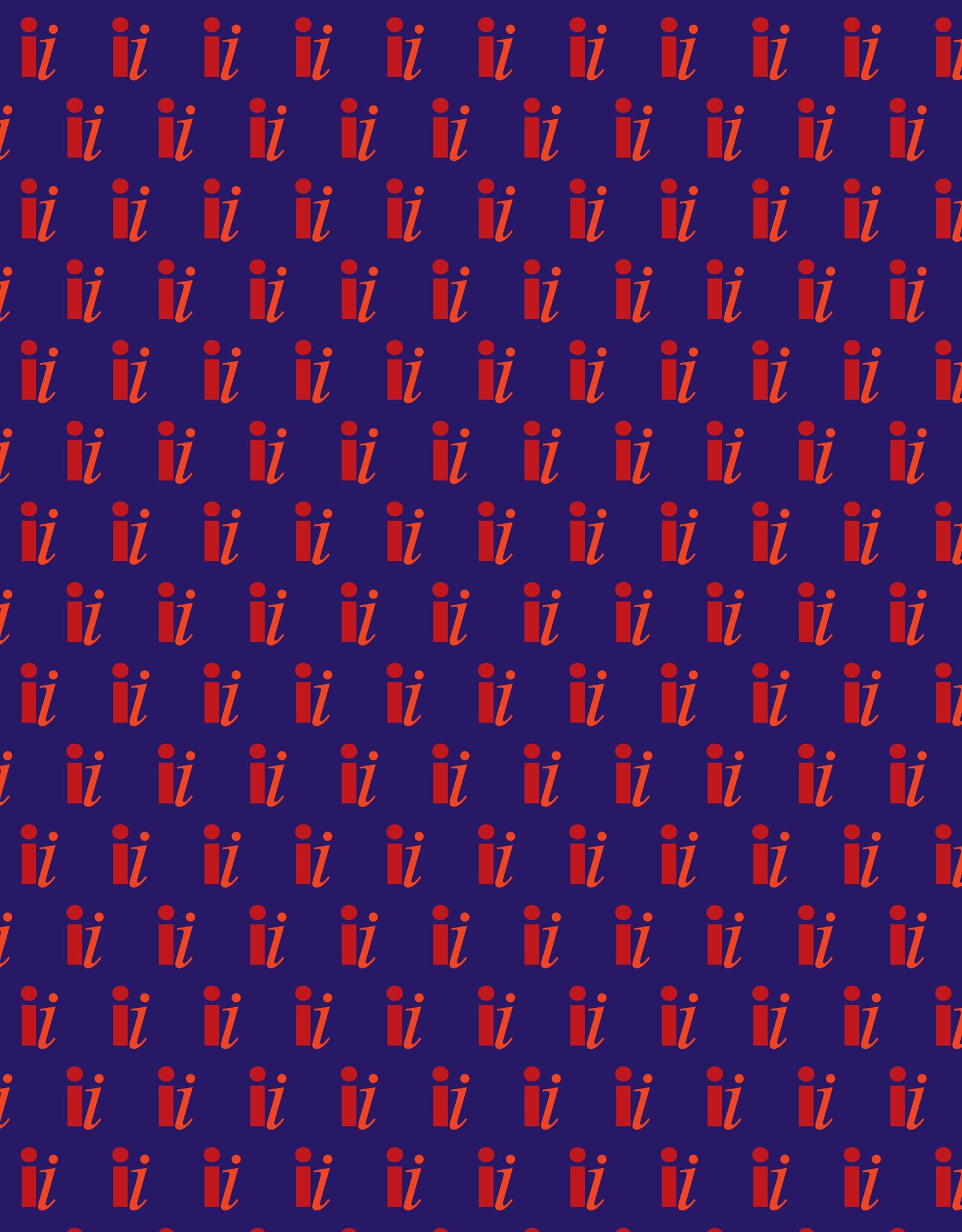
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania**: um triângulo amoroso bem-sucedido. Ponta Grossa: Línguas e Letras Estudos Linguísticos, vol. 8, n. 14, 2007, p. 75-105.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030> Acesso em: 27 dez. 2018.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA**: Língua Estrangeira: Inglês: etapas complementar e final. São Paulo: SME/DOT, 2010.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação de Jovens e Adultos**: princípios e práticas pedagógicas. volume 2. São Paulo: SME/COPED, 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Inglesa. SME/COPED, 2017.
- UNESCO, **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Objetivos de Aprendizagem, Brasília: UNESCO, 2017.

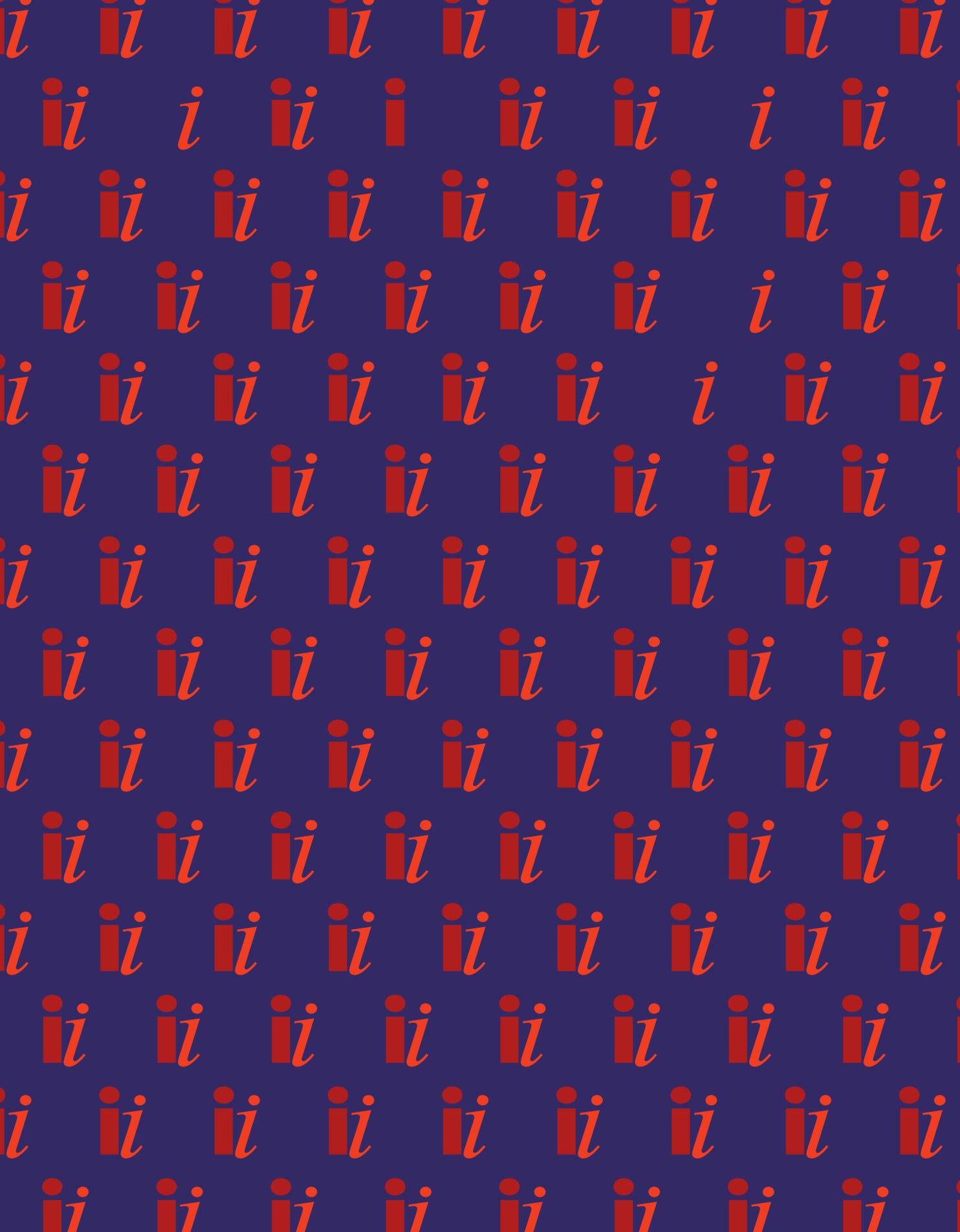
REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA**: Língua Estrangeira: Inglês: etapas complementar e final. São Paulo: SME/DOT, 2010.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Educação de Jovens e Adultos**: princípios e práticas. São Paulo: SME/DOT, 2016a.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação de Jovens e Adultos**: princípios e práticas pedagógicas. volume 2. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/COPED, 2016b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2016c.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2018.



- About Baldo.
<https://www.gocomics.com/baldo/about>. Acesso em: out. 2018.
- Adult Literacy // 60 Second Docs
<https://www.youtube.com/watch?v=1Z NifTPU wvo>. Acesso em: dez. 2018.
- Adult learning Australia
<https://ala.asn.au/stories/reconnecting-with-education/>. Acesso em: dez. 2018.
- Bitmoji
<https://www.bitmoji.com/>. Acesso em: nov. 2018.
- Board game template
<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/board-game-template>. Acesso em: nov. 2018.
- Coca-Cola Remove Labels (kindFeed)
<https://www.youtube.com/watch?v=uZo5d WWKSos>. Acesso em: dez. 2018.
- Create Your Own Printable Board Game
http://boardgames.lovetoknow.com/Create_Your_Own_Printable_Board_Game. Acesso em: out. 2018.
- Culturally Authentic Pictorial Lexicon
<http://capl.washjeff.edu/index.php>. Acesso em: nov. 2018.
- Dicionário inglês-português e buscador de traduções
<http://www.linguee.com.br/?from=com>. Acesso em: dez. 2018.
- Dicionário Online para 28 idiomas
<http://pt.bab.la/>. Acesso em: dez. 2018.
- Discovery Education
<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>. Acesso em: dez. 2018.
- English language facts infographic
<https://visual.ly/community/infographic/education/english-language-facts>. Acesso em: nov. 2018.
- English matters
<https://visual.ly/community/infographic/education/english-language-facts>. Acesso em: out. 2018.
- FilmEnglish
<http://film-english.com/>. Acesso em: dez. 2018.
- Englishman in New York (Sting)
<https://www.youtube.com/watch?v=d27 gTrPPAyk>. Acesso em: dez. 2018.
- First Encounters With Race and Racism: Teaching Ideas for Classroom Conversations
<https://www.nytimes.com/2017/09/27/learning/lesson-plans/first-encounters-with-race-and-racism-teaching-ideas-for-classroom-conversations.html>. Acesso em: nov. 2018.
- 15 Reasons African Countries Aren't Shitholes'
<https://www.globalcitizen.org/en/content/africans-are-all-poor-and-15-other-myths/>. Acesso em: nov. 2018.
- Heforshe
<https://www.heforshe.org/en>. Acesso em: dez. 2018.
- Hip-hop(e): Roberto Rivera at TEDxGrand Rapids
<https://www.youtube.com/watch?v=HRQ 0ffu19Y>. Acesso em: dez. 2018.
- Instant Online Crossword Puzzle maker
<https://www.puzzle-maker.com/CW/>. Acesso em: dez. 2018.
- Learning English Voa News
<https://learningenglish.voanews.com/>. Acesso em: dez. 2018.
- Life story (by Tennessee Williams)
<https://www.poetryfoundation.org/poems/50045/life-story-56d22cc476c2b>. Acesso em: dez. 2018.
- Literacy Works
<https://www.litworks.org/resources/online-literacy-resources/teaching-adults/>. Acesso em: out. 2018.
- Music can play a really important part in the language classroom. It can change the atmosphere in the room within seconds.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-music-songs>. Acesso em: out. 2018.
- National Public Radio Inc.(US)
<https://www.npr.org>. Acesso em: nov. 2018.
- New Book Uses Photographs to Fight Stereotypes of Africa
<https://learningenglish.voanews.com/a/new-book-uses-photographs-to-fight-stereotypes-of-africa/4191024.html>. Acesso em: nov. 2018.
- Padlet
www.padlet.com. Acesso em: dez. 2018.
- Pixton
<https://www.pixton.com/>. Acesso em: dez. 2018.
- Poster my Wall
<https://www.postermywall.com/>. Acesso em: nov. 2018.
- Quia teaching tools
<https://www.quia.com/web>. Acesso em: out. 2018.
- Read Write now!
http://www.read-write-now.org/index.php?page_id=451. Acesso em: dez. 2018.
- Searching for Family Roots
<http://www.tv411.org/reading/libraries-books/video-searching-family-roots>. Acesso em: dez. 2018.
- Skillswise – English and Math for Adults.
<http://www.bbc.co.uk/skillswise/english>. Acesso em: nov. 2018.
- Snakes and Ladders
<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/snakes-and-ladders>. Acesso em: nov. 2018.
- The dead heart (Midnight Oil)
https://en.wikipedia.org/wiki/The_Dead_Heart. Acesso em: dez. 2018.
- The danger of a single story (Chimamanda Adichie).
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: out. 2018.
- The Times in Plain English
<http://www.thetimesinplainenglish.com/>. Acesso em: dez. 2018.
- TeachingTolerance
<https://www.tolerance.org/>. Acesso em: dez. 2018.
- Topics – Online Magazine for Learners of English.
<http://www.topics-mag.com/>. Acesso em: out. 2018.
- TV411 – Tune in to learning
<http://www.tv411.org>. Acesso em: dez. 2018.
- The Internet Picture Dictionary
<http://www.pdictionary.com>. Acesso em: nov. 2018.
- 12 Memorable Ads that Move Viewers
<https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2017/04/06/12-memorable-ads-that-move-viewers/#69db3f4f3fca>. Acesso em: dez. 2018.
- This girl can
<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/video-zone/girl-can>. Acesso em: out. 2018.
- Then and Now: The Evolution of Gender Stereotypes in Advertising (and How Far We've Got Yet to Travel)
<https://landt.co/2018/03/the-evolution-of-gender-stereotypes-in-advertising/>. Acesso em: dez. 2018.
- Skillswise – job skills
<http://www.bbc.co.uk/skillswise/job-skills>. Acesso em: out. 2018.
- Write Comics
<http://writecomics.com/>. Acesso em: dez. 2018.
- World Englishes and English as a Lingua Franca
<https://www.tcbok.org/wiki/world-englishes-and-english-as-a-lingua-franca/>. Acesso em: dez. 2018.
- Why Americans Are So Crazy About the Flag
<https://people.howstuffworks.com/culture-traditions/national-traditions/why-americans-love-display-flag.htm>. Acesso em: nov. 2018.







Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**