



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



LÍNGUA PORTUGUESA

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 PORTUGUESA

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 Espírito 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 Portuguesa. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

184p. il.

Bibliografia

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

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME4/2019
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 Neira

Minéa Paschoaleto Fratelli

Roberto Catelli Junior

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA PORTUGUESA

ASSESSORIA

Rodnei Pereira

Walkiria de Oliveira Rigolon

EQUIPE TÉCNICA – SME/DIEJA

Franciane dos Santos Camaru

GRUPO DE TRABALHO

Adriana Lemos e Silva

Aneli Buck Simão

Dianna Melo da Silva

Ednalva de Souza Moraes Servilha

Emmanuel Vieira Peixoto Junior

Erika Câmara Silva

Francesco Antônio Capo

Gladis Cassapian Barbosa

Glaucia Cruz de Souza Santos

Hélia Cristina da Silva Fida Carneiro

João Alves Pereira Junior

Leila Cristina da Silva

Luciana Alves dos Santos

Maria das Graças Vieira da Cruz

Maria Eliane Souza

Maria Isabel Kastner

Maria José Alves Silveira

Maria Laide Barbosa dos Santos

Marilene de Camargo

Roseli Gonçalves do Espírito Santo

Tarcísio Tadeu Mendonça da Silva

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 PORTUGUESA

Adriana Carvalho da Silva – SME

Felipe de Souza Costa – SME

Roseli Trevisan Marques de Souza

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 INTRODUTÓRIO	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 PORTUGUESA67

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

Introdução..... 69

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa na EJA 72

Língua, Linguagens e Ensino na EJA (saberes, experiências e conhecimentos)73

• Variação Linguística (superdiversidade e toda sua riqueza) 76

• Por Falar em Esferas Discursivas (ampliando leituras de mundo)..... 77

• Multimodalidades 78

• Leitura (ler para ler o mundo) 78

• Fluência Leitora (a compreensão do mundo à sua volta) 79

As Práticas de Linguagem na Perspectiva de Ler para Aprender (leitura e autonomia) 80

• Escrita (e emancipação)81

• Oralidade (uma inserção no mundo)..... 83

• Escuta (atividade fundamental na relação dialógica).....85

• Análise Linguística (direito à apropriação)..... 87

Estrutura do Currículo de Língua Portuguesa 89

• Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (aprofundando os saberes, experiências e conhecimentos)89

O Ensino de Língua Portuguesa nas Etapas da EJA 90

Etapas de Alfabetização 91

Etapas Básicas97

Etapas Complementares103

Etapas Finais..... 109

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - LÍNGUA PORTUGUESA..... 117

Orientações para o Trabalho do Professor118

Possibilidades para a Organização do Trabalho em Língua Portuguesa119

Processo de Ensino: o que considerar? 122

• O Tratamento Didático dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento..... 122

A Prática Pedagógica na Alfabetização na EJA 127

Escrita..... 129

• A Escrita Alfabética é um Sistema Notacional? O que isso Difere de um Código? 129

• Os Critérios para Realização de uma Sondagem das Hipóteses de Escrita..... 130

• Aspectos a Serem Considerados para Avaliar se os Estudantes Estão Avançando na Aprendizagem dos Diferentes Gêneros. 133

• Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e seu Tratamento Didático	133
• Práticas que Favorecem o Processo de Aquisição do Sistema de Escrita.....	136
• Atividades de Escrita	136
• Atividades de Leitura Realizadas pelos Estudantes	138
• Atividades de Leitura Realizadas pelo Professor	138
• Atividades de Produção de Texto Oral com Destino Escrito	139
• O Processo de Produção Escrita.....	139
• A Revisão Textual.....	141
• Revisão Textual Coletiva	142
• As Vantagens de Se Produzir e Revisar em Dupla	144
Leitura	145
• Fluência Leitora: do que estamos falando?	145
• Objetivos que as Diferentes Atividades de Leitura Devem Priorizar:.....	145
• Por que Propor a Leitura de Textos mais Complexos?	146
• Ler para Estudar e Estudar para Ler.....	147
• Procedimentos de Estudo que Podem Ser Desenvolvidos na Perspectiva de Ler para Estudar:.....	148
• Anotação de Texto Oral: Como e para que Fazê-la?	148
• Sugestões de Atividades com Foco no Ensino de Anotação de Texto Oral	150
• E por Falar em Leitura.....	151
Oralidade.....	153
Escuta.....	159
• Clube de Leitura.....	160
• Escute Outra Vez.....	162
• Minha Vida Daria um Livro – Relato História de Vida	162
• Entrevista – Anotações de Texto Oral.....	162
• Debate Regrado	163
Análise Linguística	165
• A Importância do Trabalho de Reflexão Sobre o Uso de Marcas de Oralidade no Texto.....	168
• O Tratamento das Convenções Ortográficas	169
• A Análise Linguística e a Construção de Efeitos de Sentido em Textos Escritos	170
• Aprender a Realizar Análise Linguística: o que está em jogo?	171
• E por Falar em Internet.....	172
A Diversidade a Favor do Processo de Aprendizagem.....	173
Avaliação: uma questão complexa.....	175
• Por uma Avaliação a Favor do Processo de Aprendizagem.....	175
• A Importância da Avaliação como Diagnóstico	176

Referências Parte 1 – Introdutório **179**

Referências Parte 2 – Língua Portuguesa **181**

Referências Parte 3 – Orientações Didáticas **183**

A
h
B
2
a
C
M
g



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.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



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 intersecção, 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-deMetas_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 ditas 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.

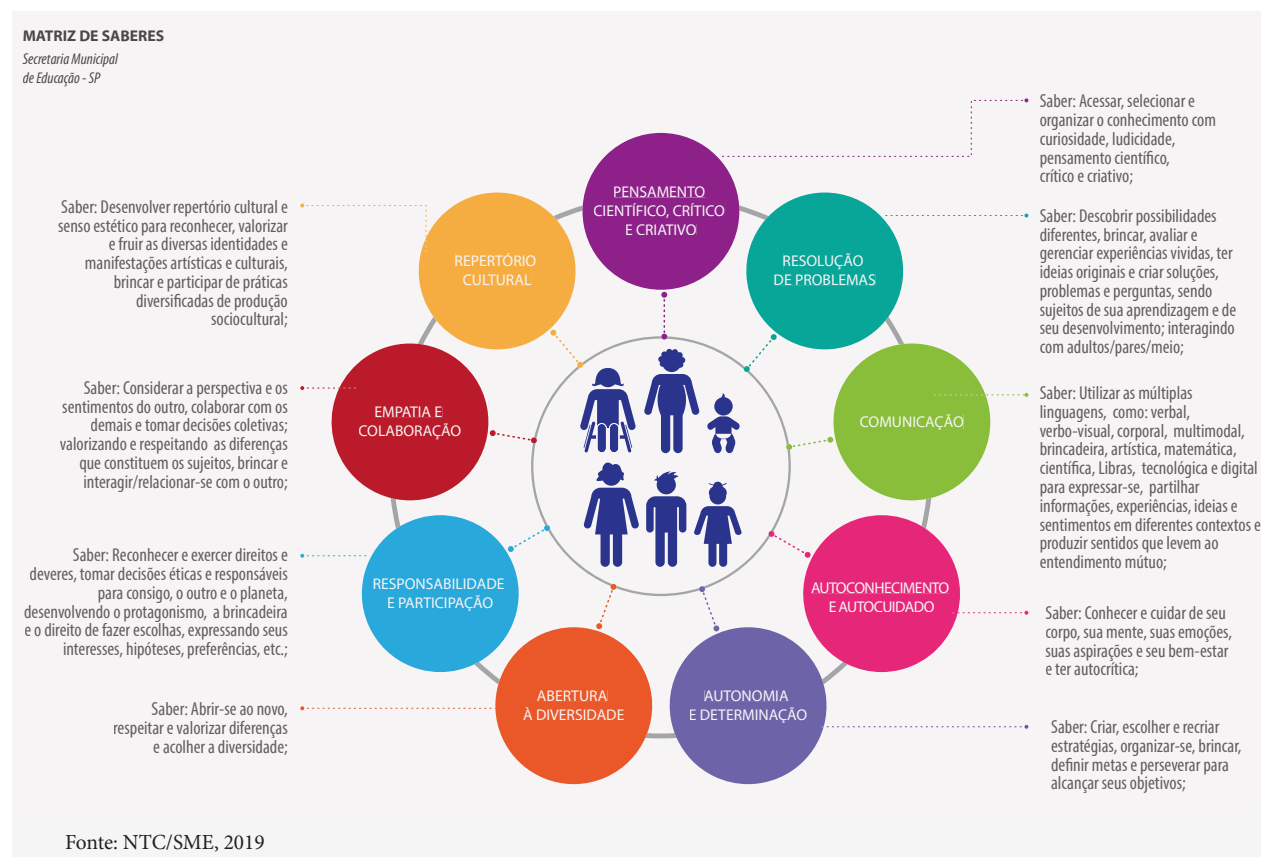
MATRIZ DE SABERES

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.

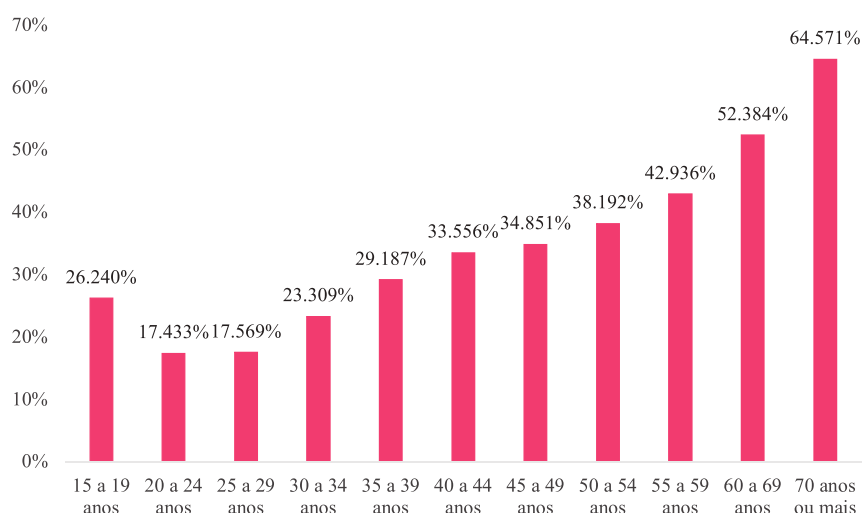
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na 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.

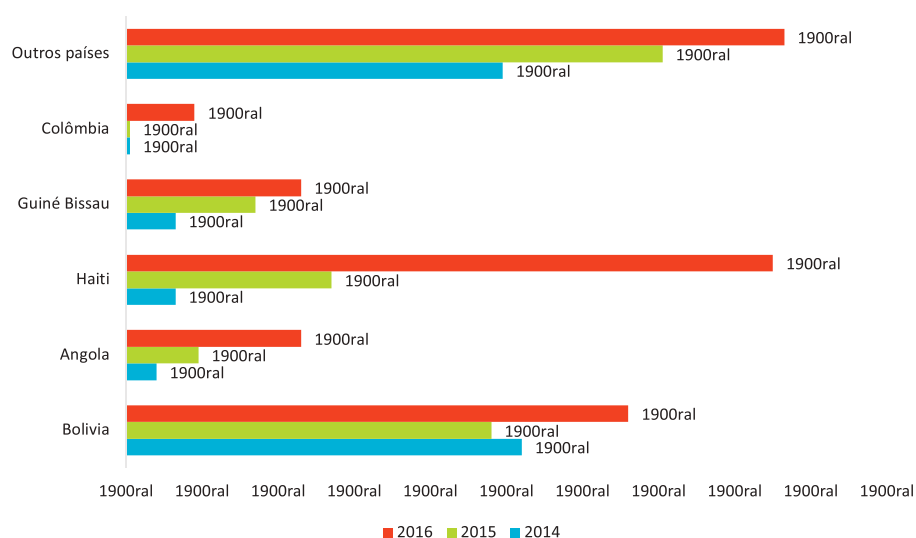
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento 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 (EMEFPs), 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:

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

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

Compreendam 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**.

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



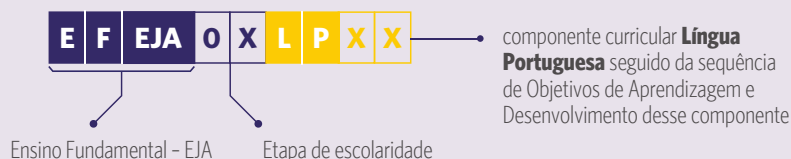
O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- 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

LPXX Componente Curricular Língua Portuguesa 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 PORTUGUESA

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

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido pensada em uma perspectiva assistencialista, ou seja, nos referimos ao período em que a educação para jovens e adultos não era assumida pelo Estado, mas por instituições como igrejas, sindicatos, comunidades de bairro etc., sempre numa perspectiva voluntarista, distanciando-se, assim, do conceito de educação como direito, garantido por lei, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, como um caminho para a autonomia e emancipação humana.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa, aqui apresentado, manteve a preocupação contínua em se desviar das ideias de apressamento, de minimização dos conteúdos, de simplificação dos conhecimentos, evitando que essa modalidade se reduzisse a oferta de lampejos dos melhores momentos do Ensino Fundamental, denominado como regular ao se referir aos anos iniciais e/ou finais destinados aos estudantes entre 6 e 14 anos. Esse foi o caminho trilhado, pois entende-se que o objetivo da educação escolar centra-se em garantir aos jovens e adultos possibilidades para que continuem e concluam seus estudos a despeito dos desafios enfrentados durante as tentativas de formação escolar, quase sempre, marcadas por interrupções e retomadas. E, dessa forma, garantir que se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados, fundamentais à formação humana, numa perspectiva freireana de superação da realidade social vigente.

Destaca-se que um dos princípios essenciais deste currículo, além do respeito aos valores e crenças, é a valorização dos saberes, experiências e conhecimentos prévios desses estudantes, que, mesmo fora da escola, não estiveram alheios à vida e às interações educativas informais e não formais vivenciadas no mundo do trabalho, no convívio familiar, nas manifestações culturais, sindicais, religiosas, entre outras.

Para tanto, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, conhecer as expectativas e motivações desses jovens e adultos que retomam os estudos, por vezes,

devido a questões econômicas, vinculadas ao desejo da conquista de um emprego ou de melhores postos de trabalho e remuneração. Entretanto, alguns retornam à escola com o objetivo de estabelecer novos vínculos sociais. Outros ainda retornam para dar exemplos a filhos ou netos. Há também aqueles que sempre sonharam em frequentar a escola e essa inserção está mais ligada à realização de um sonho do que à satisfação material. Enfim, as motivações são muitas e devem ser levadas em conta, pois afetarão diretamente a relação desse estudante com a construção de conhecimentos, assim como qualificará suas relações interpessoais no ambiente escolar.

Essa multiplicidade de expectativas reflete a diversidade de sujeitos frequentadores da EJA, que vem recebendo, ultimamente e cada vez mais, jovens encaminhados para essa modalidade de ensino, o que também ocorre com jovens cumprindo medidas socioeducativas, refugiados, imigrantes, pessoas com deficiência, entre outros. Além disso, a EJA tem atendido a uma variedade maior de faixas etárias, realidade incomum nas décadas anteriores.

Inegavelmente, a realidade da educação de jovens e adultos é desafiante porque impõe ao currículo o tratamento da diversidade de interesses, de histórias pessoais e de marcas deixadas pela experiência de formação escolar em outras situações. A diferença de idade pode parecer mais um desafio, mas, ao contrário do que se pensa, esta pode representar um fator de favorecimento, pois um grupo heterogêneo de estudantes no espaço escolar propicia trocas intergeracionais ricas, favorecendo a reflexão sobre as diferentes compreensões da realidade necessárias ao fortalecimento da busca de sentidos existencial, social e emocional. O fato de muitos estudantes terem uma origem socioeconômica comum é também um aspecto de aproximação entre os estudantes de faixas etárias diferentes, porque reconhecem e compartilham problemas semelhantes, apresentando formas particulares de superação das dificuldades cotidianas.

Diante dessa realidade, a principal tarefa dos professores da EJA, inseridos nessa lógica sistêmica, será fazer dialogar as diferenças e as semelhanças a favor do aprendizado de todos. Numa perspectiva de educação sociointeracionista, quanto maior a aproximação entre os sujeitos, os conhecimentos prévios, os conhecimentos extracurriculares e as aprendizagens escolares, maior será a chance de a escola ter sentido positivo na vida dos estudantes e atingir os objetivos inicialmente descritos. Segundo Ausubel (1978, p. 4) “o fator isolado mais importante a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”.

No entanto, percebe-se, muitas vezes, que a noção de conhecimento prévio é confundida com a de pré-requisitos, noção essa que, mal compreendida, acaba se convertendo em uma estratégia de seletividade a determinar quem pode ou não seguir avançando no processo de aprendizagem.

Nessa lógica geral, o currículo específico de Língua Portuguesa fundamenta-se em alguns princípios pedagógicos: levantamento dos conhecimentos prévios, contextualização, problematização, sistematização e avaliação, favorecendo o aprendizado da língua. Ressalta-se que na trajetória da construção do

conhecimento será utilizada uma diversidade de textos, propondo conhecer os gêneros, bem como serão valorizadas as produções textuais, com atividades de reescrita, auxiliando assim na constituição dos significados e dos sentidos em torno dos conhecimentos a serem aprendidos, os quais não podem ser distanciados das questões de uso social da linguagem verbal e escrita.

Evidenciando os aspectos – contextualização e problematização – ambos possibilitam que seja oferecido aos estudantes um ambiente para pensar e analisar os temas que serão trabalhados. Seguindo a mesma linha reflexiva, a garantia desses princípios pedagógicos dará suporte aos jovens e adultos para que exerçam um papel verdadeiramente ativo no interior da escola e fora dela.

Assim, é essencial o estabelecimento de uma relação dialógica que fomente a reflexão crítica, colocando em questionamento as diferentes crenças, hábitos, valores e saberes de todo o grupo, fomentando a curiosidade crítica, conforme o pensamento de Paulo Freire (2003).

Essa relação dialógica só se estabelecerá mediante a construção de relações permeadas pelo respeito mútuo, pelo acolhimento das diferenças, pela possibilidade de livre expressão, pelo cuidado com a alternância dos turnos das falas e pelo aprendizado permanente pautado no exercício de uma escuta ativa.

Um último aspecto a ser destacado refere-se ao processo de sistematização do que foi desenvolvido em aula. Muitas vezes, numa prática conservadora, após trabalhar um determinado conceito, imediatamente o professor passa para a avaliação, desconsiderando todos os princípios pedagógicos aqui mencionados. No caso da sistematização, ela deve ser desenvolvida antes de toda e qualquer avaliação. Ou seja, após o conteúdo/procedimento ter sido desenvolvido, faz-se necessário que o professor dialogue com os estudantes, a fim de observar se eles se apropriaram e o quanto se apropriaram do que foi proposto. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem só deve ser efetivada após o desenvolvimento de todos os princípios citados, pois todos eles se inter-relacionam.

Certamente, esses princípios pedagógicos não acontecem separadamente. Eles só foram explicitados deste modo, neste momento, para que pudéssemos dar-lhes um tratamento didático, imprescindível a uma abordagem curricular que favoreça sua concretização na sala de aula, por meio de práticas pedagógicas efetivamente pautadas por uma concepção de educação emancipadora, comprometida com a consolidação da autonomia de todos os seus estudantes.



ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

LÍNGUA, LINGUAGENS E ENSINO NA EJA (SABERES, EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS)

“Quem é o outro? E quem somos nós?”

Jan Blommaert (2012)

Jan Blommaert, linguista belga, focaliza em seus trabalhos questões produzidas pela desigualdade das inter-relações sociais no mundo contemporâneo, marcado pela globalização, reconhecendo seus efeitos no uso corrente da linguagem. Por essa razão, suas reflexões foram eleitas para problematizar as formas de interação, comunicação e circulação de informações nos nossos dias, que são essenciais para pensarmos nos desafios dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa na EJA.

As mudanças pelas quais vem passando a EJA, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade do público atendido nessa modalidade de ensino, não são um fenômeno isolado. Ao contrário, imbricam-se com os movimentos histórico-culturais da sociedade, que tem sido profundamente afetada por mudanças vertiginosas no campo das tecnologias de informação e comunicação, na dispersão de pessoas pelo mundo e mesmo pelos territórios nacionais e locais, o que vem produzindo maior conectividade e integração comunicacional, mas que, ao mesmo tempo, vem acirrando a exclusão e a desigualdade social (MEGALE; LIBERALI, 2016).

Esses processos promovem, por sua vez, misturas e entrelaçamentos de vários marcadores de diferenças humanas (VERTOVEC, 2007), que vão se interseccionando e influenciando as relações entre as pessoas: raça, etnia, gênero e sexualidade, classe social, localidade, bem como determinações biológicas como deficiências sensoriais e motoras, transtornos diversos (sobretudo os espectros do autismo), surdez e altas habilidades/superdotação.

Esses marcadores, inter-relacionados, produzem o que Vertovec (2007) denominou superdiversidade. A superdiversidade, portanto, se expressa

diretamente nos processos de interação social e comunicação, mostrando-se não apenas pela existência ou não de relações conflituosas, tampouco apenas pelas trocas verbais entre as pessoas, mas pela forma como falam, escutam, olham... O significado, inclusive, dos verbos falar, escutar e olhar, aqui empregados, precisam ser compreendidos para além das capacidades de ouvir, de falar e enxergar, como faculdades orgânicas.

Afinal, quando pensamos em como interagiremos com as pessoas surdas ou com cegueira — usuárias ou não de Língua Brasileira de Sinais —, os autistas, os estrangeiros, refugiados ou imigrantes, os jovens que utilizam expressões típicas de sua geração e de seus grupos de pertencimento ou mesmo as pessoas idosas, o que está em jogo não são apenas as trocas verbais, mas também o modo como o nosso corpo, nossas formas de olhar e de vestir demonstram disponibilidade para a observação e/ou para a escuta.

Trata-se também de identificar nessa relação interativa as formas hostis em nossa fala, em nossos gestos e atitudes, visando superar as dificuldades de comunicação e construir um ambiente acolhedor, compreensivo ao usar a linguagem para falar, bem como considerar o tempo para ouvir os outros e a nós mesmos em diversas situações discursivas. Compreendendo nesse exercício comunicativo que as nossas relações, portanto, são atravessadas pelos discursos e pela interculturalidade e, por isso, precisam ser mediadas pelo diálogo respeitoso com a finalidade de compreensão e de solução de problemas, sejam eles de cunho educativo ou de cunho social.

Esses fatores foram continuamente destacados no Grupo de Trabalho responsável pela produção deste Currículo, que em momento algum deixou de considerar que novos desafios se colocam aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, área do conhecimento que tem um papel essencial na resposta às duas grandes questões que se colocaram na epígrafe deste tópico. A complexidade humana exige cuidados. Tanto “o outro” como “o si mesmo” são conceitos em permanente movimento, pois nossas vidas são dinâmicas e complexas e mudam constantemente. Sendo assim, o currículo deve ser entendido também como algo vivo, flexível, dinâmico.

A escola e os espaços de oferta da EJA e mesmo as aulas de Língua Portuguesa se transformaram em territórios de intensificação das diferenças linguísticas e culturais, sendo necessária a ampliação de perspectiva na construção curricular.

O ensino do português brasileiro, nesse sentido, precisa ser comprometido com a construção de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que permitam a participação – de estudantes, mas também dos professores – na vida pública, em suas esferas política, econômica (cuja expressão mais direta é o mundo do trabalho), bem como na vida cultural e social, no fortalecimento dos laços comunitários, como alternativa possível à crescente exclusão e ao enfrentamento de preconceitos e discriminações diversas.

Para tanto, a(s) linguagem(s) precisa(m), para além de formas de concretização do pensamento e de ferramentas de comunicação, ser compreendida(s) como atividade, como forma(s) de ação no mundo, que medeia(m) as relações interpessoais, a construção de significados e sentidos e a criação ou não de vínculos que podem aproximar ou distanciar as pessoas.

O relatado, dessa forma, reforça a importância de uma ação educativa pautada pelos princípios pedagógicos defendidos neste documento, bem como justifica a importância de destacarmos a necessidade de nos comprometermos, no processo de alfabetização e no ensino de Língua Portuguesa, com o respeito, inclusive, à variação linguística, de tal modo que a prática educativa no ensino da língua expresse mais objetivamente a possibilidade da adoção de diferentes construções linguísticas.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta um currículo fundamentado em planejamentos personalizados a partir de esferas discursivas inerentes ao contexto, permitindo, assim, que os professores tenham maior liberdade na seleção dos textos e de outros suportes pedagógicos no sentido de que a aprendizagem ocorra. Cabe enfatizar, ainda, que tal proposta organizacional além de ter uma preocupação estritamente didática, tem a intenção de contribuir para que os docentes alfabetizadores e de Língua Portuguesa consigam pensar em suas práticas pedagógicas como sistemas abertos, que lhes permitam, desse modo, pensar e agir com maior autonomia em face da realidade educativa que vivenciam.

Na perspectiva adotada, é fundamental que as situações de aprendizagem da língua estejam alicerçadas em um entendimento de linguagem que abarca a multimodalidade discursiva, a mediação pelos signos – dos quais os linguísticos são parte –, e os discursos multissemióticos. Isso significa que, se por um lado, é nosso desafio pensar em modos de ensinar a linguagem verbal como centro das práticas pedagógicas, considerando toda a diversidade já citada, por outro lado, os textos, na medida em que materializam a língua, tornam-se uma importante ferramenta para o trabalho pedagógico.

Assim, neste Currículo, procurou-se contemplar aspectos que destacam, além dos conceitos já mencionados (superdiversidade, interculturalidade e multimodalidade), a importância dos multiletramentos, que são cruciais para as práticas sociais de uso, não apenas da linguagem verbal, mas das múltiplas linguagens (sobretudo as que são mediadas pelo mundo digital), em sentido mais amplo, haja vista que não podemos esquecer, em momento algum, que estamos lidando com jovens e adultos com experiências diversas, evitando incorrer no risco de pensar sob a ótica dos currículos pensados para as crianças.

Se, como lembra Bondía (2002), a experiência não é o que se passa, mas o que nos passa, nos acontece, nos atravessa e nos toca, não podemos nos ater àquilo que justifica a seleção de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem previstos para a infância.

Variação Linguística (superdiversidade e toda sua riqueza)

Considerando a superdiversidade, entendida como um movimento orgânico da língua, a variedade linguística é outro importante pilar do ensino de Língua Portuguesa.

Essa variedade diz respeito não apenas às modificações pelas quais as línguas passam ao longo do tempo, mas também aos modos de comunicação verbais, visuais, táteis e/ou gestuais que se modificam de acordo com os territórios e grupos que as rearranjam conforme sua necessidade de uso. Esses modos se interpenetram, em maior ou menor grau, a depender da manifestação linguística e do idioma. No caso brasileiro, é importante destacar também as línguas indígenas e de comunidades quilombolas, sem se esquecer da Língua Brasileira de Sinais, por exemplo, segundo idioma oficial brasileiro e que é visual, gestual e espacial e não utiliza formas verbais de comunicação e os dialetos de grupos reunidos por interesses comuns.

Assim, a variedade linguística não se reduz à variação dialetal, embora, no caso da linguagem verbal, aspectos como a pronúncia, a prosódia, o léxico e a sintaxe sejam formas de variação conhecidas e percebidas mais amplamente.

A questão central em torno da consideração da variedade linguística é que ela nos obriga a rever as discussões em torno do que se considera “certo” ou “errado”, por exemplo. Aliás, na escola de modo geral e, sobretudo, na EJA, é preciso que tenhamos uma compreensão nítida de que “certo e errado não cabem na escola” (BAGNO, 2013). O essencial é pensar criticamente acerca do ensino da língua, o que deve ser ensinado sobre ela e como deve ser ensinada.

Em virtude disso, considera-se imprescindível enfatizar que, nas situações em que a variedade padrão é sugerida como objeto de conhecimento, ela é entendida como um conteúdo cujo ensino é função da escola, visto que o estudante, a depender das suas experiências de vida e formação, poderá não ter tido a oportunidade de conhecê-la. Compreendê-la e utilizá-la em contextos sociais determinados, reconhecendo-a como uma variante de prestígio, nessa perspectiva, passa a ser não apenas um direito, mas um instrumento de sobrevivência e de disputa em uma sociedade marcadamente seletiva, desigual e excludente como a nossa.

Os conteúdos que fazem parte da denominada variedade padrão são ideológicos (BAGNO, 2013) e sua adoção como única língua supostamente correta e válida é uma invenção das elites letradas brasileiras. Da mesma forma, o preconceito linguístico, que consiste em praticar escárnio, humilhação ou repressão àqueles que não utilizam a variedade padrão ao falar ou escrever, é uma manifestação de preconceito social e de subjugação e domínio do outro.

Ao contrário, espera-se que os estudantes da EJA possam reconhecer, valorizar e utilizar a variedade linguística, a partir das suas diferentes necessidades comunicativas, repudiando quaisquer formas de dominação e preconceito que se manifestem no e pelo uso da língua.

Por Falar em Esferas Discursivas (ampliando leituras de mundo)

Considerando a preocupação de não perdermos de vista a especificidade de um currículo destinado a jovens e adultos, é imprescindível considerar que o compromisso com a autonomia dos estudantes envolve um investimento no aprofundamento de seu senso crítico, para que eles possam compreender seus direitos e buscar preservá-los. Para tanto, é essencial a ampliação e o desenvolvimento de sua capacidade de agir em diferentes contextos e situações comunicativas, compreendendo as formas de persuasão, manipulação e subversão do foco a ser tratado em um debate ou tema em questão.

A partir desta consideração, neste Currículo, a linguagem é entendida como interlocução, numa perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo, que compreende que:

A unidade de análise é o texto com seus temas, formas de acabamento (composição, estilo); o texto só ganha significado a partir de sua circulação em situações concretas de produção (enunciação); a enunciação e, por decorrência o texto, são sempre dialógicos, polissêmicos; a relação entre enunciador e destinatário(s) implica a definição de papéis e perspectivas que se multiplicam nos mais variados planos enunciativos da interação. (NÓBREGA, 2015, p. 189).

Sendo assim, faz-se necessário levar em conta o panorama histórico, social e cultural no qual os estudantes da EJA se inserem, bem como as esferas de circulação dos discursos.

De acordo com Rojo (2005), as esferas discursivas são: a instância organizadora da produção, a circulação e a recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade. Os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados.

A noção de gêneros, aqui descrita, tem como elementos fundamentais: o conteúdo temático (o que é possível dizer por intermédio daquele gênero); a organização composicional (a forma como os textos produzidos naquele gênero se organizam internamente); e o estilo (as marcas linguísticas típicas de cada gênero, e não do texto) (BAKHTIN, 1997).

Nesse sentido, o trabalho com gêneros tem, como critério de classificação ou distinção genérica, as esferas discursivas, uma vez que os professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa podem ter autonomia na definição dos textos a serem trabalhados, considerando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, podendo, assim, organizar o trabalho pedagógico desenvolvido em qualquer um dos eixos aqui propostos (leitura, produção de texto, análise linguística, escuta e oralidade), a partir de gêneros de diferentes esferas, tais como: esfera do cotidiano (bilhete, lista, convite, receita culinária), esfera do mundo do trabalho (currículo, entrevista, relatório, carta de solicitação de emprego...), esfera literária em prosa (“causos”, contos de artimanha, biografia, romance, HQ, fábulas, crônicas literárias...), esfera literária em verso (canções, sonetos, cordel, haicais, slam...), esfera jornalística (notícia,

reportagem, classificados, charge, crônica esportiva...), esfera relacional (atas de reuniões, relatos de experiências, pensamentos divergentes sobre um tema), entre outras esferas.

Multimodalidades

Conforme já afirmamos, o aprendizado da língua, na atualidade, precisa levar em conta diferentes modos de comunicação que se inter-relacionam e se interpenetram. Isso significa que, para além da escrita e da oralidade, outras modalidades de uso das linguagens, como as expressões faciais, gestos (como apontar o dedo ou como um marcador de intensidade de determinadas expressões), imagens, fotografias, vídeos – ou vários desses modos de uso das diferentes linguagens intercambiados e utilizados simultaneamente – vêm sendo incorporados tanto por impressos, tais como: livros, revistas e jornais, quanto pelos portadores textuais surgidos na contemporaneidade (celulares, computadores, tablets, livros eletrônicos etc.).

Com isso, um dos saberes do professor alfabetizador e de Língua Portuguesa envolve não só o ensino de capacidades técnicas para manuseá-los, mas também para compreendê-los e utilizá-los. No caso da EJA, considerando a superdiversidade, a atenção do professor deve ser redobrada, sobretudo se os professores, assim como os estudantes, forem “imigrantes digitais” (PALFREY; GASSER, 2011).

O termo “imigrantes digitais” refere-se àqueles que não tiveram a oportunidade de se desenvolver em interação direta e mediada pelos artefatos tecnológicos, tais como computadores e telefones celulares, e nem conviver e interagir com os “nativos digitais” (PALFREY; GASSER, 2012) que são os sujeitos que, tendo nascido após os anos 1980, desenvolveram-se em contextos sociais nos quais tais artefatos tecnológicos já haviam sido inventados e seu uso social se popularizado.

Esses fatores precisam ser considerados, pois os tempos em que vivemos requerem a mobilização de conhecimentos linguísticos diversos. Como seres produtores de significados, precisamos aprender a desenvolver e construir conhecimentos que nos auxiliem a compreender os usos e significados dos discursos, o que é fundamental para a construção da autonomia e da emancipação, também já mencionadas ao longo dessa proposta.

Com base nesses princípios, é que os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram propostos, organizando-se, didaticamente, a partir dos eixos da leitura, da escrita, da oralidade, da escuta e da análise linguística.

Leitura (ler para ler o mundo)

No Currículo, ler é se apropriar dos significados construídos socialmente, que dão a base para a produção de sentidos subjetivos. Essa é uma demarcação

importante quando consideramos os estudantes da EJA como sujeitos ativos que se constroem e são construídos nos e pelos textos, considerando as esferas discursivas nas quais são produzidos e dependendo dos interlocutores. Nessa perspectiva:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Com isso, a leitura é uma atividade social que precisa levar em conta as experiências e conhecimentos gerais e extraescolares do leitor, exigindo dele muito mais que o conhecimento das relações grafo-fonêmicas e de sua “decifração”, visto que o texto deixa de ser um produto codificado, resultante do trabalho de codificação de um emissor, e que deve ser decodificado por um receptor. Ao contrário, em uma perspectiva de leitor como construtor de sentido, sua atividade envolve a mobilização de outras estratégias, como a predição ou antecipação, a seleção, a inferência e a verificação.

Fluência Leitora (a compreensão do mundo à sua volta)

Como já dissemos anteriormente, a concepção de leitura na qual este documento curricular se apoia é a de que ler é atribuir sentidos, reconhecer os níveis de significado que vão das palavras às imagens, a fim de encontrar e produzir sentidos diversos, a partir da interação autor-texto-leitor. Assim, o processo de produção de sentido se ancora, segundo Koch e Elias (2014), na materialidade linguística do texto, a partir do qual se origina a interação, a qual, por sua vez, é mediada, também e fundamentalmente, pelos conhecimentos do leitor e de suas formas de apreender e compreender o mundo.

Foi, pois, a partir desta concepção e em consonância com os princípios deste currículo de Língua Portuguesa, que consideramos pertinente discutir a importância da fluência leitora como um objetivo de aprendizagem que permeie todas as formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, EJA Modular e EJA Regular), não só em Língua Portuguesa, mas em todos os outros campos do conhecimento.

A fluência leitora ainda é pouco estudada no Brasil, de tal forma que suas implicações no que diz respeito a alguns processos de aprendizagem do texto escrito não são devidamente consideradas. Quando nos referimos à fluência leitora, não estamos nos restringindo apenas à capacidade de ler em voz alta (oralizar) um texto sem que haja hesitação ao ler, sem escandir as palavras ou sem utilizar a entonação adequada etc., pois muitos desenvolvem a capacidade de ler fluentemente, embora não consigam necessariamente compreender o que leem. Para além desses aspectos, tratamos aqui da fluência leitora que deve ser desenvolvida a partir do momento em que o estudante alcança a base de escrita alfabética.

Por exemplo, se o estudante for alfabetizado a partir de uma concepção que considere a escrita como código e a leitura como decodificação, provavelmente, ao conquistar uma autonomia leitora, empenhe todos os seus esforços somente na decodificação, deixando de lado as demais estratégias de leitura. Ressaltando-se que o ato de ler para compreender envolve outras estratégias, para além da decodificação, como a inferência, seleção, antecipação, verificação, entre muitas outras, como as apresentadas nos estudos de Frank Smith (1999). Sendo assim:

Ao começar a ler autonomamente, a atenção, muito concentrada nos aspectos relacionados à decifração do escrito, faz com que os leitores iniciantes acabem empregando estratégias que permitem a eles apenas compreender o texto localmente. Por exemplo, quando não sabem o que uma palavra significa, perguntam. Entretanto isso não garante que tenham compreendido de que maneira o enunciado em que ela ocorre se liga ao anterior. Procuram entender o que quer dizer cada frase, mas têm muita dificuldade de compreender o texto globalmente. (SÃO PAULO, 2016, p. 32).

Não podemos, por conseguinte, no trabalho com o desenvolvimento da fluência leitora, desconsiderar que, fora da escola, como afirma Lerner (2002), a leitura sempre parte de um ato intencional que determina o modo de ler, ou seja, ler para se informar, ler para lembrar, ler para seguir uma determinada instrução, ler para estudar, ler para se emocionar, assim por diante. Foucambert (2008) afirma que “ler é ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe (2008, p.64), justamente por isso, a leitura, bem como os modos de realizá-la, é multiforme, flexível e diversificada. Nesse sentido, a fluência leitora imbrica-se à intencionalidade da leitura, haja vista que “a constante interação entre conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos de leitura.” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 19).

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE LER PARA APRENDER (LEITURA E AUTONOMIA)

Na Educação de Jovens e Adultos, devemos promover as condições e criar estratégias pedagógicas para que os estudantes ganhem autonomia, o que é essencial, devendo, portanto, tornar-se também um objetivo de aprendizagem a ser perseguido, visando possibilitar que esses estudantes sintam-se seguros e desenvolvam, cada vez mais, uma progressiva autonomia leitora. Para tanto, cabe à escola ocupar-se de criar estratégias de ensino da leitura para que os procedimentos de estudos - que neste Currículo devem ser compreendidos como gêneros de apoio à leitura, sobretudo na perspectiva do “ler para estudar” -, sejam ensinados, antes de serem somente cobrados.

Aprender como se estuda é condição fundamental para o desenvolvimento da autonomia, pois favorece o artesanato intelectual, impulsionando a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, tanto a escrita, quanto a leitura, são estruturantes para o processo de aprendizagem dos diferentes modos de estudar (SÃO PAULO, [2014]). No tocante à leitura, faz-se necessário lembrar que ela é sempre determinada por uma necessidade que pode variar, dependendo da intencionalidade do leitor.

Quando lemos para estudar, utilizamos inúmeras estratégias de leitura, que são acionadas em leituras com outros objetivos, como salienta Myriam Nemirovski: “A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar” (*apud* SÃO PAULO, [2014], p. 31).

Assim, no caso de jovens e adultos, há que se desenvolver o hábito de estudo, que, além de práticas de leitura, envolverá também situações de produções escritas diversificadas, por exemplo: localizar e grifar informações em um texto em função dos objetivos de leitura que se têm, discriminar informações relevantes de outras periféricas e sintetizá-las por meio de anotações, produzir esquemas e mapas conceituais para registrar as várias leituras realizadas durante uma pesquisa, organizar um fichamento ou resenha, expressar o que se compreendeu utilizando diferentes procedimentos de estudo, reorganizando as informações, conceitos e fatos para compartilhá-los por meio de exposição oral com apoio escrito em debates, seminários, palestras, assembleias, discursos diversos, como os políticos, religiosos, sindicais e movimentos sociais em geral.

O ato de ler para estudar engendra uma grande variedade de práticas de linguagem, que precisa ser desenvolvida. Neste sentido, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa compreende os procedimentos de estudo como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos em conteúdos a serem ensinados. Entre esses conteúdos, a ideia de letramento literário constitui a concepção de leitura presente neste texto. Entendendo letramento literário como um processo de apropriação da literatura como linguagem (COSSON, 2006), na Educação de Jovens e Adultos é preciso que a literatura seja entendida como um direito.

Por isso, é importante que as práticas de ensino de leitura sejam mediadas pelo contato direto do leitor com as obras literárias, pelo fomento à formação de uma comunidade de leitores, pelo compromisso das equipes escolares em ampliar o repertório literário dos estudantes e, finalmente, pela oferta de atividades intencionais de cunho intersemiótico sistematizadas e voltadas para a formação de leitores competentes.

Escrita (e emancipação)

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, a escrita tem múltiplos usos, seja no trabalho, nos meios de comunicação, na organização da vida pessoal e no cotidiano doméstico, além dos usos acadêmicos e literários. Isso dificulta

delimitar o conceito de escrita, sob o risco de reduzirmos seus significados e sentidos. Assim sendo, ela aqui é tomada como “atividade que envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 31).

Chegar a um consenso em torno da concepção de escrita, embora seja um desafio, é uma necessidade da qual não podemos nos furtar, visto que o que entendemos como atividade de escrever subjaz a uma concepção de linguagem, de texto, de sujeito aprendente, trazendo consequências para as nossas práticas pedagógicas.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa partiu de uma concepção dialógica da atividade de escrita, na qual tanto o sujeito que escreve quanto aquele para quem se escreve são ativos: constroem e são construídos no/pelo texto. Escrever, portanto, depende necessariamente da esfera discursiva em questão, considerando-se da parte de quem escreve a mobilização de diversas estratégias, como:

- Ativar conhecimentos prévios acerca dos seus interlocutores, o gênero textual em questão, a recuperação do contexto global de sua produção, o estilo composicional do texto, o portador e os modos de divulgação e circulação da sua produção;
- Escolher, organizar e desenvolver suas ideias, cuidando da temporalidade e da coesão textual, cujos elementos asseguram uma progressão temática adequada;
- Ter cuidado com o modo como equilibra informações implícitas ou explícitas, considerando o leitor e o objetivo da sua produção escrita;
- Revisar o que escreve, em todo o percurso da produção, para assegurar que seu propósito comunicativo se cumpra.

Os conhecimentos necessários para a produção escrita, portanto, se articulam em torno do texto produzido, considerando-o, mais uma vez, como unidade central do trabalho pedagógico. Do ponto de vista didático, o texto precisa ser escrito, mas também precisa ser lido, escutado, analisado e, em determinadas situações, falado (oralizado), dependendo da posição que os sujeitos ocupam na interação dialógica.

Essa compreensão em torno dos significados da escrita precede as práticas pedagógicas, bem como o trabalho escolar desde a alfabetização. A escrita, neste documento, no que se refere à alfabetização, é entendida como um sistema notacional (MORAIS, 2012), que apresenta certa regularidade cuja complexidade mostra-se pela sua lógica fonográfica (depende do estabelecimento de relações entre letras e sons) e pelas múltiplas correspondências dela decorrentes (diferentes padrões de formação dos segmentos sonoros das palavras para que possamos escrever alfabeticamente). Nesse sentido, tais correspondências dependem do domínio de muitas convenções, sobretudo ortográficas.

O domínio dessas convenções, contudo, na perspectiva adotada nesta proposta, na medida em que considera os conhecimentos prévios dos estudantes,

precisa levar em conta o processo de avanço nas hipóteses acerca das regras de funcionamento do sistema.

Entra em cena, assim, a abordagem psicogenética de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que toma os sujeitos como seres pensantes e que, mesmo antes do domínio das convenções da escrita, levantam hipóteses sobre seus modos de funcionamento. Conhecer essas hipóteses e considerá-las é fundamental ao professor que objetiva criar as condições necessárias para que os estudantes se apropriem das culturas do escrito. Essa preocupação é essencial no caso da Educação de Jovens e Adultos, pois estes estudantes já obtiveram experiências que as crianças ainda não puderam ter. Da mesma forma, cumpramos enfatizar que a concepção de alfabetização presente neste documento toma a alfabetização em contextos de letramento como princípio e como práticas indissociáveis.

No cotidiano da sala de aula, o professor, dependendo da sua intenção didática, precisará dar destaque ao eixo da escrita, por exemplo. Apesar disso, em práticas pedagógicas que buscam preservar o uso prático-social daquilo que ensinamos, não há como dissociar os eixos linguísticos destacados ao longo desse Currículo.

Para produzir um texto, consultamos outros textos semelhantes, buscamos conhecer o que já foi produzido e dito a respeito deles. Qualquer escritor, seja iniciante ou experiente, coloca em prática esse tipo de estratégia.

As situações de leitura, portanto, não se descolam das situações de escrita. Ao ler, o estudante entra em contato com modelos que lhe permitem aprender tudo o que precisa para escrever bem, tanto em relação às esferas discursivas e gêneros, quanto em relação aos outros eixos. Ao inspirar-se em textos já produzidos, por meio da leitura com a mediação do professor, o estudante poderá aprender recursos estilísticos e compreender o funcionamento da língua em seus vários aspectos (fonéticos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, semânticos, enunciativos, discursivos).

Dessa forma, muitas vezes os eixos da leitura e da análise linguística imbricam-se. Contudo, cabe lembrar que o professor tem um papel importante na mediação desses processos.

O aprendizado de todos os complexos elementos envolvidos na apropriação das linguagens e, sobretudo, daquelas que se organizam em torno dos textos, dependem da ação pedagógica do professor de acompanhamento dos estudantes em seu processo de compreensão e inserção nas culturas do escrito.

Trabalhar nessa perspectiva requer cuidado, por parte do professor, tanto no tratamento didático quanto na avaliação da produção textual dos estudantes.

Oralidade (uma inserção no mundo)

Os estudantes da EJA, assim como outros estudantes, adentram ou retornam à escola tendo um domínio considerável tanto dos recursos linguísticos, quanto dos recursos pragmáticos e, assim, comunicam-se de forma eficiente. Por causa desse domínio, segundo Santasusana (2006, p.145), “esses usos orais

informais não devem ser objeto de aprendizagem, porque os alunos já os têm bastante incorporados”.

Muitas vezes, uma interpretação equivocada das ideias de Paulo Freire (2003) pode fazer com que se acredite que, pelo fato de ele ter defendido a estratégia pedagógico-metodológica de se partir daquilo que os estudantes já sabem — seus conhecimentos prévios —, o ensino deva ser limitado.

Na perspectiva freireana, no entanto, deve-se levar em conta as experiências e saberes dos estudantes, sempre com vistas a construir/ampliar/aprofundar seus saberes, e isso cabe, também, às aprendizagens da linguagem oral. Desta forma, é função do Currículo de Língua Portuguesa contemplar os usos linguísticos orais mais sofisticados, aproximando os estudantes de esferas discursivas orais das quais geralmente estão alijados.

Salientamos que o enfoque aqui presente se detém sobre os gêneros orais que circulam nas diversas esferas discursivas como objeto de aprendizagem. Para que não haja qualquer equívoco neste sentido, vale ressaltar que não estamos considerando a leitura em voz alta de uma crônica, por exemplo, como a expressão de uma atividade de linguagem oral, pois esta atividade se limita somente à oralização do texto escrito.

Enfocamos, dessa forma, a necessidade de ler, por exemplo, uma crônica em uma roda de leitura ou em declamar cordéis em um sarau. Ambas são situações didáticas que envolvem práticas socioculturais reais que ampliam o diálogo na esfera escolar e, por isso, podem e devem ser consideradas atividades de ensino/aprendizagem da linguagem oral.

Ainda a este respeito, o mesmo ocorreria no caso de um seminário, que poderia ser realizado após um processo de pesquisa bem conduzido, no qual a exposição oral é extremamente necessária e significativa, pois nela está o desejo/a necessidade de se compartilhar as aprendizagens construídas no decorrer do processo investigativo.

Isso posto, consideramos pertinente salientar que, quando nos referimos aos gêneros orais, estamos considerando a enorme diversidade e complexidade de textos e discursos, justamente pelos inúmeros contextos de comunicação existentes. Nesta perspectiva, alguns gêneros podem se aproximar mais da linguagem escrita do que outros, a depender do contexto no qual se materializam.

Como lembram Koch e Elias (2014), fala e escrita são duas modalidades da língua que se relacionam dialeticamente. Ressaltando que ainda que se façam uso do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Isso significa que a escrita não é uma mera transcrição da fala, como é amplamente difundido, sobretudo entre os professores alfabetizadores. E, neste caso, vale salientar que as diferenças entre fala e escrita ficam evidentes nas práticas sociais e não na suposta relação dicotômica entre a fala e a escrita (MARCUSCHI, 2008).

Quando nos referimos à dimensão dialógica, tão necessária para concretização de um currículo que se pretenda democrático, não podemos desconsiderar que a linguagem oral é a mais usada na sala de aula, pois se traduz na

principal forma de interlocução no interior de todo este ambiente institucional. Pelos motivos acima expostos, neste Currículo, destacamos o estudo de gêneros orais de diferentes esferas, como seminário, debate, palestra, fórum, exposição oral, mesa-redonda, entrevista, assembleia escolar, slam, entre outros, que não só levem em conta o mundo do trabalho, mas que também não o desconsidere.

Acreditamos, enfim, que a realização de um trabalho pedagógico nos termos descritos poderá permitir ao público da EJA (jovens e adultos, respeitadas suas características, grupos de pertencimento identitário e suas histórias de vida) aprimorar sua interlocução em diferentes contextos, já que a linguagem oral sempre foi também um instrumento de poder.

Escuta (atividade fundamental na relação dialógica)

Dentre os eixos aqui propostos (leitura, escrita, oralidade, análise linguística e escuta), a SME considerou necessário dar maior visibilidade ao eixo da escuta, não por considerá-lo mais relevante que os demais, mas pelo fato de geralmente este aspecto não ser tão considerado ou mesmo ser totalmente desconsiderado nas relações humanas no período em que vivemos. Por isso, ele foi considerado um eixo particular de ensino, dissociado da oralidade, embora tal escolha tenha sido feita por uma questão meramente didática, assim como os demais eixos.

Dessa forma, a ação de ouvir, que está muito além da perspectiva meramente sensorial, foi bastante pensada e discutida. Durante o trabalho de produção deste Currículo, o exercício de se descreverem objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da escuta, foi um grande desafio, já que, durante as pesquisas realizadas, não encontramos esse aspecto colocado sob relevo.

Não obstante, destacamos essa dimensão do uso da língua, uma vez que, ao pensarmos o Currículo como um instrumento político, que expressa concepções de educação, de sujeito e de mundo, nossa intenção foi provocar reflexões críticas suficientes para abarcar as contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire, sobretudo no tocante à categoria dialógica.

A questão da escuta, aqui proposta, também não se restringe ao respeito aos turnos da fala, pois:

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52).

Neste sentido, o exercício de uma escuta ativa favorece o exercício da intelectualidade, necessário para o desenvolvimento de uma curiosidade crítica e para o processo de conscientização, essencial ao rompimento com as formas de opressão. Neste sentido, como afirmam Mahoney e Almeida (2004), a audição ativa

favorece a captação do que está para além do que se ouve, ou seja, aquilo que está além da fala. “É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando. É captar o que está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 67-68).

No caso dos alunos surdos, por exemplo, o conceito de escuta ativa, aqui empregado, se traduz na observação atenta do outro e na disponibilidade para interagir com ele, considerando-o como um sujeito pleno, ético e moral, numa perspectiva dialógica, assim como os ouvintes. O mesmo pode ser dito dos refugiados que ainda não se apropriaram da Língua Portuguesa.

Regina Machado, em seu livro sobre “A arte da escuta” (MACHADO, 2015), afirma que a arte da palavra possibilita a transformação de um mundo de pensamentos, dúvidas, percepções, afetos etc. em comunicação. Neste sentido, a arte da palavra envolve necessariamente a educação da escuta.

Embora pareça redundante tratarmos da relação dialógica, em termos de destacar a importância da escuta, que é parte fundamental nos processos de sociabilidade, do exercício da cidadania e da democracia, faz-se necessário o destaque, pois a prática de ouvir é pouco recorrente na sociedade em que vivemos.

Na atualidade, diante de tantas polarizações e controvérsias, uma grande contradição que facilmente pode ser percebida em diversas esferas discursivas está no fato de as pessoas denominarem como diálogo ou debate um exercício no qual, muitas vezes, dispensa-se a escuta e só se exercita o poder da fala para reagir diante de uma discordância ainda não efetivamente revelada. Do mesmo modo, os tempos atuais nos convocam a refletir sobre a escuta não apenas como extensão da oralidade, mas sobretudo no conceito de escuta em uma perspectiva fenomenológica, ou seja, para identificação de um problema e busca de soluções conjuntas, como destacou Paulo Freire (2003) ao tratar da prática dialógica.

O proposto neste processo educativo da escuta ativa demanda a discussão sobre a função do silêncio na relação dialógica. A este respeito, Freire (2003) salienta:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2003, p. 117).

Maria Zambrano (1977), uma das mais importantes intelectuais espanholas do século XX, lembra-nos de que, ao preparar suas aulas, o professor não pode se esquecer de requerer dos estudantes três condições fundamentais: sua presença, sua escuta e sua atenção. Estes elementos significam muito, sobretudo para os jovens e adultos, que já enfrentaram um dia inteiro de lida no trabalho e, mesmo exauridos, mantêm a expectativa de, por meio da escola, poderem avançar no processo de aprendizagem. Assim, em respeito a essa presença, escuta e atenção, cabe-nos compreender a educação de jovens e adultos como um direito, não como uma oportunidade.

Análise Linguística (direito à apropriação)

Neste documento, a análise linguística foi tomada como um eixo que se expressa em objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, procura problematizar o que precisa ser considerado nas produções textuais dos estudantes, entendendo o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Trata-se, desta maneira, de pensar a linguística do texto. A linguística textual dedica-se ao estudo da atualização do sistema da língua em situações concretas de uso.

Essa preocupação, embora não descritiva, recai nos processos sociocognitivos. A linguística textual valoriza, por exemplo, a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua (MARCUSCHI, 2008).

E isso não significa que, quando tratamos de análise linguística, desconsideramos, por exemplo, o estudo da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica, pois são imprescindíveis à estabilidade textual. Tais elementos, contudo, não são tomados como prioritários.

Como, então, pode se dar o trabalho pedagógico envolvendo a análise linguística? Um dos caminhos, na produção de textos, é pensar o reconhecimento inicial do sentido e da ideia que se quis transmitir, para depois organizá-la dentro do texto e somente depois da ideia organizada finalizar o trabalho com questões estritamente linguísticas.

Além disso, é importante acentuar que as práticas de ensino de análise linguística também interpenetram os demais eixos trabalhados nesta proposta. Por exemplo, ao escrever, o autor do texto precisa ter algum conhecimento de ortografia, do conteúdo lexical da Língua Portuguesa, do domínio de elementos de coesão, coerência, bem como de progressão referencial. Todos estes conhecimentos adquiridos nas experiências vividas fora da escola precisam ser nela sistematizados.

O estudo de normas ortográficas, em uma perspectiva de análise linguística, não deve servir para praticar o preconceito linguístico, mas para auxiliar a comunicação, uma vez que pode representar tanto a prevenção de problemas ao transmitir uma ideia pelo texto quanto a atenção e a consideração com o leitor. O mesmo pode ser dito em relação a aspectos como acentuação gráfica e pontuação, que devem ser conhecidos não para que o produtor do texto se regozije do seu domínio da língua e com ele subjugue e demonstre poder, mas porque fazem parte do sistema linguístico, particularmente da escrita.

No tocante à leitura, a análise linguística atravessa a interação entre leitor e texto, partindo do reconhecimento dos aspectos gráficos e de diagramação, até a aplicação de certas convenções imprescindíveis a certos gêneros e de alcance estilístico em textos literários.

Além disso, fatores como o uso do léxico, a construção sintática, o uso ou não de nexos para indicar relações de tempo, espaço e causalidade comprometem a legibilidade e decorrente compreensão dos textos. Lembrando, ainda, que esses elementos textuais precisam estar organizados, para que depois se possam trabalhar aspectos relativos à ortografia e à acentuação, por exemplo.

Esses fatores sistêmicos incidem nos textos oralizados e no modo como eles são escutados. A análise linguística é, portanto, um conhecimento importante e um direito do estudante. Afinal, é seu direito dispor de ferramentas que lhe permitam fazer escolhas relativas aos efeitos de sentido que deseja produzir, bem como reconhecer as escolhas intencionais dos autores dos textos que lê.

Com isso, espera-se evitar um entendimento de análise linguística unidimensional, ou seja, como sinônimo meramente de ensino da variedade padrão, no sentido descrito por Bagno, que a define como um:

[...] construto sociocultural artificial, da mesma natureza dos códigos penais, das leis de trânsito, dos pesos e medidas, da velocidade máxima dos elevadores, da cotação de moedas estrangeiras etc. Justamente por isso, ela não corresponde em grande parte à intuição linguística dos falantes: suas prescrições – por serem anacrônicas, isto é, divorciadas da realidade contemporânea da língua – tentam impor sempre os usos linguísticos menos comuns, mais raros, quando não simplesmente inexistentes. (BAGNO, 2013, p. 201).

De acordo com o autor, esse é o tipo de variante que pode ser ensinada pela escola. Com efeito, o trabalho com a análise linguística não pode servir como base determinante de um conjunto de prescrições gramaticais consideradas como se fossem as únicas corretas.

Neste Currículo, portanto, análise linguística e ensino das variantes utilizadas pelas elites não são sinônimos.

O trabalho com a prática de análise linguística na Educação de Jovens e Adultos, portanto, diz respeito a um amplo processo de reflexão sobre os usos da linguagem, referindo-se, não apenas aos aspectos discursivos, textuais, gramaticais, notacionais ou pragmáticos, mas também aos procedimentos e atitudes que são acionados nos processos de comunicação verbal, visual, gestual e espacial, em interação permanente, a depender da esfera discursiva na qual as inúmeras formas de comunicação ocorrem.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (aprofundando os saberes, experiências e conhecimentos)

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a seguir foram elaborados considerando os princípios e conceitos abordados ao longo desta proposta, buscando inseri-los nos documentos curriculares que compõem a história da EJA na Cidade de São Paulo, com suas características, peculiaridades e diferentes formas/modalidades de atendimento.

Além disso, procuraram levar em conta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas e que preveem, entre tantos outros aspectos, a redução da desigualdade social, a dignidade e os direitos de todas as pessoas e uma relação de maior responsabilidade com o meio ambiente. Considerando que a palavra e o discurso compõem as atividades humanas, quando lemos, escrevemos, falamos de múltiplas formas (oralmente, por gestos, pelo olhar, pelas práticas corporais), quando aprendemos a ouvir mais e, finalmente, quando analisamos e refletimos acerca da nossa linguagem, podemos nos tornar mais humanos.

ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa de Alfabetização

EIXO: LEITURA (ler para ler o mundo)		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTO DO LEITOR	(EFEJAEALP01) Participar de leituras que envolvam diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAEALP02) Participar de intercâmbios, após as leituras, visando compartilhar opiniões.	
	(EFEJAEALP03) Escolher materiais variados para leitura de acordo com as preferências pessoais.	
	(EFEJAEALP04) Escolher textos orientando-se por diferentes critérios e informações.	
	(EFEJAEALP05) Reconhecer diferentes portadores textuais.	
	(EFEJAEALP06) Compartilhar impressões e aprimorar critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.	
	(EFEJAEALP07) Perceber os diferentes tipos de letras (bastão, cursiva, imprensa, explorando inclusive os editores de texto eletrônicos etc.).	
	(EFEJAEALP08) Ler para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento, se necessário com ajuda do professor ou de colegas.	



(continuação)

EIXO: LEITURA (ler para ler o mundo)

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEALP09) Dar início aos procedimentos de leitor para localizar informações a partir de títulos, subtítulos e outros indícios do texto.	
	(EFEJAEALP10) Ler textos memorizados, percebendo ajustes entre as pautas sonoras e os registros escritos.	
	(EFEJAEALP11) Identificar o próprio nome em listas, bem como outras palavras a depender do contexto comunicativo.	
	(EFEJAEALP12) Reconhecer uma personagem como narradora dos acontecimentos em um conto (oral ou escrito) narrado em primeira pessoa.	
	(EFEJAEALP13) Ler textos que façam uso de linguagem não verbal.	
	(EFEJAEALP14) Antecipar significados e sentidos nas leituras realizadas.	
	(EFEJAEALP15) Selecionar informações nos textos.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEALP16) Inferir informações explícitas.	
	(EFEJAEALP17) Realizar a leitura utilizando-se de diferentes informações, como quantas e quais letras têm determinadas palavras, em que ordem se apresentam, quais as relações entre o falado e o escrito.	
	(EFEJAEALP18) Identificar a posição/opinião de uma declaração de um sujeito em um texto jornalístico.	
FINALIDADES DE LEITURA	(EFEJAEALP19) Ler para estudar; se divertir; se informar; se instruir; se emocionar; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	



EIXO: ESCRITA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEALP020) Conhecer o sistema alfabético, seus múltiplos usos e funções sociais.	
	(EFEJAEALP21) Compreender que as letras substituem os sons que produzimos ao falar.	
	(EFEJAEALP22) Compreender que a ordem das letras nas palavras não é aleatória e que existe um sentido convencional para a escrita e a leitura.	
	(EFEJAEALP23) Escrever, a partir dos conhecimentos já construídos, ou seja, segundo as hipóteses de escrita, avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético.	
AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEALP24) Estabelecer relações entre o oral e o escrito, por meio da leitura de diferentes textos de diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAEALP25) Refletir sobre o sistema de escrita alfabético, confrontando suas hipóteses de escrita com a de seus colegas.	
	(EFEJAEALP26) Reconhecer que os sons das palavras conhecidas ajudam a refletir sobre a escrita de outras palavras.	
	(EFEJAEALP27) Utilizar a ordem alfabética a partir de situações nas quais esse recurso se faça necessário, em diferentes práticas sociais.	
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEALP28) Produzir textos cujo conteúdo já seja conhecido, utilizando recursos próprios da linguagem do gênero produzido.	
	(EFEJAEALP29) Produzir textos da esfera do cotidiano e do mundo do trabalho.	 
	(EFEJAEALP30) Produzir textos individualmente, em dupla, coletivamente e com o auxílio do professor, inclusive.	
PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIOS ELETRÔNICOS	(EFEJAEALP31) Produzir textos em editores de meios eletrônicos, experimentando outras formas de registro escrito.	
	(EFEJAEALP32) Realizar de forma inicial, a utilização de procedimentos de reescrita e transcrição de textos orais ou escritos, coletivamente ou em dupla.	
REESCRITA E TRANSCRIÇÃO	(EFEJAEALP33) Recorrer ao dicionário conhecendo a forma pela qual as palavras se organizam, bem como a sua utilização para consulta, em caso de dúvidas.	



EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
USO DA LÍNGUA ORAL EM DIFERENTES SITUAÇÕES	(EFEJAEALP34) Observar o uso da língua falada ou expressa em Língua Brasileira de Sinais (Libras), feito pelos seus pares e por outras pessoas, respeitando e valorizando as variedades linguísticas.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFEJAEALP35) Valorizar diferentes idiomas presentes na sala de aula e fora dela, considerando a importância da interação, troca e apropriação desses idiomas.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ORAL EM SITUAÇÕES FORMAIS	(EFEJAEALP36) Perceber a necessidade de produzir discurso oral adequando a linguagem em diferentes contextos de fala. Relatos orais da esfera do cotidiano.	
RELATOS ORAIS DA ESFERA DO COTIDIANO	(EFEJAEALP37) Relatar fatos do cotidiano dando informações necessárias e coesas para a compreensão do interlocutor. Interlocução.	
	(EFEJAEALP38) Perceber a organização e a importância de um discurso claro, coeso e ajustado às situações comunicativas;	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
INTERLOCUÇÃO	(EFEJAEALP39) Utilizar diferentes formas de linguagem oral para transmitir uma mensagem expressando ideias, posicionamentos, desejos ou necessidades.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
DISCURSOS ORAIS DA ESFERA DO MUNDO DO TRABALHO	(EFEJAEALP40) Aprimorar as formas de exposição oral, com o intuito de conferir maior clareza ao discurso realizado, em situações como: entrevistas, prestação de contas, relatórios orais, instruções, reuniões, assembleias etc. .	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
		16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
		10 REDUÇÃO DAS DESIGNALDADES



EIXO: ESCUTA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESCUA ATIVA NA RELAÇÃO/ INTERAÇÃO DIALÓGICA COM O OUTRO	(EFEJAEALP41) Escutar ativamente, no contexto de um diálogo, o discurso do outro, buscando compreendê-lo e respeitando o turno das falas, aguardando a vez de tomá-lo, ou percebendo quando lhe foi concedido de forma explícita ou implícita.	  
VARIEDADES LINGÜÍSTICAS REGIONAIS	(EFEJAEALP42) Escutar de forma ativa, identificando e respeitando as variações linguísticas em diferentes situações comunicativas.	
VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR	(EFEJAEALP43) Identificar e respeitar as variações linguísticas em diferentes situações comunicativas na esfera escolar e cotidiana (regionalismo, Libras, idiomas estrangeiros – respeitando-as, como características de uso de um idioma e forma de comunicação, rejeitando preconceitos linguísticos).	
ESCUA PARA FORMAÇÃO DE OPINIÃO	(EFEJAEALP44) Escutar interpretar e analisar diferentes pontos de vista sobre um tema, no intuito de formar opinião.	  
AUDIÇÃO PARA ARGUMENTAÇÃO	(EFEJAEALP45) Escutar, de forma ativa, atenta e respeitosa, discursos argumentativos com o propósito de analisar diferentes pontos de vista, participando da interlocução.	
AUDIÇÃO PARA APRECIACÃO ESTÉTICA DE DIFERENTES MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS	(EFEJAEALP46) Escutar de forma ativa, reconhecendo e apreciando esteticamente diferentes manifestações artísticas: teatro, dança, música, pintura, artes digitais, etc.	 
ESCUA PARA COMPARTILHAR	(EFEJAEALP47) Escutar ativa e atentamente a leitura de textos diversos com a intencionalidade de compartilhar as informações obtidas com outras pessoas, utilizando diferentes procedimentos de registro de apoio à memória.	



EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS	(EFEJAEALP48) Distinguir registros e níveis de formalidade de acordo com o gênero e a situação comunicativa.	
	(EFEJAEALP49) Identificar aspectos relacionados à estrutura composicional em diferentes textos e variadas esferas discursivas.	
	(EFEJAEALP50) Distinguir, de forma inicial, gêneros cujas marcas se expressam pelo domínio do narrar, expor, relatar, instruir, argumentar, entre outros.	
SEMÂNTICA	(EFEJAEALP51) Identificar e reconhecer sinais de pontuação, acentuação e demais aspectos gráficos.	
	(EFEJAEALP52) Compreender o uso de recursos coesivos, percebendo as diferenças entre a linguagem falada e escrita, no uso, por exemplo, de pronomes pessoais, demonstrativos e sinonímia.	
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS	(EFEJAEALP53) Reconhecer relações de sentido estabelecidas pelos conectores lógico-sequenciais.	
	(EFEJAEALP54) Fazer uso inicial de pontuação, paragrafação e demais aspectos gráficos na escrita de textos diversos.	
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEALP55) Identificar semelhanças e diferenças na grafia dos diferentes textos.	
	(EFEJAEALP56) Identificar e utilizar, ainda que de forma inicial, letra maiúscula em situações nas quais seu uso se faça necessário.	
	(EFEJAEALP57) Perceber que as letras têm formato fixo e variam conforme o traçado.	
	(EFEJAEALP58) Identificar a segmentação de palavras e perceber a importância de segmentar adequadamente as palavras em um texto, preocupando-se em evitar hipersegmentação ou hiposegmentação.	
	(EFEJAEALP59) Identificar as letras em diferentes fontes e formas de registro.	

ETAPA BÁSICA

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa Básica

EIXO: LEITURA		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTO LEITOR	(EFEJAEBLP01) Acompanhar a leitura compartilhada de diferentes textos que envolvam diferentes práticas sociais.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFEJAEBLP02) Selecionar textos em portadores físicos ou digitais para leitura individual.	
	(EFEJAEBLP03) Ler e compreender em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor e autonomamente, textos diferentes em portadores variados.	
	(EFEJAEBLP04) Comparar informações lidas em diferentes mídias.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EFEJAEBLP05) Compartilhar impressões e aprimorar critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.	
	(EFEJAEBLP06) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos.	
	(EFEJAEBLP07) Ler textos silenciosamente ou em voz alta, de acordo com a situação comunicativa, com autonomia e fluência.	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEBLP08) Ler para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento, se necessário com ajuda do professor ou de colegas.	3 SAÚDE E BEM-ESTAR
	(EFEJAEBLP09) Utilizar procedimentos de leitor para localizar informações a partir de títulos, subtítulos e outros indícios do texto.	
	(EFEJAEBLP10) Ler e compreender com autonomia diferentes textos do cotidiano.	
	(EFEJAEBLP11) Localizar informações explícitas nos textos.	3 SAÚDE E BEM-ESTAR
	(EFEJABIIP12) Sublinhar informações específicas no texto.	
	(EFEJABIIP13) Ler e compreender com autonomia informações implícitas.	
	(EFEJABIIP14) Localizar informações específicas em diferentes portadores textuais.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES



(continuação)

EIXO: LEITURA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEBLP15) Antecipar significados e sentidos nas leituras realizadas.	
	(EFEJAEBLP16) Identificar e localizar palavras significativas no texto.	
	(EFEJAEBLP17) Identificar recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho das letras), em textos publicitários e de propaganda.	  
	(EFEJAEBLP18) Identificar diálogos em textos narrativos.	
	(EFEJAEBLP19) Inferir informações implícitas nos textos.	
	(EFEJAEBLP20) Checar hipóteses levantadas durante a leitura de um texto.	
FINALIDADES DE LEITURA	(EFEJAEBLP21) Ler para: estudar, divertir-se, informar-se, instruir-se, emocionar-se; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	



EIXO: ESCRITA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEBLP22) Escrever a partir dos conhecimentos já construídos, ou seja, segundo suas hipóteses, avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita.	
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEBLP23) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve, para quem escreve); a finalidade ou propósito (escrever para quê), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFEJAEBLP24) Produzir textos cujo conteúdo já seja conhecido, utilizando recursos próprios da linguagem do gênero produzido.	3 SAÚDE E BEM-ESTAR
	(EFEJAEBLP25) Produzir textos em meios eletrônicos e redes sociais, com diferentes intencionalidades.	
	(EFEJAEBLP26) Produzir textos da esfera do cotidiano, do mundo do trabalho e da esfera literária.	8 TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO
	(EFEJAEBLP27) Produzir textos individualmente, em duplas, coletivamente e com o auxílio do professor.	
	(EFEJAEBLP28) Ler, revisar ou transcrever discursos orais ou escritos em diferentes portadores, para aprimorá-lo, coletivamente ou em duplas, com a ajuda do professor quando necessário.	
	(EFEJAEBLP29) Editar a versão final de um texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.	



EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO DE DISCURSOS ORAIS ARGUMENTATIVOS	(EFEJAEBLP30) Argumentar sobre temas diversos, tais como: os estudados em sala de aula e da esfera jornalística, entre outros.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFEJAEBLP31) Comunicar-se com clareza em situações em que argumentar seja necessário para defender um ponto de vista.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES
DISCURSOS ORAIS (IN)FORMAIS	(EFEJAEBLP32) Perceber a necessidade de adequação da linguagem em diferentes contextos.	3 SAÚDE E BEM-ESTAR
	(EFEJAEBLP33) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza.	
	(EFEJAEBLP34) Planejar discursos para registro de áudio digital em situações nas quais esse recurso faça sentido.	
APRESENTAÇÃO DE DISCURSOS POÉTICOS	(EFEJAEBLP35) Declamar discursos poéticos por meio de diferentes gêneros: cordel, cantar repentes, emboladas, raps/slam, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE VIDA	(EFEJAEBLP36) Compartilhar oralmente trajetórias de vida pessoal ou familiar.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5 IGUALDADE DE GÊNERO 8 TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFEJAEBLP37) Coletar relatos de experiência de vida, por meio de entrevistas.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5 IGUALDADE DE GÊNERO 8 TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES



EIXO: ESCUTA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESCUA NA RELAÇÃO/INTERAÇÃO	(EFEJAEBLP38) Experienciar momentos de escuta ativa em eventos deliberativos, tais como: audiência pública, assembleia, plenária, grêmio estudantil, com o intuito de participar de tais eventos.	
ESCUA DE EXPOSIÇÃO ORAL FORA DA ESFERA ESCOLAR	(EFEJAEBLP39) Escutar atentamente e respeitosamente diferentes discursos que se constroem na oralidade dentro da esfera escolar, tais como: palestra, aula, documentário, seminário, conferência, mesa redonda, entre outras. (EFEJAEBLP40) Escutar atentamente e respeitosamente diferentes discursos que se constroem na oralidade em diferentes esferas sociais com propósitos comunicativos específicos (discursos políticos, religiosos, sindicais, econômicos, etc.) com atenção aos recortes de classe, gênero e raça que os atravessam.	
VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	(EFEJAEBLP41) Escutar e compreender para valorizar as diferentes variedades linguísticas e idiomas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais - Libras.	
ESCUA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO/AÇÃO	(EFEJAEBLP42) Reconhecer e distinguir vozes sociais para compreensão da realidade, aprofundando o senso crítico em diferentes campos do conhecimento.	
ESCUA DE DISCURSOS ORAIS	(EFEJAEBLP43) Escutar atenta e respeitosamente a diferentes discursos orais, considerando a diversidade de contextos da vida social.	



EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL	(EFEJAEPL44) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outras palavras de classes relacionadas.	
	(EFEJAEPL45) Incluir todas as informações necessárias à compreensão dos interlocutores, na produção de textos orais e escritos.	
	(EFEJAEPL46) Reconhecer algumas características dos gêneros trabalhados, apropriando-se dos recursos discursivos da língua que se escreve.	
ORTOGRAFIA	(EFEJAEPL47) Preocupar-se com regras ortográficas ao produzir textos, utilizando dicionários e/ou outros recursos para consulta em caso de dúvidas na grafia convencional.	
	(EFEJAEPL48) Reconhecer regras ortográficas regulares de algumas palavras, por meio de relação direta ou contextual.	
SEMÂNTICA	(EFEJAEPL49) Compreender a função da pontuação na construção de efeitos de sentido nos textos.	
ORTOGRAFIA	(EFEJAEPL50) Adequar os próprios discursos aos padrões ortográficos da variedade padrão da língua.	 
	(EFEJAEPL51) Refletir sobre o uso do r no final de verbos no infinitivo.	
	(EFEJAEPL52) Diferenciar marcas decorrentes da oralidade que aparecem na escrita, como “ndo”, no gerúndio; “i/e” ao final dos verbos conjugados.	
	(EFEJAEPL53) Reconhecer e identificar as diferentes formas de registro dos sons nasais (m/n/~) e seus usos, por exemplo, nos marcadores temporais de passado e futuro.	
MORFOLOGIA	(EFEJAEPL54) Identificar sinônimos e antônimos, a partir de processos de prefixação (in/des/a).	
	(EFEJAEPL55) Identificar e usar a desinência no plural (s) em substantivos e adjetivos.	
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEPL56) Separar adequadamente uma palavra em processos de translineação (mudança de linha).	
	(EFEJAEPL57) Analisar a escrita de palavras que envolvem diferentes formas de registro para uma mesma sonoridade (ss/c/s; r/r; s/z; x/ch).	
	(EFEJAEPL58) Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes contextos, de acordo com as práticas sociais.	

ETAPA COMPLEMENTAR

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa Complementar

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTO LEITOR	(EFEJAECLP01) Realizar leitura compartilhada de diferentes textos, a partir de diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAECLP02) Desenvolver procedimentos de leitor, como: antecipar o conteúdo de um texto, a partir de títulos, buscando respostas, relacionando-as às próprias ideias e informações a respeito de um tema com informações advindas do texto.	
	(EFEJAECLP03) Participar de intercâmbios após a leitura, visando compartilhar opiniões.	
	(EFEJAECLP04) Selecionar textos em portadores físicos ou digitais para leitura individual.	
	(EFEJAECLP05) Ler autonomamente textos diferentes em portadores variados.	
	(EFEJAECLP06) Comparar informações lidas em diferentes mídias.	
	(EFEJAECLP07) Compartilhar impressões e aprimorar critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.	
	(EFEJAECLP08) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo e do imaginário, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	 
	(EFEJAECLP09) Desenvolver hábitos de leitura para se informar em mídias sociais e veículos de busca de informações virtuais.	



EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAECLP10) Relacionar textos com seus indexadores.	 
	(EFEJAECLP11) Ler textos silenciosamente ou em voz alta, de acordo com a situação comunicativa, com autonomia e fluência.	
	(EFEJAECLP12) Ler para estudar utilizando diferentes procedimentos de apoio à leitura.	
	(EFEJAECLP13) Ler e compreender com autonomia diferentes textos que circulam na esfera do trabalho.	
	(EFEJAECLP14) Ler e compreender com autonomia informações implícitas.	
	(EFEJAECLP15) Ler e compreender com autonomia textos literários em prosa ou verso, de diferentes esferas discursivas, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.	
	(EFEJAECLP16) Identificar e observar os recursos utilizados em poemas visuais e concretos, analisando os efeitos de sentido criados pelo formato do texto, da página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	
	(EFEJAECLP17) Ler para um grupo de pessoas, adequar a escolha do texto considerando o público-alvo.	
	(EFEJAECLP18) Estabelecer relações entre textos narrativos e textos imagéticos.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAECLP19) Selecionar e anotar informações específicas sobre o texto.	
	(EFEJAECLP20) Identificar a finalidade da leitura, realizar antecipações a respeito do conteúdo dos textos.	
	(EFEJAECLP21) Compreender textos literários em prosa e verso, textos instrucionais, expositivos, argumentativos e relatos, incluindo os que circulam no mundo do trabalho.	
	(EFEJAECLP22) Recuperar o contexto de produção de um texto por meio de pistas linguísticas presentes no texto e em outras fontes de informação disponíveis.	
	(EFEJAECLP23) Desenvolver a capacidade de localizar, inferir e generalizar informações.	
	(EFEJAECLP24) Comparar informações obtidas sobre um determinado tema, em diversos textos, organizados em diferentes gêneros do discurso, desenvolvendo as capacidades necessárias para identificar e combater notícias falsas veiculadas em diferentes esferas discursivas e portadores textuais.	
FINALIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAECLP25) Ler para estudar, divertir-se, informar-se, instruir-se, emocionar-se; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	



EIXO: ESCRITA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAECLP26) Produzir textos de diferentes esferas discursivas, levando em conta seus diferentes contextos de uso.	
	(EFEJAECLP27) Produzir textos individualmente, em duplas, coletivamente e com auxílio do professor.	
	(EFEJAECLP28) Observar as diferenças em registros escritos de textos em verso e prosa.	
	(EFEJAECLP29) Realizar anotações pessoais, organizando informações de um texto da esfera escolar e científica.	
REESCRITA, TRANSCRIÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO	(EFEJAECLP230) Reescrever textos coletivamente e em duplas.	
	(EFEJAECLP31) Tomar notas de informações que poderão ser utilizadas no texto que será escrito.	
	(EFEJAECLP32) Planejar e elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que precisará ser revisado.	
	(EFEJAECLP33) Rer a revisão do texto, marcando trechos que ainda parecem necessitar de ajustes.	
	(EFEJAECLP34) Editar o texto de maneira a torná-lo adequado às características do portador, recuperando o contexto da produção.	
	(EFEJAECLP35) Elaborar resumos, organizar esquemas e anotações.	
	(EFEJAECLP36) Iniciar a produção de sínteses de textos lidos, tais como anotação, resumo e esquemas.	
	(EFEJAECLP37) Produzir textos levando em conta os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço, foco narrativo), utilizando editores de texto eletrônicos.	
	(EFEJAECLP38) Elaborar/recuperar o planejamento do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção e seu conteúdo temático.	
	(EFEJAECLP39) Participar das atividades de produção textual, em diferentes situações comunicativas, considerando diferentes pontos de vista.	
COESÃO E COERÊNCIA	(EFEJAECLP40) Produzir o texto planejado, refletindo sobre o encadeamento das ideias.	

EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO DE DISCURSOS ORAIS VARIADOS	(EFEJAECLP41) Compartilhar relatos, depoimentos, testemunhos que envolvam origens culturais, valorizando a diversidade e as experiências humanas.	    
	(EFEJAECLP42) Participar de rodas de conversa, saraus, relatos, depoimentos, testemunhos, que favoreçam o compartilhamento de experiências de vida, levando-se em conta diferentes contextos históricos e fatores geracionais.	  
	(EFEJAECLP43) Adequar o discurso oral às diversas situações comunicativas (formal/informal).	
	(EFEJAECLP44) Participar de discussões orais nas diferentes esferas (escolar, cotidiano, mundo do trabalho etc.).	  
	(EFEJAECLP45) Conhecer modelos de discurso oral que criem repertórios para estruturar seus padrões discursivos.	
PRODUÇÃO DE DISCURSO ARGUMENTATIVO ORAL	(EFEJAECLP46) Selecionar informações, dados e estudos adequados à elaboração de discurso argumentativo oral, na perspectiva de convencer e persuadir.	



EIXO: ESCUTA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESCUTA ATIVA NO PROCESSO REFLEXIVO	(EFEJAECLP47) Ampliar repertório a partir da escuta de discursos de diferentes esferas, com o propósito de formular questionamentos e comentários crítico-reflexivos.	
ESCUTA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO/AÇÃO	(EFEJAECLP48) Escutar ativamente para identificar e distinguir vozes sociais para compreensão da realidade, para além dos fatos que circulam em mídias sociais virtuais e na esfera jornalística.	    
ESCUTA PARA ARGUMENTAR	(EFEJAECLP49) Desenvolver a escuta ativa, atenta, respeitando os turnos de falas que constituem o discurso oral, fomentando a relação dialógica em diferentes contextos sociais.	 
ESCUTA DA EXPOSIÇÃO ORAL FORA DA ESFERA ESCOLAR	(EFEJAECLP50) Escutar, de forma atenta e respeitosa, diferentes discursos que se constroem na oralidade, em diferentes esferas sociais com propósitos comunicativos específicos (discursos políticos, religiosos, palestras, seminários, etc.) e reconhecimento de suas intencionalidades.	  



EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CARACTERÍSTICAS DE TEXTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS	(EFEJAECLP51) Analisar variedade padrão em funcionamento nos textos de diferentes esferas discursivas.	
	(EFEJAECLP52) Analisar a variedade padrão em funcionamento nos próprios textos.	
	(EFEJAECLP53) Identificar características relacionadas ao aspecto composicional de diferentes esferas discursivas.	
ESTILÍSTICA	(EFEJAECLP54) Identificar recursos expressivos como comparação, metáfora, ironia, trocadilhos e paronomásias, em charges, tiras, manchetes e slogans.	
COESÃO E COERÊNCIA	(EFEJAECLP55) Reconhecer relações de sentido estabelecidas pelos conectores lógico-sequenciais e temporais.	
	(EFEJAECLP56) Identificar e utilizar adequadamente sinais de pontuação, acentuação, paragrafação e outros sinais gráficos e suas diversas possibilidades de uso.	
	(EFEJAECLP57) Identificar e analisar o uso de sinais de pontuação, acentuação, paragrafação e outros sinais gráficos em bons textos.	
	(EFEJAECLP58) Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação em textos variados.	
SEMÂNTICA	(EFEJAECLP59) Estabelecer concordância entre o verbo e o sujeito ou entre o nome e seus determinantes (concordância verbal e nominal).	

ETAPA FINAL

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa Final

EIXO: LEITURA			
Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	
COMPORTAMENTO LEITOR	(EFEJAEFLP01) Ler e reconhecer as múltiplas vozes e suas intencionalidades, presentes em textos argumentativos e em discursos políticos, religiosos, culturais, jornalísticos entre outros.	    	
	(EFEJAEFLP02) Ler, reconhecer e apreciar textos literários, sobretudo aqueles relativos à literatura periférica e que valorizem as matrizes africanas e indígenas, além daqueles que já são socialmente reconhecidos e valorizados.	     	
	(EFEJAEFLP03) Ler, reconhecer e identificar a função social de textos não literários, relacionados à esfera do cotidiano, do mundo do trabalho, da esfera escolar e científica, entre outras esferas.		
	(EFEJAEFLP04) Desenvolver o hábito da leitura, segundo as próprias intenções e necessidades, ampliando seu repertório leitor.		
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEFLP05) Ler e compreender com autonomia informações implícitas em textos diversos.		
	(EFEJAEFLP06) Ler e compreender com autonomia textos literários em prosa ou verso, de diferentes esferas e extensões, inclusive os sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.		
	(EFEJAEFLP07) Observar, em textos argumentativos, os efeitos de sentido criados pelo autor para persuadir e convencer o leitor.		
	(EFEJAEFLP08) Ler para pesquisar e compartilhar as aprendizagens e conhecimentos com outros.		



(continuação)

EIXO: LEITURA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEFLP09) Ler para defender seus direitos em todas as esferas da vida social.	    
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEFLP10) Ler e compreender para sintetizar diferentes textos.	
	(EFEJAEFLP11) Reconhecer os critérios de organização em diferentes textos.	
	(EFEJAEFLP12) Recuperar o contexto de produção de um texto por meio de pistas linguísticas presentes no texto e em outras fontes de informação disponíveis.	
	(EFEJAEFLP13) Desenvolver a capacidade de localizar, inferir e generalizar informações.	
	(EFEJAEFLP14) Identificar as diferentes maneiras utilizadas pelos autores para efetuar marcas gráficas (travessão, dois pontos, aspas etc.) no discurso direto.	
	(EFEJAEFLP15) Reconhecer recursos de argumentação e réplica.	
FINALIDADES DE LEITURA	(EFEJAEFLP17) Ler para estudar, divertir-se, informar-se, instruir-se, emocionar-se; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	



EIXO: ESCRITA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEFLP18) Produzir textos orais e escritos da esfera do mundo do trabalho.	    
	(EFEJAEFLP19) Produzir textos orais e escritos de diferentes esferas discursivas.	
	(EFEJAEFLP20) Fazer uso de conhecimentos sobre a língua e sobre os gêneros das diferentes esferas discursivas, com o intento de planejar projetos coletivos.	
	(EFEJAEFLP21) Produzir mensagens próprias utilizando meios de comunicação virtuais.	
REESCRITA, TRANSCRIÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS	(EFEJAEFLP22) Reescrever e reler os textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores, considerando marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência.	
	(EFEJAEFLP23) Editar os textos de maneira a torná-los adequados às características do portador e do público-alvo.	
	(EFEJAEFLP24) Identificar e utilizar elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros.	
	(EFEJAEFLP25) Elaborar mapas textuais, resenhas e fichas de leitura de textos expositivos e argumentativos.	
PROCEDIMENTOS DE ESTUDO	(EFEJAEFLP26) Reconhecer gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual, por exemplo, os da esfera científica, jurídica, entre outras.	



EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO DE DISCURSOS REIVINDICATÓRIOS	(EFEJAEFLP27) Produzir discursos reivindicatórios, em diferentes esferas sociais, com o intuito de aproximar-se do mundo como um cidadão de direitos.	   
DISCURSOS ARGUMENTATIVOS	(EFEJAEFLP28) Elaborar e produzir textos orais argumentativos, utilizando o léxico e as marcas linguísticas adequadas. (EFEJAEFLP29) Construir discursos que apresentem premissas lógicas tanto na construção de argumentos contrários ou favoráveis a uma tese socialmente compartilhada, quanto na construção de réplicas e tréplicas consistentes.	    
MANIFESTAÇÃO DO DISCURSO, COM VISTAS À DEFESA DE DIREITOS	(EFEJAEFLP30) Participar de discussões orais em diferentes esferas da vida social, valorizando as narrativas que busquem o respeito e a equidade no que diz respeito a fatores como gênero, raça, classe social e capacidades funcionais bem como origem social e regional, combatendo toda e qualquer forma de preconceito, estigma e discriminação.	    
	(EFEJAEFLP31) Estudar modelos de discurso oral (debate político, debate regrado, pronunciamentos, homenagens e agradecimentos), que auxiliem a criação de repertórios para a produção dos próprios enunciados.	



EIXO: ESCUTA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESCUTA NA RELAÇÃO DIALÓGICA	(EFEJAEFLP32) Escutar, de forma ativa, o discurso do outro, respeitando os propósitos comunicativos e compartilhando experiências, saberes e conhecimentos, com o intuito de construir novos conhecimentos, coletivamente.	 
ESCUTA ATIVA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E AÇÃO DISCURSIVA	(EFEJAEFLP33) Selecionar e distinguir vozes sociais, bem como os aspectos relacionados à classe social, gênero e raça bem como origem social e regional e capacidades funcionais para a compreensão da realidade e de relações de poder.	    
	(EFEJAEFLP34) Escutar para analisar o discurso de mídias sociais em relação à valorização ou desvalorização de questões relacionadas à classe social, origem social e regional, capacidades funcionais, gênero e raça, reconhecendo suas intencionalidades.	    
ESCUTA ATIVA DE DISCURSOS ORAIS	(EFEJAEFLP35) Escutar atenta e respeitosamente diferentes discursos cuja base é a oralidade com o objetivo de identificar possíveis contradições, estigmas, preconceitos, posicionando-se na defesa dos direitos humanos.	   
ESCUTA PARA FORMAÇÃO DE PONTO DE VISTA	(EFEJAEFLP36) Escutar, compreender e analisar diferentes pontos de vista sobre um tema, no intuito de reconhecer vozes externas e internas, que permitam formular os próprios pontos de vista, com autonomia.	
ESCUTA COMO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO	(EFEJAEFLP37) Perceber a importância da escuta de si e da reflexão crítica acerca dos próprios pensamentos e atitudes, com o intuito de revê-los.	    



EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL	(EFEJAEFLP38) Utilizar sinais de pontuação, paragrafação, acentuação e outros sinais gráficos com autonomia, tendo em vista a construção de sentido no discurso.	
REVISÃO DE TEXTOS	(EFEJAEFLP39) Comparar textos em suas variantes comunicativas, de acordo com a intencionalidade comunicativa.	
	(EFEJAEFLP40) Identificar a função dos aspectos linguísticos (adjetivo/locuções adjetivas, advérbio/locuções adverbiais) em funcionamento nos textos.	
VARIEDADE LINGUÍSTICA	(EFEJAEFLP41) Compreender diferenças e semelhanças entre fala e escrita, respeitando as esferas discursivas, a situação comunicativa, a intencionalidade comunicativa e os interlocutores em questão.	
ESTILÍSTICA	(EFEJAEFLP42) Reconhecer nos textos falados e escritos diferentes recursos estilísticos.	
	(EFEJAEFLP43) Utilizar nos próprios textos diferentes recursos estilísticos.	
LÉXICO E SEMÂNTICA	(EFEJAEFLP44) Reconhecer e valorizar as influências linguísticas de matrizes africanas, indígenas e da Língua Brasileira de Sinais – Libras.	 
	(EFEJAEFLP45) Refletir sobre a evolução da língua oral e escrita e suas variações, nos textos de outros autores e nos próprios.	 
USO DE VERBOS DE DIZER EM DIFERENTES DISCURSOS	(EFEJAEFLP46) Compreender e utilizar diferentes modos e tempos verbais nos discursos produzidos, oralmente ou por escrito, em variadas esferas da vida social.	
	(EFEJAEFLP47) Reconhecer os sentidos dos verbos de dizer no discurso indireto, por exemplo, em textos jornalísticos e literários.	
	(EFEJAEFLP48) Analisar os sentidos dos verbos nos discursos direto e indireto em textos variados.	
	(EFEJAEFLP49) Utilizar autonomamente os discursos direto e indireto.	

[illegible]



A

a C

h

M

g

B

3

PARTE 3

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

A despeito das peculiaridades envolvidas em cada modalidade de atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Cidade de São Paulo, faz-se necessário considerar que os aspectos que as aproximam se referem, de um modo geral, à escolha acerca do que ensinar, como organizar o objeto de ensino no tempo disponível e decidir quais as estratégias metodológicas, bem como os modos de se colocar em prática o que se quer ensinar, considerando antes de tudo: quem são estes estudantes e quais são os seus saberes, expectativas, experiências e conhecimentos prévios.

Destaca-se, assim, a importância dos princípios pedagógicos subjacentes ao Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. Eles são entendidos como instrumentos mobilizadores de ações a serem efetivadas no processo de ensino, para que as aprendizagens sejam construídas de forma significativa pelos estudantes.

Um importante princípio refere-se ao Levantamento dos Conhecimentos Prévios dos estudantes, ou dito de outra forma, o conhecimento e a consideração dos saberes, experiências, noções e elementos hipotéticos elaborados pelos estudantes da EJA. Um bom exemplo da importância deste princípio trata-se da sondagem ou diagnóstico das hipóteses de escrita de cada estudante que está em processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

Esse primeiro passo permitirá ao professor planejar quais as melhores atividades a serem oferecidas e quais as intervenções pedagógicas mais pertinentes a serem realizadas. Nesse sentido, tal levantamento representará um grande apoio ao planejamento docente, pois ao identificar o que cada estudante já sabe sobre a linguagem escrita, ele poderá potencializar a prática educativa, favorecendo o avanço da aprendizagem do discente em seu processo de alfabetização.

Caso contrário, corre-se o risco de investir em atividades que poderão estar muito aquém, ou além do que os estudantes precisam naquele momento para superarem os desafios e avançarem em suas hipóteses de escrita ou de construir novos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa.

Outro princípio pedagógico relevante é a Contextualização, princípio esse que não se aplica exclusivamente ao ensino da Língua Portuguesa e que é o foco neste texto, mas de qualquer outra área do conhecimento. Contextualizar os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fará com que o caminho trilhado em sala de aula no desenvolvimento dos conteúdos seja mais significativo ao estudante, pois evidenciará a relação entre o que se aprendeu e o que se aprenderá, levando-se em conta a realidade circundante. Ou seja, a contextualização auxilia na ativação dos conhecimentos prévios, favorecendo a atribuição de significado ao que se vai aprender.

O processo de contextualização de um objeto de conhecimento, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, conteúdo, projeto ou atividade pode ser planejado pelo professor das mais variadas formas, a depender da turma, da natureza do conteúdo, dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que será estudado, entre outros tantos aspectos. Mas podemos citar, como exemplo, uma roda de conversa realizada antes do estudo de um artigo de opinião. Neste caso, faz-se necessário que o(a) professor(a) explicita qual o tema do artigo, onde este texto foi publicado, quem o escreveu, qual sua profissão, por qual motivo ele foi escolhido para escrever este artigo de opinião, quando o texto foi produzido e por aí afora. Quanto mais contextualizado for o artigo que será estudado pelos estudantes, melhores condições eles terão de construir sentido, de interpretá-lo, de construir e emitir opiniões e de produzir - a partir daquele artigo - novas ideias.

A Problemática é outro princípio pedagógico igualmente valioso, que tem por objetivo instigar, questionar, incitar a reflexão, a análise e a construção de hipóteses pelos estudantes. Este princípio pode ser compreendido como uma provocação de fomento ao exercício da intelectualidade. Um exemplo de problematização que pode ser desenvolvido é o de uma produção de texto coletivo, em que os estudantes decidam escrever uma carta para ser publicada no jornal do bairro, com intuito de apresentar um determinado problema que aquela região tem enfrentado. Neste sentido, a problematização deve ser feita pelo professor ao convocar a turma sobre as decisões que precisarão tomar: de que forma essa carta será produzida? Será uma carta de que natureza? Caso os estudantes optem pela escrita de uma carta de reclamação, as marcas linguísticas serão de um jeito. Se for outro gênero, serão de outro.

Entretanto, vale a pena salientar que a garantia deste princípio pedagógico da Problemática depende muito da condução didático-pedagógica do professor e, também, do controle exploratório do tema ou conteúdo a ser trabalhado, por meio de questões que provoquem no estudante um processo reflexivo. Deste modo, reiteramos que é preciso tecer boas perguntas, que façam com que os estudantes, ao produzirem a carta destinada ao jornal do bairro, pensem, analisem, comparem, estabeleçam relações, levantem hipóteses, produzam e revisem seus

registros, reescrevam, editem até que cheguem à versão final. Sempre garantindo o contexto de produção de texto, que será tratado mais adiante.

Um último princípio pedagógico a ser destacado nesse documento concerne à Sistematização. Muitas vezes, numa prática conservadora, depois de trabalhar um determinado conteúdo e de realizar alguns exercícios, o professor já parte para a avaliação, deixando de completar o ciclo dos princípios pedagógicos que acabamos de mencionar. A omissão dessa etapa pode comprometer o processo de aprendizagem.

A Sistematização, enfim, refere-se ao momento em que o professor dialoga com seus estudantes sobre o que eles aprenderam acerca do que foi estudado e, uma vez retomado, permite que eles se expressem oralmente sobre as dúvidas encontradas, as aprendizagens construídas, as curiosidades que surgiram em virtude do novo conhecimento e, a partir dele, procurem generalizar o que aprenderam.

Apresentaremos, na sequência, um exemplo simples de sistematização que pode ser transposto para a construção de novos modelos. Antes de discutir com os estudantes alguns aspectos sobre os usos da pontuação, por exemplo, podemos propor que antes, durante e depois da realização das atividades, eles registrem coletivamente numa tabela o percurso de aprendizagem, como demonstrado a seguir:

TABELA 1		
O que eu já sei sobre pontuação? (Esta coluna deve ser preenchida antes do início das atividades)	O que eu aprendi sobre pontuação?	O que ainda preciso aprender sobre pontuação?
Aqui será registrado tudo o que os estudantes citarem sobre a pontuação, mesmo aspectos que estejam equivocados.	Após as atividades sobre alguns aspectos da pontuação terem sido realizadas, os estudantes registrarão, nesta coluna, o que eles não sabiam e aprenderam durante as aulas. (Esta coluna deve ser preenchida após o término da sequência de atividades sobre pontuação).	Depois, aqui ficará registrado o que eles ainda precisam aprender sobre pontuação para que os estudantes percebam que sempre haverá o que aprender: nunca aprendemos tudo sobre o que quer que seja. (Esta coluna deve ser preenchida somente após a coluna anterior).

Pelo que se observa na sugestão da atividade com o uso da tabela, o preenchimento da primeira coluna articula-se ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois lá serão registrados os conhecimentos, os saberes, as hipóteses, as crenças etc. Já no caso das outras duas colunas, identificamos o registro das aprendizagens construídas, ou aquelas que precisarão ser retomadas. Nesse quadro básico, tem-se uma possibilidade de registro do princípio da sistematização de forma objetiva.

A Sistematização visa romper com práticas de cunho conservador que comumente pensam o conceito como algo estanque a ser avaliado, desconsiderando a formação de pensamento que envolve um estudo temático e o que pode ser compartilhado acerca do aprendido.

Todavia, destacamos o fato de que nenhum desses princípios ou outros, como seria o da interdisciplinaridade, podem ser desenvolvidos sem que se estabeleça entre estudante e professor uma interação, verdadeiramente uma relação dialógica, que só se estabelecerá se a interação entre professor e estudantes estiver ancorada em vínculos afetivos positivos, ou seja, vínculos de respeito, valorização, amizade, confiança etc.

Finalmente, considera-se que o desenvolvimento de cada um dos princípios descritos denotará o cuidado e o conhecimento do docente acerca da questão didática, bem como o seu compromisso com um processo educacional que seja democrático. Se cada princípio pedagógico de fato for considerado pelo professor, espera-se dele que possa mediar a aprendizagem dos objetos de conhecimentos descritos neste Currículo e que atenda à diversidade da EJA. Deste modo, consideramos que o aprofundamento e a prática desses pressupostos poderão ser mais um suporte estruturador com os quais os docentes poderão enfrentar desafios históricos impostos por essa modalidade de ensino.

PROCESSO DE ENSINO: O QUE CONSIDERAR?

A ação docente, no âmbito dos processos de ensino, deve levar em consideração pelo menos duas grandes referências:

- 1º - o teor do Currículo que toma como base os conhecimentos historicamente acumulados e organizados academicamente, e que lhes atribui um conjunto de valores e prioridades;
- 2º - o Projeto Político-Pedagógico das escolas, que toma o Currículo como referência e que faz as adequações com os contextos locais.

Esse processo depende de um trabalho de articulação das equipes gestoras das Unidades Educacionais, principalmente dos coordenadores pedagógicos.

É a ação integrada das equipes gestoras que poderá subsidiar a tradução dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas pedagógicas.

Essas práticas, basicamente, precisam se comprometer com um conjunto de atividades e projetos essenciais à rotina didático-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

O Tratamento Didático dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Conforme explicitado no Currículo, optou-se por não determinar os gêneros textuais a serem trabalhados nas escolas, visto que a escolha dos gêneros depende de um conjunto de fatores: os conhecimentos prévios dos estudantes, as características da classe e de seus centros de interesse, do contexto escolar, de critérios do professor, enfim, das necessidades comunicativas da Rede nas diferentes regiões da cidade e nas diferentes formas de atendimento da EJA.

A depender da esfera discursiva, os professores de Língua Portuguesa poderão escolher os gêneros discursivos que serão trabalhados, prestando atenção aos

saberes linguísticos que precisarão ser mobilizados para ler, escrever, ouvir, falar ou analisar um discurso.

O manejo didático do trabalho com uma variedade de gêneros precisa levar em consideração as necessidades, os desejos e as características dos jovens e adultos.

Por exemplo, ao escolher o canal que assistirá na TV, a emissora de rádio que ouvirá, o modo como buscará se informar sobre acontecimentos da vida cotidiana, o estudante escolhe os formatos que melhor parecem atender seus desejos e necessidades. E esses formatos vêm se alterando vertiginosamente, assumindo características multimodais. Em um único dia, por exemplo, via WhatsApp, uma pessoa recebe discursos orais, vídeos, textos e imagens, de uma só vez.

De qualquer maneira, ainda que as formas de comunicação sejam híbridas, os discursos com os quais nos relacionamos atendem a diferentes intenções: informar, emocionar, sensibilizar, divertir, persuadir etc.

Muitas vezes, um usuário da língua conhece e utiliza as formas estruturais de diferentes gêneros textuais de várias esferas discursivas pelas quais circula, mas não necessariamente consegue utilizá-los com proficiência quando é convidado a escrevê-los, por exemplo. Sendo assim, a escolarização tem uma função primordial a cumprir na direção de auxiliar os jovens e adultos a ampliarem sua capacidade de compreender e utilizar diferentes gêneros textuais.

As diferentes situações comunicativas são materializadas pelos sujeitos, por meio de enunciados verbais ou escritos que são produtos de jeitos diferentes de falar, escrever, de empregar estilos, das intenções e das formas de usar as palavras e articulá-las. Tais enunciados vão se organizando mediante formatos parecidos, elaborados socialmente e guiados pelo uso que as pessoas fazem dele. Bakhtin (1997) denominou esses formatos como gêneros textuais.

Estes gêneros são socialmente determinados de acordo com a intenção dos interlocutores e, dependendo de onde circulam, a quem se destinam, da intencionalidade de quem os elabora, do suporte ou do veículo, vão modificar a linguagem, alterando, por consequência, os próprios gêneros.

Considerando que o público da EJA, em suas diferentes modalidades, interage com gêneros que fazem parte das práticas sociais reais e utilizam-nos para se comunicar, seu uso pelos professores pode agregar sentido aos processos de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista didático, os elementos que constituem os gêneros discursivos emergem de diferentes esferas da vida social: do mundo do trabalho, do cotidiano, do campo do jornalismo, do campo científico.

A depender da esfera, a intenção comunicativa da enunciação se modifica, ajustando-se aos interlocutores, à situação e à circunstância comunicativa.

Esses elementos vão se articulando, dialeticamente, permitindo que os sujeitos construam seus discursos levando em conta o conteúdo temático, a linguagem, o estilo composicional e a estrutura do discurso, manifestando-se por meio dos gêneros em uso.

Sendo assim, este Currículo adota uma perspectiva de que o ensino dos elementos que constituem os gêneros discursivos pode contribuir para que os estudantes da EJA compreendam diferentes discursos com maior efetividade.

Observe o exemplo a seguir:

1. Classificado

Procura-se vendedores externos urgente

Vendedores externos com experiência na área de telefonia. Venda de TV, telefone fixo e internet. Interessados mandar e-mail para: selecao@maisemprego.com.br, contendo carta de apresentação e CV. Salário fixo R\$ 950,00 + comissão + ajuda de custo + VT + VA.

Se esse texto fosse tomado como objeto de trabalho com estudantes da EJA, seria importante ter em mente os elementos para os quais eles deveriam prestar atenção, a fim de que fosse possível que compreendessem o conceito de classificado/anúncio de emprego, mesmo que não conseguissem nomear o discurso dessa forma.

Esfera de Circulação	Mundo do Trabalho
Esfera da Comunicação	Contexto: momento social e histórico em que o classificado é veiculado e pelo qual é motivado. Além da intenção de buscar potenciais candidatos para o posto de trabalho, há outros elementos utilizados pelo enunciador para tornar o texto atrativo, como a divulgação de salário e benefícios. Circunstância comunicativa: sítios da internet, revistas, jornais, redes sociais e aplicativos. Interlocutores: destinatários do classificado - desempregados ou pessoas que estejam em busca de outro emprego. Intenção comunicativa: recrutar candidatos para o posto de trabalho de vendedor.
Esfera do Enunciado	Há algumas omissões no enunciado (algumas palavras e conectivos que, embora não comprometam a mensagem, não são utilizados explicitamente). É importante analisar que, historicamente, os classificados e anúncios são elaborados de forma sintética porque em décadas passadas, quando seu portador de texto era apenas jornais e revistas impressas, o anunciante pagava por eles, por palavra ou por linha, o que pode explicar as omissões. Da mesma forma, isso também pode ajudar a compreender a estrutura do texto (título e texto mais curto, com abreviações e linguagem mais objetiva e com certo distanciamento do interlocutor, sem funções apelativas, como acontece com propagandas, por exemplo). O mesmo se aplica para explicar o estilo composicional empregado. O discurso pretende: a) chamar atenção para um posto de trabalho vago (o de vendedor); b) descrever a atividade profissional (vender serviços de telefonia fixa, TV e internet); c) qual é a remuneração e os benefícios (composição salarial - valor fixo somado a comissão por vendas e benefícios oferecidos - ajuda de custo, vale transporte e alimentação).

O atendimento a esse conjunto de elementos é fundamental para garantir a compreensão e as condições de produção deste e de outros gêneros, das diferentes esferas de circulação. Se o estudante conseguir se apropriar desses elementos, poderá avançar na construção de seus saberes linguísticos. Reforçamos, assim, que os elementos descritos no esquema são condições gerais da produção de qualquer gênero discursivo, independente da ênfase que o professor queira dar no desenvolvimento do trabalho pedagógico (ler, escrever, ouvir, falar e/ou provocar a análise linguística). O trabalho com os elementos constitutivos dos gêneros pode servir para estruturar modelos ou referências de produção nos quais os estudantes poderão buscar inspiração para interagir com outros textos e produzir os próprios. Vejamos outro exemplo.

2. Carta do leitor

Bela, charmosa e simpática

Prezada equipe da Revista,

Quero parabenizar o tom elogioso e elegante de Maria Valda Durães, na escrita da reportagem sobre nossa querida Ilha de Rhoda. Nosso pôr do sol é mesmo um dos mais lindos do mundo. Aliás, os cidadãos e comerciantes locais agradecem à jornalista. Nosso movimento aumentou. Maria Valda é sempre bem-vinda. Esperamos que volte. (Judith Marino, presidente da Associação de Comerciantes da Ilha de Rhoda).

Uma carta do leitor é um gênero da esfera jornalística e tanto nas mídias impressas como digitais costumam ser veiculadas em seções específicas. Observemos as condições de produção da carta ao leitor apresentada:

- **Contexto:** momento em que uma leitora de uma reportagem específica (sobre uma ilha e seus atrativos) pode interagir com a autora que a escreveu e com quem a veiculou (supostamente, uma revista impressa. Mas poderia ter sido um jornal ou sítio da internet).
- **Intencionalidade comunicativa:** a seção “Carta do Leitor”, constante em veículos midiáticos diversos, existe para dar oportunidade de os leitores se manifestarem. Tal manifestação, no caso em questão, é de concordância ou agradecimento, mas também pode servir para expressar discordância, descontentamento ou qualquer outro sentimento, a critério de quem leu.
- **Interlocutores:** leitores do suporte.
- **Escolhas lexicais:** o tom adotado pela produtora do discurso é informal, mas apresenta algum grau de afetividade.
- **Estilo composicional e estrutura:** apresenta elementos de uma carta - saudação, destinatário, desenvolvimento, despedida e assinatura, embora seja uma carta mais breve e, também, deve-se considerar que a revista possa editar as cartas, escolhendo para publicar apenas partes tomadas como mais relevantes de serem divulgadas.

No caso de um trabalho com um gênero como esse, os estudantes precisam perceber que uma carta de leitor, uma vez que pertence à esfera jornalística, apresenta as características que possui em função do seu suporte final: uma revista impressa. Se as condições de produção se modificassem, provavelmente o gênero a ser produzido seria outro.

Outra questão importante de ser mencionada é que, para favorecer a compreensão do teor da carta, talvez o leitor precisasse recorrer à reportagem mencionada pela autora. E neste caso, o estudante poderia utilizar as informações constantes na revista para buscar a reportagem que a originou. Esse processo, por exemplo, poderia desencadear a elaboração de uma sequência didática pelo professor, algo que se aplicaria de forma proveitosa, em qualquer uma das formas de atendimento da EJA da Cidade de São Paulo.

Cabe salientar que quando podem ler, compreender, produzir, ouvir e analisar textos de diferentes gêneros, os estudantes podem se apropriar, paulatinamente, das condições de produção de cada um deles. Com isso, podem aprender a conhecer diferentes discursos de maneira mais autônoma, permitindo que consigam participar de diferentes práticas sociais nas quais os gêneros se manifestam.

Quando o professor tem em mente os elementos estruturantes dos diferentes gêneros, pode conduzir melhor o planejamento e o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Por isso é importante:

- Diversificar os gêneros trabalhados, privilegiando os conhecimentos dos estudantes, seus percursos de aprendizagem e a modalidade da EJA que frequentam.
- Partir dos gêneros que os estudantes conhecem, sem deixar de apresentar novos. É preciso que assumamos um compromisso com a ampliação do repertório linguístico.
- Prestar atenção no próprio percurso de aprendizagem, assim o estudante pode interagir com textos dos domínios sociais do narrar, do relatar, do expor, do instruir, do argumentar e do prescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).
- Articular o trabalho com os gêneros às suas esferas de circulação.
- Lembrar de oferecer textos poéticos, considerando sua importância para a formação de leitores e produtores de texto.
- Incentivar a pesquisa, a leitura, a discussão oral, a escuta, a análise e a reflexão sobre os diversos componentes do texto.
- Assumir um compromisso com a orientação de estudos, visto que se trata de um procedimento didático que é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Abordaremos esse tema com maiores detalhes, adiante.
- Chamar a atenção dos estudantes para os gêneros que vão emergindo a partir do uso de novas tecnologias e mídias: Instagram, Twitter, WhatsApp, Facebook, YouTube, Canais de Streaming diversos etc. Sobre tudo o WhatsApp, o Facebook, o Twitter e o Instagram são boas ferramentas para problematizar a importância de nos comunicarmos bem.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

“[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que alfabetiza e para quem alfabetiza?” Emília Ferreiro (2002)

Tradicionalmente, a despeito de boas intenções, percebemos que muitas das práticas de alfabetização de jovens e adultos, por vezes, ainda se espelham em atividades planejadas para crianças. A EJA se constitui por sujeitos repletos de expectativas, experiências, valores, crenças, desejos e saberes, mesmo que não formalizados, inclusive sobre a leitura e a escrita.

O processo de alfabetização de jovens e adultos ainda permanece muito atrelado à esfera escolar, como se o objetivo central fosse unicamente o de comprovar tal aprendizado. Não estamos negando a legitimidade deste objetivo, mas quando este único aspecto ganha centralidade, transformando o processo de alfabetização em uma atividade meramente escolar, essa aprendizagem vai sendo desprovida de seu significado, vai perdendo seu sentido primeiro. Como afirma Ferreiro: “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (2007, p. 21)

Desta forma, o histórico escolar, os percalços, as inúmeras tentativas que por vezes esses estudantes já empreenderam para se alfabetizar devem ser consideradas à luz de um pensamento pedagógico que se comprometa a acompanhá-los por um percurso exitoso. Precisamos alfabetizar jovens e adultos “[...] deixando de lado a expressão que nos convida a combater ou erradicar o analfabetismo” (FERREIRO, 2013, p.33). Não há nada a ser combatido, mas muito a ser ensinado.

Conforme já descrito no Currículo, para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita, a própria língua escrita deve tornar-se tanto o meio pelo qual se aprende, como a meta a ser alcançada. Neste sentido, em primeiro lugar, faz-se necessário reconhecer que este processo envolve uma construção que é cognitiva e que, portanto, demanda o planejamento de boas intervenções pedagógicas.

Sendo assim, o primeiro passo, como já dito anteriormente, é conhecer o que os estudantes já sabem sobre a escrita. Partindo de um referencial pautado na Psicogênese da Língua Escrita, forjado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). A partir das escritas coletadas por meio de sondagem, é possível identificar a hipótese de escrita em que cada estudante se encontra, podendo assim, planejar quais as intervenções necessárias a partir do diagnóstico realizado. Conhecer os saberes que os estudantes já possuem facilita o planejamento e a organização de intervenções pedagógicas que favorecem sobremaneira o avanço dos estudantes neste processo.

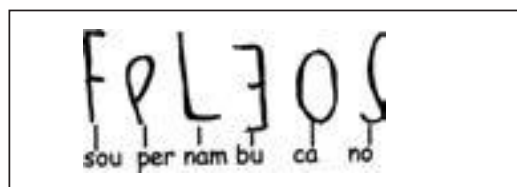
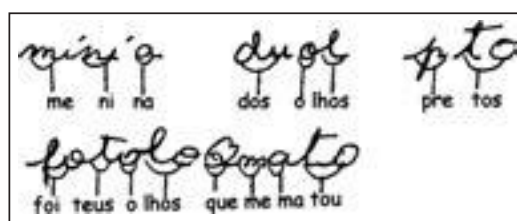
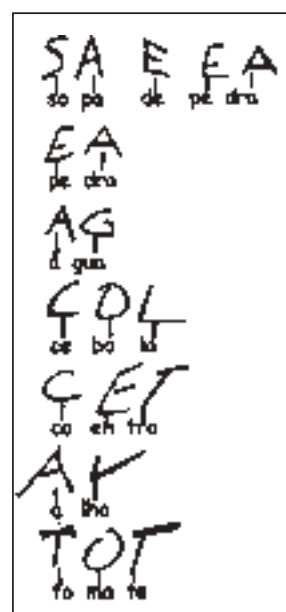
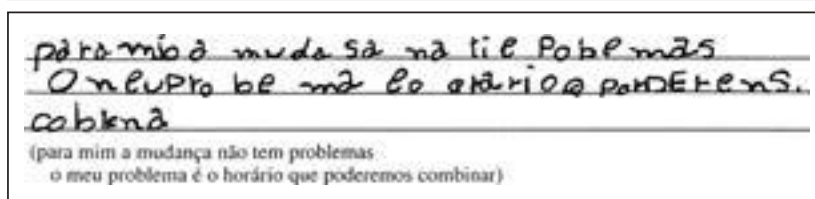
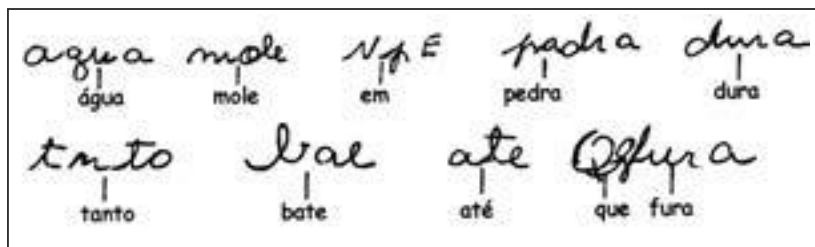
Especificamente no caso da alfabetização, essa lógica também se aplica, pois é fundamental saber, antes, os conhecimentos de seus estudantes sobre a linguagem escrita, ou seja, suas hipóteses de escrita. Como afirmam Weisz e Sanchez:

No momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho. (WEISZ; SANCHEZ, 2004, p. 23).

Desta forma, todo novo conhecimento deve ser entendido como a extensão de um conhecimento anterior.

Observe atentamente as escritas a seguir:

Conjunto de amostras de escrita de adultos



Fonte: BRASIL, 2002.

Caso um leigo olhe o conjunto de escritas de adultos em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita, rapidamente, é provável que afirme que estes estudantes “não sabem nada”. Porém, é preciso ser professor alfabetizador e conhecer a “Psicogênese da Língua Escrita” para ser capaz de observar o registro anterior e identificar o que esses estudantes já sabem sobre o sistema de escrita alfabético, confirmando que eles não partem do zero.

ESCRITA

A Escrita Alfabética é um Sistema Notacional? O que isso Difere de um Código?

A alfabetização é uma tarefa complexa que pode ser permeada por situações prazerosas, contextualizadas e significativas rompendo com a visão tradicional, na qual o estudante para aprender precisa copiar e memorizar. A decoreção da equivalência entre as letras e os sons é chamada de decodificação e codificação das palavras. Tal visão foi e, ainda, é utilizada por muitos métodos de alfabetização. Contudo, eles trazem consigo o risco de promover uma aprendizagem mecânica, destituída de compreensão por parte dos aprendizes, fazendo com que o sistema de escrita perca seu sentido.

Quando inicia o processo de alfabetização, o estudante não consegue compreender os fonemas como unidades isoladas, ou seja, não consegue compreender que cada letra substitui um fonema. Por isso, não basta imaginar que o estudante, ao receber informações sobre a equivalência das letras e sons, será capaz de escrever e ler as palavras, de forma imediata e mecânica.

Ao contrário, a leitura e a escrita só serão possíveis quando o estudante compreender as regras do sistema de escrita e seu funcionamento, dominar suas convenções de letra-som e, por fim, apropriar-se de suas propriedades.

Para tanto, o professor terá que criar diferentes metodologias para garantir um ensino sistemático e reflexivo, uma vez que, durante as etapas do processo de alfabetização, o estudante terá que responder duas questões:

1. O que as letras representam, notam ou substituem?
2. Como as letras notam ou substituem os sons que produzimos ao falar?

Para melhor buscar as respostas de cada uma dessas perguntas, será preciso retomar a Teoria da Psicogênese da Escrita e analisar cada uma das etapas do processo evolutivo de aprendizagem, percebendo cada fase que os estudantes se encontram e de que forma eles estão ou não conseguindo responder às duas questões apontadas.

Leal (2013) confirma que os estudantes da EJA elaboram hipóteses sobre a escrita mesmo antes de irem à escola, porém, quando chegam à escola, estão bem mais familiarizados com letras e com práticas sociais de leitura e escrita que a maioria das crianças pequenas, embora também possam elaborar hipóteses de escrita pré-silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.

O conhecimento das hipóteses da escrita serve ao professor como uma possibilidade de intervenção didática e de entendimento acerca de como o estudante concebe a escrita. Diante das duas questões que o estudante deve responder, podemos dizer que há dois aspectos do sistema alfabético que os estudantes precisarão dominar: os aspectos conceituais e os convencionais.

O conceitual se refere à própria compreensão do sistema de notação dos sons, e o convencional às regras combinadas socialmente, por exemplo: escrevemos da

esquerda para a direita, normalmente escreve-se de cima para baixo, deixa-se espaços entre as letras, entre outros comportamentos.

Esses dois aspectos organizarão um conjunto de propriedades que o estudante terá que reconstruir internamente. Tais propriedades foram explicitadas por Morais (2012, p. 51):

1. Escreve-se com letras, as quais: não podem ser inventadas, têm um repertório finito e são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações que produzem mudanças na sua grafia (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Esse decálogo pode ajudar na seleção de atividades que auxiliem os estudantes a compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabético, como apresentamos a seguir.

Os Critérios para Realização de uma Sondagem das Hipóteses de Escrita

Um importante princípio pedagógico a ser garantido, conforme já reiteramos, é o levantamento de conhecimentos prévios. No tocante ao processo de alfabetização, uma boa forma de conhecer o que os estudantes já sabem sobre a escrita é a realização da sondagem ou diagnóstico, acerca das hipóteses de escrita da turma. É preciso que o professor, primeiramente, promova na sala de aula um ambiente no qual jovens e adultos sintam-se à vontade para

escrever de próprio punho, a partir de suas hipóteses, sem medo de errar. Pois, muitas vezes, eles e/ou elas não se sentem seguros em fazê-lo, devido às experiências anteriores, e esquivam-se das atividades de escrita, preferindo apenas realizar cópias.

As hipóteses de escrita de jovens e adultos precisam ser compreendidas como um construto da Psicogênese, na qual a:

[...] escrita é um modelo psicológico de aprendizagem especificamente da escrita. Isso informa o educador, mas a maneira pela qual essas informações são utilizadas na ação didática pode variar muito, porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico. [...] No caso da alfabetização, o modelo geral de aprendizagem no qual se apoia a psicogênese da língua escrita é de que há um processo de aquisição no qual se vai construindo hipóteses, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.34).

A sondagem é realizada por meio do ditado de uma lista de palavras. Mas não se pode ditar uma lista de termos aleatórios. Essa lista precisa ser produzida seguindo alguns critérios, quais sejam:

- Organizar uma lista de vocábulos que pertençam ao mesmo campo semântico, ou seja, é preciso listar palavras que pertençam a um mesmo tema, por exemplo, uma lista com nomes de temperos, ferramentas, sentimentos, bebidas etc.;
- A ordem das palavras ditadas também não pode ser aleatória, ou seguir uma ordem alfabética. As palavras precisam seguir uma ordenação específica: é preciso ditar inicialmente aquela da lista que for polissílaba; em seguida, a trissílaba; posteriormente, a dissílaba e, por último, a palavra monossílaba.
- É importante que se evite ditar termos que contenham sílabas contíguas, quer dizer, sílabas que repitam a mesma vogal, por exemplo: BANANA, BALA etc.
- Ao final da lista, ditar uma frase que tenha a ver com o campo semântico.
- Não ditar as palavras escandindo-as, ou seja, sílaba por sílaba. O ideal é pronunciar as palavras normalmente.

Assim que o estudante terminar de escrever a palavra ditada, o professor deve pedir para que ele a leia e deve indicar como a leitura foi realizada. Se de forma global (o que indica uma hipótese de escrita pré-silábica), registra-se com uma seta embaixo da palavra, ou apontando cada pedaço da palavra (indicando uma hipótese silábica). Solicitar essa leitura é essencial na sondagem, pois a escrita sem o registro da leitura não indica adequadamente a hipótese de escrita na qual o estudante se encontra.

Observe os exemplos das listas de palavras a seguir:

LISTA DE BEBIDAS
VITAMINA
CHIMARRÃO
CAFÉ
CHÁ
EU TOMEI CAFÉ DE MANHÃ

LISTA DE SENTIMENTOS
AMIZADE
SOLIDÃO
AMOR
PAZ
O MEU AMOR VIRÁ AMANHÃ

LISTA DE FERRAMENTAS
FURADEIRA
MARTELO
METRO
PÁ
O MARTELO CAIU NO CHÃO

É necessário que o professor realize as sondagens das hipóteses de escrita de todos os seus estudantes, para que tenha condições de propor-lhes situações desafiadoras para que eles avancem em seus processos de aquisição da escrita.

A realização periódica de sondagens é um instrumento para o planejamento do professor. Ela permite avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética porque fornece informações preciosas ao planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para fazer boas intervenções junto a eles. (SÃO PAULO, 2018).

O ato de documentar as hipóteses de escrita dos estudantes também é recomendável, para que juntos, professor e estudantes, possam observar as aprendizagens construídas, já que, muitas vezes, as conquistas alcançadas não chegam a ser percebidas nitidamente. Desta forma, comparar os avanços é uma boa estratégia metodológica, que também ajuda a motivá-los, fortalecendo neles, cada vez mais, a confiança em sua capacidade de aprender.

Aspectos a Serem Considerados para Avaliar se os Estudantes Estão Avançando na Aprendizagem dos Diferentes Gêneros

No que diz respeito ao processo de avaliação dos estudantes e sua aprendizagem sobre os diferentes gêneros, é importante que o professor observe se eles estão progredindo na apropriação das marcas de cada gênero trabalhado, se as reconhecem, como as reconhecem e se as utilizam.

Algumas questões que balizam esse processo podem ser:

- O estudante reconhece as intenções presentes em cada gênero?
- Consegue estabelecer comparações com as intencionalidades de gêneros diferentes?
- Aponta semelhanças e diferenças entre eles?
- Relaciona a estrutura, o estilo composicional e as escolhas lexicais com a intenção de quem produziu o discurso? Por sua vez, percebe que há conexões entre esses aspectos e os efeitos de sentido presentes no discurso?

Para tanto, as diferentes atividades oferecidas aos estudantes podem enfatizar: as mensagens explícitas e implícitas no texto, a forma como os autores dos diferentes discursos construíram as frases, as escolhas de palavras, os tempos verbais utilizados, o uso de conectivos, processos de substituição, supressão ou troca de palavras, bem como o uso de pontos, sinais gráficos e fontes (tipo, tamanho e elementos de destaque - como negrito, itálico, grifos ou mudança de cor). Além desses aspectos, que podem ser utilizados para balizar o trabalho desde a alfabetização, sobretudo para estudantes que estão mais avançados em sua aprendizagem, pode-se oferecer atividades de retextualização.

Se for o caso, pode-se manter o tema ou assunto de um determinado gênero, mas alterar sua forma.

Tecidas essas considerações, exemplificaremos, a seguir, como os diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser considerados para planejar atividades que podem compor diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e seu Tratamento Didático

Pensando em como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser usados no cotidiano do trabalho pedagógico, cumpre retomarmos alguns aspectos do processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, atrelados aos objetos de conhecimento elencados no texto curricular, foi produzida e discutida coletivamente, nos diversos Grupos de Trabalho, os quais contavam com representantes docentes e técnicos pedagógicos da SME. Lembrando, ainda, que coube aos especialistas a mediação do diálogo reflexivo e a entrega da proposta, organizando o currículo por eixos.

Ainda que a opção do Grupo, descrita no parágrafo anterior, tenha sido uma sugestão para facilitar a compreensão e o planejamento didático, inevitavelmente os eixos se interpenetram e se inter-relacionam, o que significa que, na prática, dependendo do conteúdo a ser trabalhado pelo professor (e, obviamente, da natureza desse conteúdo), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de um determinado eixo conclamam outros.

Por exemplo, no processo de alfabetização, quando o professor oferece atividades que pretendem ensinar aos estudantes que as letras substituem os sons que produzimos quando falamos, também precisa explicar aos estudantes que as letras têm formatos fixos que variam conforme o traçado (e para isso precisa apresentar os diferentes tipos de fonte e como elas mudam se são grafadas maiúsculas ou minúsculas).

Neste caso, temos dois objetivos de aprendizagem de eixos diferentes em diálogo:

Eixo	Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento
Escrita	(EFEJAEALP20) Compreender que as letras substituem os sons que produzimos ao falar
Análise Linguística	(EFEJAEALP55) Perceber que as letras têm formato fixo e variam conforme o traçado

Por sua vez, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento precisam ser compreendidos como “pontos de chegada”, nem sempre simples de serem atingidos.

No início de cada módulo, o professor recebe os estudantes e, ao entrar em contato com eles, logo identifica que os percursos de aprendizagem são únicos, individuais e dependem de determinantes subjetivas, sociais, culturais, econômicos, etc. Como lidar com essa problemática?

A construção do Currículo vem para superar esse impasse, porém se quisermos que haja aprendizagem de fato não nos parece justo construir currículos pensando em conteúdos mínimos ou um que mantenha as altas expectativas sobre os estudantes e suas possibilidades de aprender o que quiserem.

Diante disso, cabe destacar a importância dos princípios pedagógicos elencados neste documento, da importância do trabalho coletivo entre professores e coordenadores, do desenho democrático dos Projetos Político-Pedagógicas das Unidades Educacionais e, principalmente, da autonomia dos professores.

Os professores, na relação com os estudantes, a partir das particularidades das escolas, da modalidade de atendimento da EJA, de cada contexto escolar, da comunicação com seus pares é que podem – e devem – “manejar” os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentro do que lhes parecer justo, real, possível e necessário.

Contudo, no intuito de contribuir para que o Currículo auxilie o fazer docente, apresentamos alguns exemplos de como tais objetivos poderão ser trabalhados na prática.

Vejamos alguns exemplos:

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento	O que fazer para atingi-lo?	Que atividades desenvolver?
(EFEJAECLP30) Tomar notas de informações que poderão ser utilizadas em um texto que será escrito. (EFEJAECLP31) Planejar e elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que precisará ser revisado. (EFEJAECLP32) Rer a revisão do texto, marcando trechos que ainda parecem necessitar de ajustes. (EFEJAECLP37) Elaborar/recuperar o planejamento do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção e seu conteúdo temático.	Dependendo do gênero discursivo escolhido, se for uma notícia ou reportagem, por exemplo, será importante levantar questões sobre os elementos que não podem faltar numa notícia ou reportagem; discutir e definir modos de registro e planejamento do texto; como proceder na anotação de texto oral. Seguindo o exemplo acima, se o texto a ser produzido fosse um texto da esfera jornalística, como uma notícia ou reportagem, seria fundamental retomar o estudo cuidadoso do gênero escolhido, destacando todos os elementos constitutivos do gênero. Ainda seguindo o exemplo anterior, é fundamental que os estudantes percebam que a revisão do texto acontece já na escrita no rascunho e que segue depois dessa escrita. Todo escritor realiza pelo menos dois tipos de revisão: uma que acontece ao longo da escrita (quando escrevemos e voltamos a ler cada parte do escrito para já fazer ajustes), e outra que acontece depois que a primeira versão do texto está pronta (quando analisamos o texto inteiro para revê-lo, parte a parte, mas considerando a relação dessas partes com o todo).	Em duplas ou grupos, os estudantes poderão analisar textos de notícias e reportagens, identificando e registrando as características de textos dessas naturezas. Em seguida, seria necessário que o professor modelizasse diferentes procedimentos de anotação de informações: anotação de ideias, anotação de textos orais que podem ser aproveitados para ilustrar ou enfatizar algo em uma ideia. Por fim, seria necessário desenvolver atividades que amparassem a sistematização das informações, de modo a favorecer a produção de um texto como uma notícia ou reportagem. Do ponto de vista da prática, as atividades a serem desenvolvidas seriam: recuperar o contexto da produção: quem seriam os leitores potenciais do texto, suas finalidades, a melhor forma de construí-lo (gênero), suporte e circulação. Em outro momento, permitir que os estudantes pesquisem e investiguem tudo o que for necessário para conseguirem produzir um texto da esfera jornalística. Posteriormente, o professor precisaria mediar o planejamento do texto (o que não pode faltar; quantas partes pode/deve ter; como distribuir as ideias no papel obedecendo uma sequência lógica e temporal que favoreça a compreensão de quem o lerá). Na sequência, é importante dar tempo e espaço para a escrita do texto em si. Tudo isso feito, o professor analisa as produções iniciais para ajudar os estudantes no processo de revisão. O professor precisa modelizar os processos de revisão. Sendo assim, pode promover atividades de revisão, individual, em dupla e/ou coletiva, de forma a mostrar para os estudantes quais são os comportamentos e atitudes esperadas de alguém que pode se tornar capaz de revisar os próprios textos e os dos outros. Neste caso, pode desenvolver atividades que focalizem diferentes aspectos textuais. Em um primeiro momento, pode focar no estabelecimento de relações entre as partes do texto e na produção e efeitos de sentidos no texto. Em segundo lugar, pode focalizar a paragrafação, discutindo as melhores formas de distribuir as ideias em cada parte do texto. Em terceiro, pode focalizar as escolhas lexicais, ajustando-as ao gênero, ao público, ao suporte e à veiculação do texto (que evoca retomar o contexto da produção). Em quarto, pode favorecer uma discussão sobre pontuação, ortografia, ou demais elementos relativos à análise linguística que se fizerem necessários.

Por meio dos exemplos descritos no quadro anterior, observa-se a necessidade de uma organização estrutural articulada para o desenvolvimento de atividades, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, as formas de atendimento da EJA, os conteúdos e suas diferentes naturezas, as intencionalidades pedagógicas subjacentes em seu tratamento e o foco que se quiser dar: leitura, escrita, produção oral, escuta ou análise linguística. Enfatizaremos, nas páginas subseqüentes, algumas sugestões envolvendo cada um desses eixos.

Práticas que Favorecem o Processo de Aquisição do Sistema de Escrita

As atividades oferecidas aos estudantes da EJA, durante o processo de alfabetização, devem obedecer a dois aspectos centrais:

1º) garantir a função sociocultural real da leitura e escrita, ou seja, as atividades propostas em sala de aula devem estar em consonância com a forma como a leitura e a escrita são utilizadas fora da esfera escolar, para que as atividades sejam significativas e façam sentido;

2º) deve favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita, quer dizer, as atividades devem provocar reflexões, por exemplo, sobre a regularidade da escrita, o estabelecimento do valor sonoro das letras, o ajuste do falado ao escrito, entre tantos outros aspectos.

Além das atividades de sondagem/diagnóstico das hipóteses de escrita, já explicitadas anteriormente, ao tratarmos do princípio pedagógico Levantamento de Conhecimentos Prévios, no qual exemplificamos os critérios para a realização da sondagem/diagnóstico das hipóteses de escrita dos estudantes, a rotina didática de uma turma em processo de alfabetização deve contemplar, necessariamente, as seguintes situações didáticas:

Atividades de Escrita

Partimos do pressuposto de que aprendemos a escrever escrevendo, embora essa ideia possa parecer óbvia, ela infelizmente não é, se considerarmos alguns métodos de alfabetização.

As propostas envolvendo a escrita como atividade podem contemplar inicialmente a produção de listas (compras, ingredientes para uma receita culinária, nomes dos colegas da turma, atividades que gostam de fazer etc.) e, também, a escrita de textos de memória que sejam significativos para os jovens e adultos da EJA. Para tanto, o professor precisa conhecer os interesses dos estudantes, suas expectativas, seus desejos, suas necessidades, suas trajetórias de vida, pois esses conhecimentos favorecerão a seleção dos textos, que podem ser: receitas de culinária; poesias, poemas de cordel, ditados populares, canções, frases de caminhão, raps, quadrinhas, adivinhas, entre tantos outros textos que façam parte do universo cultural dos estudantes e que eles conheçam de memória.

Os estudantes podem realizar essas atividades em dupla, assim poderão confrontar suas hipóteses de escrita, justificar suas escolhas e chegar a algum consenso. Para se propor agrupamentos que sejam produtivos para atividades de escrita, é preciso organizar duplas com hipóteses de escritas próximas, evitando que apenas um dos estudantes realize a atividade, enquanto o outro apenas fique olhando.

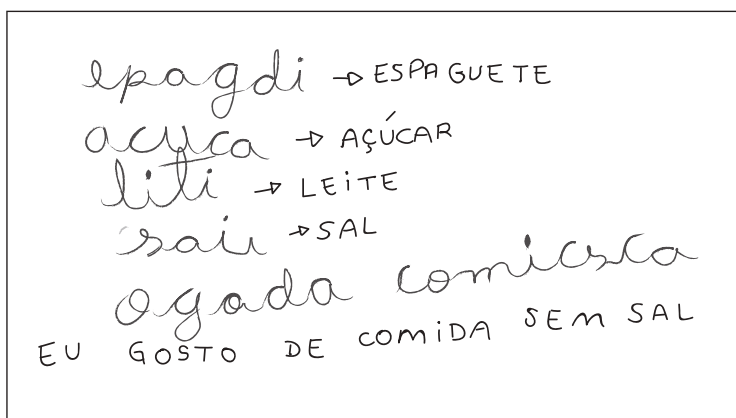
Para os estudantes que encontram ainda muita dificuldade em grafar as letras, uma boa alternativa é o uso de um alfabeto móvel, para que eles possam focar toda sua reflexão em quantas e quais letras usar e na ordem dessas na escrita da palavra, sem ter que se preocupar também com a grafia das letras.

O uso do computador também é um recurso valioso que deve ser utilizado, sempre que possível. O ato de escrever muda ao se utilizar o computador: nele passamos a utilizar as duas mãos, temos diante de nós teclas no lugar de lápis e papel e outra forma de produção da escrita, se compararmos com a produzida de próprio punho.

Não podemos desconsiderar o status que a escrita digital tem na atualidade. Poder escrever no computador, para os estudantes da EJA, tem um valor social relevante. Além disso, alguns recursos do computador facilitam o registro escrito no momento em que se tem de reescrever uma palavra, por exemplo, já é mais fácil apagar a escrita no computador do que no papel. Outro recurso que favorece a digitação relaciona-se ao uso do corretor, pois conforme os estudantes vão escrevendo, podem verificar quando aparece o grifo vermelho sob a palavra, indicando que algo está inadequado e que ajustes precisam ser realizados, tratando-se assim de um outro tipo de intervenção.

O ditado de uma lista, seguindo os mesmos critérios de produção da lista de sondagem, também pode ser proposto aos estudantes. É importante que sejam realizadas intervenções nestas escritas, já que não se trata de uma sondagem. Nesta atividade, a intervenção pode ser feita de várias formas: logo após a escrita do estudante, por exemplo, pedindo que ele leia o que acabou de escrever, assim terá de justificar sua escrita e o professor terá como intervir pontualmente, provocando a reflexão do estudante e colocando em xeque suas hipóteses.

1. Observe o registro da lista a seguir:



(Escrita de adulto de 49 anos, estudante do CIEJA).

No caso do registro anterior, uma série de intervenções precisam ainda ser realizadas para que este estudante alcance a hipótese de escrita alfabética. Neste caso, de nada adianta perguntar quais letras estão faltando. O ideal é pedir que ele leia o que escreveu, mostrando o que está lendo.

A partir daí, o professor pode ir questionando se há outra maneira de escrever a palavra, que outras letras podemos usar para escrever determinada sílaba na palavra, além de buscar nos registros de referência existentes na sala de aula (cartazes, revistas, listas de nomes, etc.) se há palavras que poderiam servir de referência para escrita daquela, entre outros questionamentos.

Por meio de boas intervenções, os estudantes vão se apropriando do sistema de escrita, enquanto precisam representar graficamente o que desejam comunicar, tendo de definir quantas e quais letras usar, em que ordem colocá-las etc. Muitas outras atividades de escrita podem ser realizadas coletivamente, tendo o professor como escriba. Neste caso, nos referimos às produções textuais.

Atividades de Leitura Realizadas pelos Estudantes

Junto com as atividades de escrita para aprender a ler, é preciso realizar, também, atividades de leitura, mesmo antes de saber ler. Neste caso, os textos a serem oferecidos devem ser aqueles que os estudantes conhecem de memória.

Sabendo o teor do texto, fica mais fácil para o estudante antecipar o que está escrito a seguir. Este tipo de atividade exige que o discente, ao tentar ler, lance mão de seus conhecimentos prévios, estabeleça relações, busque pistas no registro escrito, como: letras iniciais ou finais e identificação de letras do próprio nome, que podem confirmar ou não sua hipótese sobre o que está escrito. Pode acontecer de alguns estudantes se recusarem a realizar a atividade, alegando que não conseguem fazer a atividade porque ainda não sabem ler. Neste caso, é muito importante que você dialogue com esse estudante e explique o objetivo da atividade, para que ele entenda que aprendemos a ler, lendo.

Muitos gêneros textuais podem ser utilizados nestas atividades, tais como: trechos de músicas conhecidas, poemas que eles tenham de memória, ditos populares, frases de caminhão, cantigas, quadrinhas, parlendas, entre outros.

Atividades de Leitura Realizadas pelo Professor

Embora estejamos tratando aqui das questões relativas à escrita, consideramos pertinente reiterar a importância da leitura feita pelo professor, sobretudo no processo de alfabetização. Este tipo de leitura precisa tornar-se uma atividade permanente em sala de aula, assim como as demais atividades que estamos apresentando como essenciais ao processo de alfabetização.

O objetivo desta leitura é ampliar o repertório dos estudantes, apresentando gêneros textuais variados, tais como: contos de artimanha, contos de suspense, causos, lendas, notícias, biografias, crônicas, reportagens, artigos científicos, entre outros que sejam do interesse do grupo, ou que o professor considere pertinente.

Vale a pena propor a organização de audições de leitura de livros literários mais longos, lendo o livro aos poucos, por capítulos. Realizar saraus de poesia também é muito interessante.

Os estudantes aprendem muito nas situações de leitura feita pelo professor. Eles passam a conhecer diferentes gêneros textuais, ampliam o repertório vocabular, de leituras e autores, se apropriam de uma linguagem de estilo mais formal, de diferentes recursos discursivos, linguísticos, aprofundam o conhecimento sobre a função social da escrita, entre outras tantas aprendizagens.

É importante que o professor assuma o papel de um leitor, para que os estudantes tenham-no como referência de comportamento leitor, além disso, desenvolvam o apreço pela leitura. De nada adianta alfabetizarmos jovens e adultos se não formarmos leitores e escritores competentes, que utilizem o ato de ler para ter uma vida melhor.

Atividades de Produção de Texto Oral com Destino Escrito

Na atividade de leitura feita pelo professor, afirmamos que é importante que os estudantes possam ter o professor como uma referência de comportamento leitor. No caso da produção de texto oral com destino escrito, a ideia é a mesma, a única diferença está no fato de ser uma atividade de escrita.

Neste tipo de atividade, os estudantes vão produzindo e ditando o texto para o professor que vai escrevendo na lousa. Observar como esse registro escrito é feito e como ele se configura é fonte de muitas informações sobre a escrita. Essa atividade proporciona além das informações sobre a escrita outras sobre a produção textual, observando também o processo de transposição da linguagem oral para o texto escrito, por exemplo.

O professor deve estar atento ao propor essas atividades coletivas, convocando todos a participar, evitando que alguns acabem monopolizando a produção, enquanto outros ficam em silêncio. Lembre-se da importância da construção de um clima acolhedor, no qual os estudantes sintam-se respeitados, sem vergonha de errar.

O Processo de Produção Escrita

Por vezes, na EJA, deparamo-nos com jovens e adultos que solicitam atividades como a cópia. Tal pedido pode ocorrer por vários motivos: por terem vivido um processo de escolaridade anterior no qual essa atividade era muito solicitada ou por saberem que, ao realizar uma cópia, há chance de cometer erros, pois sabem que ainda não dominam a escrita convencional. Todas essas reações advêm de um modelo escolar pautado na transmissão e na reprodução, em que os estudantes eram entendidos não como sujeitos, mas como objetos, conforme afirma Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2003).

Entretanto, é papel da escola formar escritores capazes de produzir textos de qualidade. Para tanto, o primeiro passo é aproximar as propostas de produção textual das necessidades cotidianas, para que jovens e adultos percebam a função

social da escrita, podendo cada vez mais ampliar o seu grau de participação nas atividades sociais que dependem da leitura e da escrita. Neste sentido, seguem sugestões para produções textuais: cartas, listas, receitas culinárias, carta de solicitação de emprego, currículo, e-mail, entre outras sugestões.

Para que os estudantes aprendam a elaborar textos de diferentes gêneros, que circulem em diferentes esferas sociais, é necessário que o professor planeje o ensino de cada um desses gêneros. Para tanto, não adianta apenas apresentar a estrutura do gênero e um ou dois textos como referência. É essencial que se discuta com o grupo as questões que sempre são consideradas quando produzimos textos em situações socioculturais reais. Neste caso, combine com os estudantes, por exemplo:

- Qual será a finalidade do texto?
- Do que vamos tratar?
- Para quem vamos escrever?
- Onde este texto irá circular?
- Qual será o portador?

Estes aspectos precisam ser combinados, pois é a partir da consideração da finalidade do texto, do entendimento sobre o que se pretende dizer, de quem será o leitor do texto a ser produzido, definindo onde ele irá circular, em qual portador, que favoreceremos, sobremaneira, o processo de aprendizagem de produção textual.

Embora seja necessário produzir com os estudantes da EJA textos relacionados às necessidades objetivas de vida, apropriar-se das operações que envolvem a produção textual de gêneros que circulam na esfera do mundo do trabalho ou da esfera cotidiana é muito importante. No entanto, é igualmente relevante aprender a produzir textos de outras esferas discursivas como os da esfera literária em verso, em prosa, além de gêneros da esfera acadêmica, científica etc.

A produção de textos envolve, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), cinco operações principais que precisam ser consideradas nas ações de ensino:

1 – Produção e tratamento dos conteúdos temáticos:

- a) envolve a criação de uma trama ou enredo, quando o texto a ser produzido for ficcional, de autoria, da esfera literária; ou
- b) realização de estudo e pesquisa quando a produção for de um texto de outras esferas, como a do mundo do trabalho, científica etc.

2 – Contextualização: consiste na capacidade de definir ou recuperar o contexto de produção textual: o que escrever, como (em que gênero), para quem ler, qual finalidade comunicativa etc.

3 – Textualização: envolve o planejamento e a construção do texto, lançando mão de todos os recursos linguísticos possíveis.

4 – **Planificação:** a partir da definição do gênero que será produzido, a planificação envolve a forma de organização do texto em partes e de que maneira essas irão se inter-relacionar.

5 – **Revisão:** Esse processo é fundamental para qualidade do texto e pode ser realizado durante e após a conclusão da produção textual. Envolve revisões de várias naturezas, tanto as que se relacionam à forma quanto as relacionadas ao conteúdo.

A Revisão Textual

Durante muito tempo, a cada solicitação de produção textual, o professor solitariamente corrigia cada texto, tendo como foco principal as questões ortográficas, por serem as que saltavam aos olhos de forma mais latente. Essa noção vem, aos poucos, modificando seu enfoque para uma prática de revisão textual.

A mudança proposta aqui não se refere à troca de palavras, mas a uma mudança de postura diante das produções dos estudantes. Apesar dessa consideração, ressalta-se, no entanto, que alguns textos produzidos, às vezes, apresentam algum termo repetidas vezes e caberá ao revisor buscar sinônimos que substituam a palavra reiteradamente escrita.

Suponhamos que um estudante da EJA tenha produzido um texto da seguinte forma:

A Marta

A Marta naseu em alagoas em 10/02/19986 ela e uma jogadora muito conhecida no mundo todo a Marta joga na suecia ganho muitos premio e medalha ela joga bola muito bem mais não tem a mesma fama dos jogadores homem o pe dela foi marcado na calcada da fama nos estados unidos.

Texto fictício, inspirado em amostras de escrita de estudantes da EJA.

Embora o exemplo sugira uma escrita de um estudante que já atingiu a hipótese de escrita alfabética, há muito ainda a ser feito para que ele avance em seu processo de alfabetização. O primeiro passo é identificar o que o estudante ainda precisa aprender.

Analisando o texto “A Marta”, veremos que há muito a ser trabalhado. Ao olhar rapidamente o texto, os primeiros aspectos que se destacam, os mais visíveis são: a paragrafação, o uso de maiúsculas e minúsculas, a ortografia, a acentuação e a pontuação. Todavia, além disso, chama-nos atenção, também, as marcas de oralidade no texto, aspectos de coesão e coerência, a função e utilização dos pronomes, entre outros elementos.

No tocante à coesão e à coerência, não podemos deixar de discutir com os estudantes a função desses aspectos em um texto: deixar a produção mais

compreensível e eficiente, haja vista que estes dois quesitos têm a função de ajudar o leitor a atribuir sentido ao que lê. As produções dos estudantes, muitas vezes, carecem destes aspectos coesivos, portanto é preciso que durante as revisões eles percebam a função desses dois conceitos na produção textual.

A qualidade do texto dos estudantes também depende, em grande medida, da retomada que o professor precisa fazer do contexto da produção. Esse trabalho de recuperação do contexto da produção textual permite que o estudante reflita sobre as decisões que irá tomar, por exemplo, sobre:

- O contexto de produção: qual gênero que será produzido? (uma carta de solicitação de emprego, um conto de assombração, uma crônica, uma autobiografia, uma notícia, um poema de cordel, um artigo de opinião, um relatório, um verbete de curiosidade, uma resenha). Onde este texto circulará e com qual finalidade? (no mural da escola, no jornal do bairro, no blog da escola, em uma feira de ciências, em uma mostra cultural). Ter clareza do contexto é fundamental para a produção de um texto;
- O conteúdo temático (o que será tratado no texto, levando-se em conta o gênero a ser produzido);
- Como o tema será abordado? Em que tom? Cômico, formal, dramático, informal, irônico etc.;
- Como o texto será construído? Quais serão os fatos, personagens, acontecimentos em torno do qual o texto se ancorará?;
- Escolher a forma de registro linguístico que o texto terá: pessoal, acadêmico, jurídico, científico, jornalístico, poético etc.

A recuperação do contexto ajuda a minimizar problemas na produção dos textos dos estudantes. Esse trabalho antecede a mediação dos conhecimentos que são necessários para escrever textos, como garantia da coesão, coerência, uso de articuladores textuais, da escolha da pontuação que possa dar o sentido desejado pelo autor do texto, entre outros aspectos.

Revisão Textual Coletiva

O processo de revisão textual deve ser uma atividade permanente no ensino de Língua Portuguesa. Nos momentos de correção coletiva, o professor precisa definir quais pontos serão tratados a cada momento, haja vista que não é possível tratar tudo de uma única vez. É importante ir escolhendo cada eixo a ser revisado, para que os estudantes acompanhem a revisão de forma reflexiva e, assim, possam aplicar o que vão aprendendo nos textos seguintes.

Pode-se iniciar essa atividade, pelos equívocos de ortografia, pois, em geral, na revisão coletiva, se esse aspecto não vier primeiro, é possível que os estudantes atentem-se para esse quesito que, dificilmente, observarão os outros pontos da revisão. Depois, pode-se elencar demais aspectos, abrangendo forma e conteúdo, por exemplo.

Por meio deste processo, os estudantes vão aprendendo a realizar a autocorreção de seus textos, pois terão saberes que permitirão observar os aspectos que precisam ser melhorados no próprio texto. De acordo com Lerner (2002), a revisão coletiva deve ser compreendida como um comportamento escritor no qual se aprende a melhorar o texto com o auxílio de outros leitores, com a intenção de evitar ambiguidades ou incompreensões.

Os objetos de conhecimento, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser trabalhados com intuito de favorecer o avanço da capacidade dos estudantes da EJA em produzirem textos com cada vez mais qualidade. Desta forma, o trabalho de análise linguística, leitura, oralidade e escuta devem estar integrados a esse propósito.

Sugestão de gêneros que podem ser propostos aos estudantes da EJA:

- Cartas: as cartas podem ser de vários tipos, observe o interesse e dialogue com a turma antes de definir se será uma carta pessoal, de reclamação, de leitor, de solicitação de emprego, de reclamação, de amor, de cobrança, entre outros tipos que os estudantes desejem produzir. O ideal é que a carta seja enviada, garantindo-se assim a função social real do texto;
- Autobiografia: o texto autobiográfico pode ser uma produção bem interessante, além de ser uma forma de todos se conhecerem melhor. Eles podem produzir esses textos para lê-los para os colegas da classe, por exemplo;
- Relato de experiência vivida: este é um gênero que os estudantes da EJA, em geral, gostam de escrever. É interessante que essa produção parta de alguma situação ou desejo dos estudantes acerca de algum fato que pode ter ocorrido com alguém, ou a partir da proposição de uma situação inusitada, engraçada, curiosa, arriscada, difícil etc.;
- Notícia: a produção de uma notícia pode ser planejada a partir de algo do interesse dos estudantes, que eles desejem divulgar. Vale a pena tentar publicar a notícia de alguma forma, seja no blog da escola, no jornal ou revista do bairro, em algum site. Assim, os estudantes ficarão mais motivados a produzi-la.

A produção de gêneros escritos de apoio à leitura também são necessários de serem propostos, a partir da leitura de textos expositivos de diferentes áreas do conhecimento, ou mesmo de um artigo de opinião, ou qualquer outro texto que a turma tenha lido e que valha a pena ser estudado. Pode-se propor a produção de resumo, relatório, comentário, resenha, esquema, ensaio etc.

Embora já tenhamos salientado nas orientações de trabalho com leitura, reiteramos a necessidade de se garantir aos estudantes contato com os gêneros que posteriormente eles forem produzir. É conhecendo bons textos que representam determinados gêneros que vamos construindo um repertório aprofundado sobre eles.

Todo investimento em atividades que envolvam a revisão textual favorece aos estudantes a construção de um bom repertório linguístico, essencial ao processo de produção de textos de qualidade.

As Vantagens de se Produzir e Revisar em Dupla

Alternar os processos de produção e revisão textual propondo atividades ora coletivas e outras vezes em dupla é uma boa estratégia metodológica, que favorece também os avanços na aprendizagem da escrita e revisão de textos.

A ideia de se promover agrupamentos produtivos apoia-se nas seguintes premissas:

- Considera a diversidade de saberes dos estudantes da EJA;
- Permite que tais saberes sejam compartilhados e, ao mesmo tempo, sejam discutidos e confrontados, possibilitando que os estudantes muitas vezes revejam suas ideias e hipóteses;
- Favorece o aprendizado do trabalho coletivo, da discussão produtiva, da defesa de opinião de forma respeitosa, envolve a negociação de acordos, a partir de diferentes pontos de vista;
- Facilita que o professor realize mais intervenções atendendo as duplas e não os estudantes individualmente;
- Os estudantes ganham centralidade neste processo de produção e revisão textual e não o professor;
- É permitido que haja uma maior circulação de informação entre os estudantes, que ao terem de produzir o texto com um parceiro, necessariamente, terão de expor suas ideias, saberes, expectativas e concepções.

Para que se possa organizar agrupamentos que sejam considerados realmente produtivos, o professor precisa necessariamente conhecer, em primeiro lugar, os conhecimentos prévios dos estudantes, para que a atividade seja verdadeiramente compartilhada, no sentido de que as duas pessoas que compõem a dupla possam avançar com a realização da atividade. É possível que nas primeiras vezes em que as atividades em duplas forem sugeridas, o professor tenha de auxiliar, ajudando os estudantes a entenderem como pode ser a divisão das tarefas, quem vai fazer o registro escrito, quem irá ditando para que se registre, para que, depois, ambos possam reler e discutir como melhorar o texto, com as intervenções do professor.

No caso de se ter em sala de aula estudantes imigrantes, refugiados ou com alguma deficiência, há que se ter uma atenção ainda maior na proposição dos agrupamentos.

Quando o estudante da EJA trabalha colaborativamente, em dupla ou grupo, esta metodologia permite que novas aprendizagens sejam construídas, para além, inclusive, do processo de produção e revisão. Assim, os estudantes vão tendo a oportunidade de se comunicar de forma mais nítida, respeitosa, exercitam o poder de argumentação, a solidariedade, pois na escola não se aprende somente com o professor, mas com todos com os quais se interage. Quem sabe assim, aos poucos, vamos conseguindo construir uma verdadeira comunidade de aprendizagem?

LEITURA

Fluência Leitora: do que estamos falando?

Após a aquisição do sistema de escrita, é preciso garantir condições para que a leitura ganhe cada vez mais centralidade nas atividades didáticas desenvolvidas na EJA. Não podemos acreditar que o ensino sistemático da leitura se encerre assim que o estudante atinge a base alfabética. Entende-se que, principalmente, a partir desta etapa é que os objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de leitura precisam ser cuidadosamente planejados. Reiteramos que o ato de ler ancora-se num exercício intelectual; é uma atividade cognitiva complexa que precisa ser ensinada, por meio de atividades significativas.

Nesta perspectiva, é preciso propor situações de leitura aos estudantes, para que eles desenvolvam a fluência leitora. Houve um tempo em que a compreensão sobre fluência leitora se detinha ao ato de ler em voz alta de forma fluente, respeitando os sinais de pontuação, com um bom tom de voz, sem engasgos, timidez, em um ritmo adequado etc. No entanto, precisamos considerar que o fato de alguém realizar muito bem uma leitura em voz alta, não garante, necessariamente, que ela tenha compreendido o que leu. Podemos ler fluentemente um determinado texto sobre o qual não entendemos nada.

Por isso, quando tratamos neste material sobre fluência leitora, estamos nos referindo não somente ao domínio da base alfabética, à compreensão das relações entre grafemas e fonemas na ortografia da Língua Portuguesa e à capacidade de identificação de palavras. Queremos evidenciar o desenvolvimento de estratégias de leitura que favoreçam a interpretação textual, que priorizem a visão do contexto, que contribuam para o desenvolvimento da fluência leitora, enfim, para a leitura de mundo com vistas ao processo de emancipação.

Estabelecer a relação entre significante e significado é condição fundamental para a fluência leitora, pois envolve processos cognitivos complexos, que serão aprimorados quando os estudantes se depararem com a leitura dos diversos gêneros textuais apresentados nas situações de aprendizagem planejadas pelo professor, podendo, assim, compreender muito mais do que a palavra escrita.

Objetivos que as Diferentes Atividades de Leitura Devem Priorizar:

- ter clareza do propósito da leitura: por que ler esse texto? Qual a finalidade desta leitura? Qual a melhor forma de propor a leitura para turma (leitura silenciosa, compartilhada)? Como estabelecer uma roda de conversa inicial para levantamento de conhecimentos prévios relevantes ao que será abordado no texto?
- fazer um estudo do texto antes de entregá-lo para turma: conhecer seu contexto de produção e o autor (obras, estilo, aspectos relevantes de sua trajetória de vida), conhecer bem a estrutura do texto, como ele se organiza;

- compartilhar com os estudantes o objetivo da leitura, informações sobre o contexto de produção do texto, informações sobre o autor, além de explicitar também o que motivou a escolha pelo texto, despertando na turma também o desejo em ler o texto, ou seja, criando a intencionalidade da leitura;
- planejar boas questões para lançar aos estudantes, após a leitura, na roda de conversa, quando eles comentarão sobre o que acharam do texto, visando fomentar o processo de compreensão leitora, para que os estudantes confirmem ou revejam suas hipóteses iniciais e comparem o sentido que produziram a partir da leitura realizada;
- propor atividades nas quais os estudantes sejam capazes de, em função dos objetivos e/ou finalidades da leitura, identificar as informações mais importantes, separando-as das informações periféricas;
- realizar atividades que também envolvam o aprofundamento do texto, por meio do uso de alguns procedimentos de estudo como: sumarizar, resumir, resenhar, esquematizar, fichar o texto etc.
- promover discussões com a turma acerca do texto, sobretudo aquelas que favoreçam que os estudantes tirem conclusões, reflitam sobre o que leram, construam e explicitem suas opiniões, percebam o que aprenderam a partir da leitura.
- fomentar a produção de esquemas e produções gráficas, quando possível, que representem a estrutura, forma ou conteúdo do texto.

Por que Propor a Leitura de Textos mais Complexos?

Muitas vezes, intencionando facilitar o processo de interpretação textual, buscamos textos menos complexos e, assim, acabamos impedindo que os estudantes avancem em seu processo de aprendizagem. É preciso que os estudantes atuem como leitores ativos. Se não propomos leituras mais desafiadoras, de gêneros textuais de diferentes esferas discursivas, como eles poderão aventurar-se pelos caminhos da leitura?

Evitar ou sonegar a proposição e interpretação de textos mais elaborados, por exemplo, textos literários, expositivos de diferentes campos do conhecimento e/ou artigos científicos, entre outros. Essa postura de exclusão de possibilidades pode tornar-se um impedimento ao próprio avanço dos estudantes na construção de novos conhecimentos, bem como à ampliação de sua autonomia leitora e escritora.

O contato com textos diversos, de boa qualidade e de diferentes gêneros discursivos possibilitará ao discente ampliar seu universo textual. Tal ampliação requer aprofundamento, o qual se dá pela compreensão da finalidade e do contexto de produção de um texto, pois, ao buscar essa compreensão, chega-se à leitura crítica.

Não podemos nos esquecer de que a leitura é sempre um ato intencional. Neste sentido, faz-se necessário sempre deixar claro aos estudantes qual o objetivo ou a finalidade da leitura proposta, pois isso ajuda a situar o leitor diante do texto, ajudando-o a compreendê-lo. Desta maneira, o trabalho pedagógico precisa amparar-se em um planejamento que vise promover experiências educativas criteriosamente pensadas para que ocorra a apropriação do conhecimento.

A leitura é uma atividade cognitiva que depende de fatores diversos para que o leitor atribua sentido ao que lê. Após o sentido atribuído, essa atividade poderá ser aprimorada. Trata-se de aprender a ler criticamente e esse é mais um objetivo a ser conquistado no cenário escolar. Ela exige um maior envolvimento do estudante e do professor com o material de estudo, pois compreende a ideia de ação-reflexão e reação. Ou seja, nesse modelo de leitura há a ação de ler, a de refletir sobre o que se leu e a de reagir sobre o que foi lido, de forma oral ou escrita. Outro aspecto que potencializa a criticidade leitora é o de relacionar as diversas linguagens artísticas sobre um tema, porque cada uma dessas expressões artísticas focaliza aspectos peculiares sobre uma determinada problemática, podendo estabelecer relação de completude ou divergência. Esse duplo olhar sobre a realidade auxilia na composição de significados sobre o objeto de estudo, propiciando o pensamento crítico e a criatividade. Trata-se, portanto, de inserir no Currículo o conceito de leitura intersemiótica e de evidenciá-la nos planos de ensino da língua.

Cabe destacar, ainda, que é importante favorecer um diálogo dos estudantes com textos mais elaborados, posto que a leitura é essencial a todo processo de aprendizagem. E isso não se dá apenas por meio dos textos apresentados, mas por questões em que os estudantes são convidados a recuperar ideias que favorecem a criação de hipóteses interpretativas, acionando nesse processo os conhecimentos prévios, os quais, por sua vez, possibilitam o estabelecimento de relações entre o aprendizado consolidado e o que está sendo construído. Para tanto, será importante utilizar também textos de outras disciplinas nos estudos, configurando-se essa prática como um modo de fortalecer a interdisciplinaridade, assim como a compreensão da própria realidade.

Ler para Estudar e Estudar para Ler

Tanto a escrita, quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes modos e formas de se estudar. Grifar, anotar, resumir, resenhar, esquematizar, são procedimentos que apoiam o ato de ler para estudar. Destaca-se que a prática de estudo não está atrelada especificamente à esfera escolar. O objetivo da leitura para aprimorar um determinado conhecimento está presente em várias esferas da vida humana. Isso pode acontecer em uma situação de trabalho, por um desejo pessoal, por exemplo, ou seja, está para além da escola.

Para aprimorar e fortalecer o grau de autonomia dos estudantes, faz-se necessário que as salas de aula da EJA se transformem em verdadeiras comunidades de estudo. Ensinar aos estudantes como se estuda, possibilitará que se apropriem da cultura escolar e que conheçam as dimensões dessa esfera, ampliando, assim, as possibilidades de efetivação do curso e de prosseguirem na vida acadêmica.

Consideramos pertinente tratarmos brevemente sobre como se ensina a estudar. Este aprendizado não envolve somente apropriação de métodos, um

conjunto de técnicas e procedimentos, mas, antes de tudo, a compreensão do conhecimento como objeto do próprio estudo.

As orientações de estudo visam ampliar o grau de autonomia dos discentes, permitindo-lhes que desenvolvam as capacidades de: observar, analisar, relacionar, interpretar, categorizar, generalizar, sintetizar, resumir, questionar, pesquisar, definir, comparar, classificar, resenhar, esquematizar, criar hipóteses, checá-las, além de formar opiniões, aprender a argumentar, conhecer e defender seus direitos sociais e trabalhistas, entre muitos outros saberes que se relacionam à emancipação social.

Finalmente, entende-se que aprender a ler para estudar fomenta o exercício da intelectualidade, impulsionando a construção de novos conhecimentos, haja vista que diversas situações didáticas previstas no Currículo só serão possíveis de serem realizadas por meio do estudo. Deste modo, a tarefa enfocada neste tópico não será de responsabilidade única do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores e de toda comunidade escolar.

Procedimentos de Estudo que Podem Ser Desenvolvidos na Perspectiva de Ler para Estudar:

- grifo;
- anotação de texto escrito;
- anotação de texto oral;
- resumo;
- esquema;
- resenha;
- pesquisa;
- palavras-chave;
- mapa conceitual;
- verbete;
- debate;
- nota de rodapé;
- seminário;
- entre outros.

Anotação de Texto Oral: Como e Para Que Fazê-La?

Dentre os procedimentos de estudo anteriormente elencados, evidenciamos “anotação de texto oral”, ou seja, tomar notas de um discurso. Denota-se que esse é um tipo de registro essencial, sobretudo para os estudantes e que geralmente não é ensinado. Sendo assim, precisamos considerar este procedimento como uma ação de apoio à compreensão/interpretação em situações de interatividade oral, como: uma aula expositiva, uma palestra, uma entrevista, um seminário, um debate, um congresso, entre outras situações similares.

Este não é um exercício fácil, haja vista que, ao mesmo tempo em que é necessário manter a concentração no discurso oral, com intuito de acompanhá-lo, de

registrar trechos que consideramos relevantes ou fazer registro de questões para serem feitas posteriormente, enquanto o discurso segue incessante. Em geral, a primeira tendência dos estudantes, ao registrarem em situações como essa, é a de tentar escrever *ipsis litteris* o que está sendo dito, o que é inviável.

Quando vamos realizar alguma anotação em um texto escrito, os procedimentos se diferenciam daqueles que são típicos da anotação de texto oral. No caso, podemos retomar quaisquer trechos, quantas vezes considerarmos necessários, pois estão ali sempre à disposição, o que não ocorre, por exemplo, durante uma palestra, um seminário, um congresso, um debate etc.

Desta forma, considerando as diferenças entre esses dois procedimentos, é necessário que os estudantes aprendam a anotar nestes dois contextos: oral e escrito. Para tanto, cabe aos professores criarem boas situações de aprendizagem deste modo de estudo que é a anotação nessas duas dimensões. Os estudantes não aprenderão a produzir boas anotações, sem que sejam ensinados, de forma intencional e bem planejada.

Todavia, é importante destacar que esse procedimento de estudo deve ser ensinado de forma contextualizada, inserido em situações em que realmente tenha significado.

Deste modo, vale a pena que o professor planeje situações nas quais os estudantes recebam um roteiro prévio como apoio para o registro das anotações. Em outros momentos, a proposta pode ser de acompanhar um determinado relato oral e registrar uma ou duas questões durante a apresentação, até que, posteriormente, os estudantes estejam preparados para produzir suas próprias anotações. Neste sentido, é importante que eles aprendam antes a utilizar palavras-chave, como forma de sintetizar seus registros.

É importante, também, que os estudantes tenham alguma referência de anotações que podem ser feitas durante o acompanhamento de um discurso oral, assim, cabe ao professor, sempre que possível, organizar junto com a turma alguns registros. Isso pode ser feito ao se utilizar um documentário ou relatório de experiência, em que se possa ir pausando o vídeo, para se discutir as possibilidades de anotação do trecho que foi acompanhado. Esses momentos são essenciais, pois ajudam os estudantes a refletir, fazer escolhas e ampliar seus repertórios acerca das formas em que as anotações podem ser registradas.

O que é importante que os estudantes saibam para produzir anotação de texto oral?

- aprender a registrar para que, posteriormente, seja possível recuperar as ideias em torno daquele registro, de forma eficiente e objetiva;
- considerar que, no caso da anotação de texto oral, não é possível anotar tudo o que é dito. Por isso, faz-se necessário aprender a resumir as ideias;
- saber o que é e como identificar palavras-chave em um texto oral;
- conhecer o objetivo pelo qual assistiram a aula; palestra; seminário; debate; plenária; reunião etc., favorece sobremaneira os procedimentos envolvidos nos registros, como anotações;

- fazer uso de abreviaturas que possam depois ser recuperadas;
- saber que, além das anotações, podemos também registrar questões para serem apresentadas ao final da explanação, com intuito de sanar possíveis dúvidas, ou seja, devemos anotar o que entendemos e também o que não entendemos, para perguntar depois;
- comparar anotações com os colegas também é interessante, pois essa atitude favorece a retomada do que foi apresentado, assim podemos compartilhar compreensões, identificar contradições, comparar informações, levantar novas hipóteses, aventar a necessidade de se saber mais sobre o assunto para compreendê-lo, ativar conhecimentos prévios e construir novas aprendizagens sobre o tema apresentado.

Sugestões de Atividades com Foco no Ensino de Anotação de Texto Oral

a) Anotação de texto oral com roteiro

Uma boa estratégia para que os estudantes possam ir aprendendo a realizar anotações de texto oral é entregar um roteiro, com algumas questões sobre as quais eles terão de anotar durante o discurso oral. Por exemplo, você pode escolher um documentário sobre algum tema que seja do interesse da turma, assisti-lo e produzir um roteiro com algumas perguntas, seguindo a ordem do próprio documentário. Fique atento para não colocar muitas perguntas. Alguns estudantes demoram um pouco para tecer seus registros. Sendo assim, na hora de elaborar as questões do roteiro, calcule o tempo para o estudante ouvir, realizar a anotação e para que a próxima questão só seja feita quando ele já estiver acompanhando unicamente o documentário. No começo, talvez seja necessário apresentar o vídeo mais de uma vez.

b) Anotação de texto oral por meio de palavras-chave

A ideia é que, em primeiro lugar, os estudantes aprendam o que são palavras-chave. Geralmente, essas palavras aparecem algumas vezes no texto oral, expressam o tema do texto e sintetizam o assunto. Quando eles já souberem o que são palavras-chave, você pode promover uma atividade envolvendo alguma exposição oral, seminário, palestra, uma aula, ou novamente outro documentário. Os estudantes deverão registrar as palavras que consideram como palavras-chave daquele discurso oral. Depois, coletivamente, discuta com a turma sobre as palavras registradas por eles. Ao final, seria interessante organizar uma lista de 3 a 5 palavras-chave, construída coletivamente pelos estudantes.

c) Anotação de texto oral com registro de perguntas

Para realização desta atividade, os estudantes precisam participar de uma situação envolvendo um discurso oral, como assistir a uma entrevista,

participar de uma reunião, assistir a um debate regrado, congresso etc. A comanda deve ser para que eles registrem questões, durante a audição do discurso oral, que poderão ser sanadas posteriormente.

d) Anotação de texto oral com objetivo específico

Nesta última sugestão de atividade, com intuito de promover situações nas quais os estudantes possam, aos poucos, ir se apropriando deste procedimento, a ideia é a de escolher algum aspecto que será tratado no documentário, em uma palestra, aula, debate etc. e solicitar que registrem especificamente o que foi pedido.

E por Falar em Leitura...

Além dos aspectos que facilitam o processo de escolarização dos estudantes da EJA, não podemos deixar de mencionar outras atividades de leitura que podem ser desenvolvidas e favorecem a constituição de comportamentos leitores.

Referimo-nos, agora, especificamente aos textos da esfera literária que, do ponto de vista didático, é imprescindível que os estudantes possam, tendo o professor como mediador, aprender a selecionar livros, descobrir suas preferências e interesses, procurando conhecer melhor as características dos gêneros dessa esfera, bem como sugerir/apresentar aos colegas seus autores e títulos mais apreciados, expondo o enredo de texto/livro a todos, por exemplo, em formato de seminário ou numa resenha.

Pensando que a experiência dos jovens e adultos é diversa e que muitos estudantes dessa modalidade podem não ter tido contato com experiências que lhes dessem a oportunidade de desenvolver comportamentos leitores, cabe a quem conduz os processos educativos apresentar textos, que possam despertar-lhes o desejo de ler.

Os comportamentos leitores, por serem de natureza atitudinal, são aprendidos por meio do exemplo de outros que nos mostram suas atitudes. Por isso, é desafiador ensinar esse processo. Contudo, há os que já são leitores e esses poderão ser motivadores de propagação do interesse à sala.

Diante dessa possibilidade, o professor poderá ajudar a fomentar nos estudantes o hábito de ler para divulgar aos colegas suas experiências leitoras, relatando ao grupo suas escolhas em função dos seus gostos e preferências, mas garantindo que cada um elabore juízos sobre os autores e sobre diferentes gêneros discursivos.

Esses processos nem sempre estão no nível da consciência de quem os coloca em prática e, justamente por isso, o compromisso com o letramento literário e de como ele se expressa em nossas ações é explicitado intencionalmente aos estudantes.

Nesse ponto da reflexão, podemos destacar a escuta ativa, apontada no Currículo como um eixo do trabalho em Língua Portuguesa. Embora, tradicionalmente, a escola seja um lugar em que se esperou, por séculos, que os estudantes ouvissem mais do que falassem, aprofundamos pouco o quanto escutar é algo que precisa ser aprendido, refinado, e uma vez que isso ocorre, o que efetivamente aprendemos? Ou melhor: será que aprendemos qualquer conteúdo por meio da escuta, independente da sua natureza?

Obviamente não. Mas conteúdos atitudinais, como é o caso do comportamento leitor, pode-se aprender escutando e observando o outro. Pensando em todos esses aspectos, apresentamos uma síntese do que pode ser feito para contribuir com a formação de leitores.

Atividade	Sugestões de desenvolvimento
Roda de leitura	Momentos de leitura coletiva desenvolvidos de forma permanente, com o objetivo de apreciar textos e fazer cumprir sua intenção: rir, emocionar, informar, divertir, etc. As rodas de leitura podem ser desenvolvidas desde o início do processo de alfabetização até as etapas finais da escolarização na EJA. No início, o próprio professor pode realizar as leituras. Aos poucos, pode dividir essa tarefa com outros estudantes que queiram fazê-lo. Nesses momentos, que são destinados unicamente à fruição literária, é importante que o professor varie os gêneros lidos, pois isso ajuda os estudantes a perceberem que os textos são diferentes. Porém, como essa percepção não ocorre de forma espontânea, é relevante que os textos lidos sejam retomados em outras oportunidades, a depender do eixo a ser trabalhado (ouvir, falar, proceder análise linguística etc.).
Leitura em voz alta feita pelo professor	A leitura feita pelo professor é essencial para que os estudantes tenham contato com textos que, provavelmente, não leriam se o professor não os apresentasse. Antes da leitura, o professor precisa selecionar textos, preocupando-se com a sua qualidade. É fundamental conhecer bem o texto a ser lido e se preparar para uma boa leitura. É interessante, também, preparar outros textos semelhantes e indicá-los aos estudantes, para fortalecer a leitura autônoma. É importante, ainda, justificar a escolha pelo texto a ser lido, apresentar o contexto de produção e informar aspectos como editora, ilustrador, edição, título etc. Sugerimos ainda que a conversa sobre o título seja utilizada para formular algum questionamento que instigue o estudante a prestar atenção ao texto que será lido, por exemplo, “o que será que esse título quer dizer?”, entre outras possibilidades. Durante a leitura, é fundamental que tenhamos preocupação com a entonação, marcando razoavelmente as funções que o texto enfatiza: surpresa, alegria, dúvida, desconfiança, tristeza etc. Dependendo do gênero, em histórias de suspense, de terror ou policiais, por exemplo, pode-se fazer pausas ou promover antecipações do que pode vir a seguir. Após a leitura, é interessante compartilhar impressões e juízos com os estudantes, estimulando-os a também fazerem isso. Vale, ainda, propiciar a elaboração de significados e sentidos coletivos para o texto lido. Nesse momento, cabe retomar partes do texto para rever, enfatizar, refutar ou confirmar hipóteses.

Leitura silenciosa	A leitura silenciosa feita pelos próprios estudantes também é importante de ser garantida durante as aulas. De acordo com a intenção de cada texto ou de cada atividade, a leitura silenciosa precisa ser planejada pelo professor, que fica responsável pela garantia de condições necessárias de fomento à leitura, por exemplo, em situações em que se pretende ler notícias ou reportagens para se informar, emocionar ou divertir. Cabe lembrar que os momentos de leitura silenciosa são possíveis somente quando os estudantes já se apropriaram do sistema de escrita alfabético. Quando isso ocorrer, ler silenciosamente, em sala de aula é algo fundamental, considerando a intenção de cada texto: estudar, informar, divertir, emocionar etc.
Leitura compartilhada	A leitura compartilhada ocorre quando a turma, junto com o professor, realiza a leitura conjunta de um texto. Quando lemos para um grupo de pessoas, há um conjunto de aspectos que precisam ser garantidos para que os ouvintes do texto o compreendam adequadamente: entonação, respeito à pontuação, pausas etc.

Em situações em que se lê textos longos e difíceis, por exemplo, outras modalidades de leitura entram em jogo, como a leitura e o estudo em partes de um texto. Contudo, esse tipo de leitura é menos usual quando o que está em jogo é a leitura literária.

Além de todos esses aspectos, o que se aprende com a leitura é fundamental para que os estudantes da EJA possam mobilizar os conhecimentos enfatizados nos demais eixos, como discorreremos adiante.

ORALIDADE

“Eu sei o que é, sei o que digo, sei por que o digo e prevejo, normalmente, as consequências daquilo que digo. Mas não é por um desejo gratuito de provocar as pessoas ou as instituições. Pode ser que se sintam provocadas, mas aí o problema já é delas. A pergunta que faço é por que é que eu me hei de calar quando acontece alguma coisa que mereceria um comentário mais ou menos ácido ou mais ou menos violento. Se andássemos por aí a dizer exatamente o que pensamos — quando valesse a pena —, teríamos outra forma de viver. Estamos numa apatia que parece que se tornou congênita e sinto-me obrigado a dizer o que penso sobre aquilo que me parece importante”. José Saramago (2008 *apud* AGUILERA, 2009)

As provocações de Saramago nos convidam a pensar não apenas sobre o que dizemos e o porquê dizemos, mas principalmente sobre quando dizemos algo sobre os efeitos dos nossos ditos.

Trata-se de reflexões importantes quando pensamos na cultura escolar, pois nem sempre a oralidade recebe a devida atenção no ensino de Língua

Portuguesa. Pela falta de estudos aprofundados sobre os processos que explicam a apropriação da linguagem oral, podemos enxergar os discursos orais de uma forma naturalizante, e a separar as pessoas entre as que “falam bem” e as que “não falam bem”.

Neste caso, o que consideramos “bem falar” seria uma capacidade inata do falante. Sabemos, contudo, que isso não é verdade e que o desenvolvimento da oralidade é um longo e laborioso processo que depende de uma intensa capacidade cognitiva e que, por isso mesmo, toda e qualquer pessoa é capaz de aprender a se comunicar oralmente, em diferentes gêneros, a qualquer momento de sua vida.

Assim como a aprendizagem de gêneros escritos, os gêneros orais são amplamente utilizados por nós, diariamente. E é por isso que precisam ser tomados como objeto de ensino, com o devido tratamento didático e com a mesma importância que os textos escritos.

A aprendizagem dos gêneros orais ocorre nas interações sociais, e são, como apontaram Ferreiro e Teberosky (1986), elementos essenciais na aquisição do próprio sistema de escrita alfabético.

Mesmo após a aquisição da escrita, a oralidade não deixa de ser importante. Em diferentes situações comunicativas, utilizamos a linguagem oral de formas diferentes, dependendo da necessidade e do contexto no qual a interação ocorre.

Palma e Cano (2012) explicam que as situações de ensino de oralidade, durante a escolarização, precisam se voltar para o campo do debate público, especialmente no que diz respeito ao trabalho, com a argumentação que se apresenta como uma questão urgente no ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, afirmam Palma e Cano (2012):

Podemos citar vários exemplos que reafirmam essa atual importância da oralidade. No espaço cibernético da Internet, há a possibilidade de registrar o mundo por meio do escrito, do oral, ou do imagético. As notícias, comentários e depoimentos podem vir em podcast, um tipo de arquivo de áudio digital. Logicamente, a televisão e o rádio já registravam a oralidade da mesma forma e isso foi primordial para a sua ascensão, mas com a Internet há uma explosão do uso dos gêneros orais. Além disso, o contato com esses gêneros se dá por grupo bem maior de pessoas. Mas não é só a Internet que tem esse potencial, lembramos, de forma mais justa, a intervenção da TV e do rádio, mas também a massificação da telefonia fixa ou móvel. Para qualquer conversa telefônica formal, há formas de gravação que as tornam documentos. Quantas vezes ligamos para callcenters para resolver os problemas mais diversos e, antes de iniciarmos a conversa, uma gravação diz que tudo o que será falado, para a nossa segurança, será gravado? (PALMA; CANO, 2012, p. 46).

Os autores explicam que esses são os suportes por meio dos quais veiculam uma infinidade de gêneros que demonstram a importância de aprender a utilizar a oralidade.

As formas comunicacionais contemporâneas exigem a formação de sujeitos multiletrados, o que implica trazer o ensino da oralidade (e da escuta) para o

centro dos processos de ensino, dando a essas dimensões a mesma importância que damos à leitura e à escrita.

Quando pensamos no ensino da oralidade na EJA, é inescusável advertir que a conquista da cidadania dos estudantes passa pelo domínio de todas as formas de comunicação. Dentre elas, a oralidade.

Diante disso, apresentamos algumas sugestões de trabalho com a oralidade, em diferentes domínios sociais da comunicação:

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Debate Regrado de Opinião	Propor a discussão de temas controversos e polêmicos.	Mediar a apropriação dos recursos linguísticos e discursivos que os estudantes precisam utilizar em um debate. Para tanto, é importante que eles assistam a outros debates e audiências públicas, para que tenham referências de como podem se comportar. Além disso, interessante destacar não apenas as pistas linguísticas necessárias para a persuasão, convencimento ou refutação de argumentos, mas, também, como se comportam mediadores, debatedores e plateia durante o debate. Em debates regrados de opinião, além dos mediadores, há também auxiliares que ajudam na organização dos questionamentos que são feitos aos debatedores ou àqueles que auxiliam o debatedor no fortalecimento dos argumentos ou no reforçamento de ideias. Deve-se destacar o que se espera de cada participante do debate. Do mediador, espera-se a condução da atividade, a introdução ao tema, a distribuição e o controle dos turnos da fala, o controle do tempo e do respeito às regras do debate e a produção de sínteses. Dos debatedores, espera-se que consigam manter o foco no tema do debate e a apresentação de argumentos sólidos. Aspectos como imagem, entonação da voz, clareza ao se comunicar, vocabulário adequado também são indispensáveis. O respeito ao turno e seu bom uso são essenciais. Quanto à plateia, é importante que se mantenha em silêncio, que escute ativamente ao debate e que tome notas do seu conteúdo. Essa é uma atividade interessante para articular oralidade, escuta e escrita.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Entrevista de emprego	Simular situações de entrevista de emprego de diferentes postos de trabalho	Pode-se simular todo o processo que antecede a entrevista: envio de curriculum vitae, conversa telefônica com o recrutador, participação em dinâmicas de grupo e avaliações de produção escrita e a entrevista final. É interessante destacar os papéis e os recursos linguísticos e enunciativos utilizados pelo recrutador e por quem se candidata ao emprego.
Exposição oral de pesquisa	Expor oralmente os resultados de pesquisa sobre temas diversos	A exposição oral de pesquisa pode ser estimulada em uma situação de apresentação de trabalhos, como eventos realizados pelas escolas, mostras culturais, feiras, seminários, simpósios e eventos científicos diversos. Em qualquer um dos casos, é importante dar destaque aos aspectos linguísticos e enunciativos presentes em uma situação de exposição oral: a apresentação visual, o uso de apoio escrito, o planejamento da fala, a escolha do vocabulário, o controle do tempo para apresentação e a busca de referências de exposições interessantes que podem dar suporte a um processo de análise prévia da situação comunicativa, do desempenho do expositor e dos aspectos que devem ser considerados em uma situação de exposição oral.
Slam	Desenvolver campeonato de poesia falada	Os campeonatos de poesia falada têm se popularizado no Brasil e nas regiões periféricas da Cidade de São Paulo, sendo objeto de interesse de muitos estudantes da EJA. Para desenvolver um trabalho como esse, é importante que o professor propicie o contato e o estudo de exposições de poesias faladas com os estudantes, destacando os recursos linguísticos e enunciativos utilizados pelos poetas e pela plateia.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Assembleias de condomínio ou sindicais	Simular assembleias de condomínio ou sindicais	As assembleias de condomínio ou sindicais são interessantes para serem trabalhadas na escola, com os estudantes da EJA, pois muitos residem em conjuntos habitacionais e/ou participam de coletivos de trabalhadores. As assembleias de condomínio, normalmente, são vistas como espaços enunciativos marcados por conflitos, falta de entendimento e disputas. Neste caso, vale destacar o papel do presidente, o controle dos turnos da fala, o respeito aos turnos de fala, a elaboração de pautas, a mediação de votos, a redação de atas etc. Para tanto, é interessante assistir ou participar de assembleias desse tipo, de modo a subsidiar os estudantes para destacar os aspectos linguísticos e enunciativos utilizados. No caso de assembleias sindicais, os encaminhamentos dados pelo professor precisarão ser adaptados de acordo com as marcas desse gênero.
Programa de rádio	Planejar e gravar programa de rádio	O trabalho com o planejamento e a execução de programas radiofônicos pode ser outra importante saída para o ensino de gêneros orais na EJA. Para tornar essa atividade possível, inicialmente, é imprescindível analisar, com os estudantes, as marcas linguísticas e enunciativas presentes na veiculação de diferentes programas de rádio. Na sequência, pode-se proceder à criação de uma linha de trabalho, contendo temas, programas, seleção de canções e distribuição de papéis dos envolvidos no planejamento do programa. Depois, cabe destacar como o responsável pela apresentação dos programas pode se comunicar, planejando antecipadamente o que e como os assuntos abordados serão trabalhados.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Podcast de texto narrativo	Planejar e gravar podcast	Os podcasts são arquivos de áudio muito populares na internet, utilizados com diferentes finalidades: expor receitas, contar histórias narrativas, relatar experiências vividas e memórias. Podem ou não ser incrementados com músicas ou efeitos de sonoplastia. Para tanto, depois de selecionar o gênero que será utilizado na criação do podcast (conto, crônica, assombração, fábula, poesia etc.), o professor pode apresentar diferentes arquivos de áudio desse tipo para auxiliar os estudantes a destacarem as marcas linguísticas ou enunciativas que lhe são próprias. Depois, é importante planejar, ensaiar, gravar e editar o arquivo, antes de hospedá-lo na web.
Chamadas telefônicas de solicitação de serviços	Simular ligação telefônica para reclamar direitos ou solicitar serviços	As conversas telefônicas, em situações mais formais, podem provocar conflitos ou não cumprir suas funções se o enunciador não for capaz de expor o que precisa ou se o atendente apenas reproduzir discursos mecânicos memorizados. Assim, a análise e a produção de discursos telefônicos em contextos formais pode ser um recurso interessante para os estudantes. No caso, é importante registrar, analisar e discutir coletivamente com os estudantes situações de interlocução via telefone, destacando as marcas linguísticas e enunciativas presentes e propondo a realização de conversas telefônicas que cumpram suas finalidades.
Sarau	Realizar sarau literário	A realização de saraus literários, que combinam a leitura em voz alta de textos em prosa ou verso, declamações e apresentação de canções ou dramatizações, é outra atividade que favorece o desenvolvimento da oralidade. Para tanto, os estudantes precisam compreender o que é um sarau e quais são as modalidades de participação em uma atividade como essa, em que a preparação é fundamental. Normalmente, os saraus são coordenados por uma ou mais pessoas que introduzem e organizam as apresentações. Os saraus podem ter temas específicos ou mais amplos. Para eleger os temas, é essencial analisar os interesses e necessidades dos estudantes da EJA e as características do entorno escolar, aliando-as aos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estiverem em foco.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Gravação de vídeo para canal no YouTube	Planejar e postar vídeo no YouTube	A gravação e a postagem de vídeos no YouTube se popularizaram muito nos últimos anos. Neste caso, essa ferramenta pode ser utilizada para diversas atividades. Sugerimos que a turma crie um canal temático na plataforma virtual, que é gratuita, para divulgar os resultados de seus trabalhos e pesquisas. Outra possibilidade é abordar, no canal, por exemplo, curiosidades relativas à Língua Portuguesa, ou a notas biográficas, ou sobre os recursos utilizados pelos autores de literatura preferidos de cada turma. Neste caso, assim como nos demais, os estudantes podem estudar e destacar as principais marcas linguísticas e enunciativas necessárias para a produção de um bom vídeo, antes de planejar e cuidar de todo o processo que antecede a gravação do vídeo e sua postagem no YouTube.

Essas breves sugestões foram apontadas como possibilidades de trabalho a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados no Eixo Oralidade do Currículo da Cidade. Porém, destacamos a importância da autonomia do professor e de sua atenção às diferentes modalidades de atendimento da EJA, às necessidades e desejos dos estudantes e aos recursos que podem auxiliar o desenvolvimento de atividades que facilitem o aprendizado dos diversos usos da língua oral.

Para além da atividade, é importante que os estudantes da EJA aprendam, em sua passagem pela escola, que dependendo da situação e do contexto, falar pode ser tão ou mais complexo do que produzir um texto escrito.

Esperamos que essas sugestões possam inspirar a criação de múltiplas formas de permitir aos estudantes da EJA que façam uso da palavra, conquistando proficiência progressiva e criticamente. Essa é uma condição fundamental para a construção da autonomia e para o exercício do diálogo.

ESCUA

A SME considerou necessário dar maior visibilidade à questão da escuta. Aspecto que, geralmente, tem passado despercebido nas discussões sobre ensino e aprendizagem, não só na EJA como em outros segmentos e modalidades de ensino. Por isso, este foi considerado um eixo particular de ensino para EJA, embora a escuta seja indissociável da fala - complementando o eixo de oralidade.

Se a relação dialógica tem um papel central, tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem, estamos em consonância com o que nos afirma Saul (2010, p.160) ao dizer que “saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”.

Partindo desta premissa, é preciso considerar que o ato de escutar respeitosamente contribui para o refinamento das interações no interior da escola, haja vista que favorece a criação de um clima pautado no respeito mútuo, incentiva o desenvolvimento do senso crítico, da autoavaliação e amplia o grau de autonomia dos estudantes.

Entretanto, cada vez mais, temos observado que, na atualidade, a escuta atenta tem sido um exercício pouco praticado. Ao notarmos as polarizações existentes nas redes sociais, a falta de diálogo nos lares, nas escolas e, também, o avanço do processo de individualidade no mundo do trabalho e em todas as demais esferas sociais, acreditamos que, atuando como professores, precisamos atuar acerca desta questão. Pelo menos no âmbito educativo, podemos intervir para que haja alteração dessa característica que compromete as relações humanas e a compreensão global de um tema ou da própria realidade circundante.

Assim sendo, consideramos pertinente a proposição de ações em que o desenvolvimento da escuta ativa, seja o meio pelo qual se aprende e uma meta a ser alcançada. Durante muito tempo e, ainda na atualidade, a escuta é muito exigida, mas na maioria das vezes o tipo de escuta que se espera está atrelada a um modelo advindo da educação bancária, na perspectiva freireana, tratando-se de uma atividade meramente passiva ou, em alguns contextos, a escuta reativa, a qual não contempla a compreensão do que se está falando, mas que envolve o ato de responder e fazer prevalecer um posicionamento específico durante o diálogo.

Todos nós precisamos aprender a praticar uma escuta ativa e respeitosa e isso não significa deixar de interagir. Portanto, a seguir vamos propor alguns projetos que poderão favorecer discussões a este respeito. Vale a pena salientar que trataremos aqui de sugerir atividades e/ou projetos nos quais se poderá dar maior atenção ao desenvolvimento dos objetos de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos ao eixo da escuta.

Os projetos e atividades apresentados não são inéditos, nem tampouco garantirão por si só o exercício de uma escuta ativa. O que promoverá o êxito desse importante exercício a ser aprendido será a disponibilidade para o diálogo e as estratégias utilizadas pelo professor para que a escuta ativa seja praticada durante o desenvolvimento das atividades.

Clube de Leitura

Embora os clubes de leitura já componham as práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, gostaríamos de enfatizá-los, já que são bons aliados para fortalecer o aprendizado da escuta ativa.

Uma importante condição para criação de um clube de leitura é poder contar com uma sala de leitura ou uma biblioteca de fácil acesso aos estudantes, na qual possam ter acesso a livros. Podemos considerar que um:

[...] clube de leitura é toda iniciativa de um grupo de leitores experientes ou iniciantes, tendo como característica básica a realização de reuniões periódicas, presenciais ou virtuais com a finalidade de ler e discutir determinado texto/livro, em sua maioria, literários. (BORTOLIN, 2006, p. 7).

O professor deve primeiro compartilhar com seus estudantes o que é um clube de leitura. A partir do momento em que os estudantes entenderem a proposta, pode estimular a escolha de um nome para o clube e compartilhar impressões sobre como ele deve ser. Há alguns modelos de clubes: temático, que costuma ser organizado por gênero, por autor, ou mais livre, a partir do que os professores e estudantes consideram relevante priorizar. A participação dos estudantes na constituição das regras que conduzirão o projeto fará com que eles se sintam parte do próprio projeto, o que o tornará mais significativo.

O objetivo do clube de leitura é socializar o prazer em ler na companhia de outras pessoas, formando assim uma comunidade de leitores. Porém, tendo como foco o desenvolvimento de uma escuta ativa. Após as leituras efetuadas, o objetivo é apresentar no clube a apreciação do que está descrito no livro, ou seja, do tema que será compartilhado nas rodas de conversa que serão realizadas.

Desta forma, dentre os objetivos específicos do clube, além de se promover o livro e os prazeres da leitura, objetiva-se também estimular o diálogo, desenvolvendo a escuta ativa, atenta, respeitando os turnos de falas que constituem o discurso oral dos colegas do clube, os diferentes pontos de vista. Além de desenvolver a capacidade de aguardar que o outro conclua seus comentários e opiniões sobre o que foi lido.

As estratégias de desenvolvimento da leitura no clube precisam ser bem organizadas, pois envolvem inúmeras decisões, tais como: periodicidade dos encontros; seleção dos livros em quantidade necessária ou, então, a divisão da turma em dois ou três grupos para que consigam ler o mesmo livro, e depois se organizem em rodas de apreciação dos títulos escolhidos.

A mediação do professor da sala de aula ou do Professor da Sala de Leitura é fundamental para promover uma roda de apreciação na qual a escuta ativa ocorra verdadeiramente. Para tanto, será necessário que o professor esteja atento aos interesses de leitura dos estudantes e, também, teça questões interessantes que motivem a roda de apreciação do clube.

Uma sugestão de produto final do clube de leitura seria a de se organizar um café literário ao final de cada módulo da EJA, com objetivo de compartilhar com outras turmas como foi a experiência de participar de um clube de leitura. Eles também podem relatar quais as leituras e os livros preferidos, bem como falar sobre o gênero literário que mais gostaram, entre outras aprendizagens ocorridas a partir desta atividade.

Escute Outra Vez

Esta atividade envolve apreciação de canções, com intuito de se atentar aos dois aspectos que as constituem: letra e melodia. Inicialmente, o professor deve, a partir dos conhecimentos que ele tem sobre seus estudantes, escolher uma canção que sugira um trabalho com sua letra, e sua melodia. Escolhida a canção, deve-se explicitar qual o objetivo desta atividade: apreciar, ainda que já conhecida dos estudantes, como se fosse a primeira vez que a ouvisse.

Os estudantes deverão ouvir como muita atenção, praticando uma escuta ativa, para depois discutir sobre a letra da canção e sobre aspectos referentes à melodia que foram possíveis observar, por exemplo: houve algum instrumento que, em algum momento, fez um solo na canção? Quais instrumentos se destacam? Quanto ao ritmo da canção, a que ele remete? Após a discussão sobre esses aspectos, pode-se fazer uma rodada para que cada um diga o que sentiu ao escutar aquela canção.

Ao escolher a canção, é importante pesquisar antes sobre o seu contexto de produção: quem é o compositor, em que ano foi gravada, por qual/quais intérprete(s) e, até, se há alguma história contada pelo autor sobre a música que será apreciada.

Na roda de apreciação, o mais importante é possibilitar aos estudantes a prestarem atenção aos detalhes da música que muitas vezes passam despercebidos.

Minha Vida Daria um Livro – Relato História de Vida

Outra sugestão de projeto que pode auxiliar na escuta ativa se trata de relato de história de vida, cujo objetivo é propiciar tempo e espaço para a organização dos estudantes com a finalidade de que eles planejem e executem uma atividade de expressão oral, durante a qual cada um contaria sua história de vida.

Antes de dar início à atividade, é muito importante repertoriar os estudantes sobre como esse relato de história de vida pode ser feito. Uma boa alternativa para isso é apresentar vídeos que mostrem pessoas contando suas histórias de vida. Assim, os estudantes poderão ter referências para planejarem sua própria apresentação. Antes, porém, vale a pena que seja combinado com os estudantes o tempo que cada um terá para fazer o relato de sua história de vida. Dessa forma, a partir de um referência, eles poderão planejar o relato, em função do tempo aproximado que terão¹.

Entrevista – Anotações de Texto Oral

A escuta ativa será necessária para que toda a turma acompanhe cada relato de forma atenta. Nessa direção, é importante que os estudantes sejam orientados a produzir anotações durante a escuta da história de vida de cada um dos colegas de classe. Esses registros poderão conter perguntas sobre algum aspecto que não ficou claro durante o relato, anotar comentários que ocorram durante o relato, entre outras questões que possam surgir no decorrer da escuta da história de vida do colega.

Um aspecto a ser salientado durante a audição dos relatos, referente ao aprimoramento da escuta ativa, é a respeito das possíveis interrupções. Faz-se

¹ Cabe ressaltar que nem todos ficarão confortáveis em relatar sobre suas trajetórias de vida. Desta forma, o estudante poderá relatar a história de vida de alguém que conhece.

necessário discutir com a turma a importância de se deixar o colega relatar sua história sem interrupções, evitando que ele perca sua linha de pensamento. Por isso, o uso do registro de anotações deste discurso oral poderá ajudar. Referimo-nos, aqui, ao uso do procedimento de anotação de texto oral, tema já abordado anteriormente neste documento.

Outro quesito a ser discutido com a turma envolve as conversas paralelas, que muitas vezes ocorrem durante a apresentação de colegas, quando estes apresentam algum seminário, ao longo de alguma palestra ou exposição oral. A questão da atenção durante a escuta expressa o respeito e o interesse sobre a fala do outro, conforme disposto como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento:

(EFEJAEALP39) Escutar ativamente, no contexto de um diálogo, o discurso do outro, buscando compreendê-lo e respeitando o turno das falas, aguardando a vez de tomá-lo ou percebendo quando lhe foi concedido de forma explícita ou implícita.

Debate Regrado

O debate regrado é outra atividade que pode enriquecer muito a discussão sobre a escuta ativa, afinal, “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias”. (FREIRE, 2003, p. 44).

Um debate regrado ajuda a desenvolver a capacidade da expressão oral. Trata-se de compreender que essa atividade precisa ser planejada, organizada, objetiva, nítida e coerente. Este tipo de debate, mais formal, também demanda dos participantes a capacidade de argumentar de forma consistente.

Vale a pena lembrar que os debates se organizam sempre em torno de temas. Desta forma, as pessoas que participam desse evento não estão sendo julgadas, mas sim as ideias defendidas por cada um dos debatedores. É importante que este aspecto esteja bem claro para a turma, antes de participar do debate.

O debate regrado é sempre mediado, geralmente pelo professor, que procurará garantir que as regras combinadas sejam cumpridas pelos participantes. Nas sociedades democráticas, os debates são boas estratégias para resolução de problemas e embates sociais. Desta forma, esse é um aprendizado essencial para o exercício da cidadania.

A aprendizagem dos estudantes da EJA pode ser ampliada quando eles têm a oportunidade de participar de debates. Os debates, por sua natureza argumentativa, impulsionam o desenvolvimento do pensamento crítico, da prática da expressão oral, do desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de argumentar, bem como de convencer e de persuadir ou, até mesmo, por propiciar aos estudantes o entendimento de que em debates há necessidade da valorização e respeito das falas dos interlocutores envolvidos.

Contudo, estamos propondo o gênero debate para que se possa focar de forma mais atenta no desenvolvimento da escuta ativa. Por isso, antes da realização do debate, caberá ao professor estabelecer as regras que auxiliem na interação, como nos exemplos a seguir:

- escutar, interpretar e analisar diferentes pontos de vista apresentados durante o debate, no intuito de argumentar contrapondo ou rebatendo ideias divergentes das que estão defendendo, sempre de maneira respeitosa;
- ampliar repertório a partir da escuta de discursos de diferentes, com o propósito de formular questionamentos e comentários crítico-reflexivos, mantendo o foco no tema do debate, sem trazê-lo para aspectos pessoais;
- escutar ativamente para identificar e distinguir vozes sociais para compreensão da realidade, para além dos fatos que circulam em mídias sociais virtuais e na esfera jornalística, pesquisando, antes do debate, em fontes seguras fatos e dados que possam apoiar o ponto de vista que será defendido;
- praticar uma escuta ativa e atenta, visando respeitar os turnos de falas que constituem o discurso oral, fomentando a relação dialógica e respeitando as regras do debate;
- Reconhecer diferentes discursos, por meio da escuta ativa, com o objetivo de identificar possíveis contradições, ironias, metáforas etc., utilizadas durante o debate.

O que garantir antes do debate:

- O estabelecimento do tema do debate. É importante lembrar que esta atividade se organiza geralmente em torno de questões que sejam polêmicas, sendo assim, o assunto a ser debatido deve ser escolhido de forma compartilhada com a turma da EJA;
- Garantir tempo necessário antes do debate, para que os grupos possam pesquisar sobre o assunto, selecionando informações que lhes poderão servir durante a atividade para defender suas opiniões de forma mais consistente;
- Organização dos grupos do debate, deixando claro qual a posição que cada um deles irá defender a partir do tema escolhido;
- Definição do tempo que cada grupo terá para sua exposição oral; depois para réplica, tréplica etc.;
- Orientar os grupos para elaborar os contra-argumentos que terão de utilizar durante o debate;
- Discutir com o grupo os aspectos referentes à escuta ativa, atenta e respeitosa em relação aos outros com os quais estarão debatendo e entre os próprios colegas da equipe.

Conforme já salientado anteriormente, no caso dos estudantes surdos, por exemplo, o conceito de escuta, aqui empregado, se traduz na observação atenta do outro e na disponibilidade para interagir com ele, considerando-o como um sujeito pleno, ético e moral, no interior de uma perspectiva dialógica, assim como os ouvintes.

Para além de tudo que foi proposto, muitas outras atividades cotidianas, que permeiam a rotina da EJA e que são desenvolvidas pelos professores nos diferentes módulos de Língua Portuguesa, podem também fomentar discussões sobre a escuta ativa, por exemplo, nos momentos das rodas de conversa, das autoavaliações, dos comentários nas rodas de notícias, nos momentos de interpretação textual entre tantos outros.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Os processos de ensino e aprendizagem das normas que regem a Língua Portuguesa vêm promovendo, ao longo das últimas décadas, intensas discussões e, principalmente, no que diz respeito ao seu tratamento didático, é um tema controverso. Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que, muitas vezes, a compreensão das normas da língua que se ancoram em variantes de prestígio são aprendidas pelos estudantes no processo de escolarização. Como afirmam Borgatto, Bertin e Marchezi (2012):

A partir dos anos 1970, avanços nos estudos em Linguística, seguidos por pesquisas em Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso e outras ciências/disciplinas da linguagem e da comunicação trouxeram novos enfoques sobre ensinar e aprender a língua portuguesa. Acrescentem-se as contribuições relevantes, para o ensino-aprendizagem da língua, trazidas pela psicogênese – Piaget e Emilia Ferreiro – e por Vygotsky sobre linguagem, pensamento e interação. Ensinar ou não gramática? Vale, antes, perguntar: qual gramática? E depois: que papel ela pode desempenhar na formação do leitor e do produtor de textos? (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 56).

A partir da provocação das autoras, ressaltamos que as orientações aqui presentes partem do princípio que analisar e refletir sobre a própria língua é importante para que os estudantes possam ler, escutar, compreender e produzir discursos de diferentes gêneros, em contextos e situações comunicativas diversas. E que, para isso, é necessário construir conhecimentos sobre a língua e suas possibilidades de uso.

Diante disso, cabe destacar que, na condição de usuários da Língua Portuguesa, lançamos mão de um conjunto de regras que vão sendo apropriadas por nós, ainda que isso não ocorra formalmente, de maneira organizada, ou seja, a assimilação linguística vai se constituindo no curso do nosso desenvolvimento, no uso cotidiano da língua.

A forma como utilizamos a linguagem têm uma relação com nossos costumes, nosso meio social e cultural e nossos modos de adequarmos a expressão discursiva às diferentes necessidades comunicativas com as quais temos que lidar.

No texto do Currículo de Língua Portuguesa, a partir do diálogo com as escolas, adotou-se uma perspectiva ancorada na ideia de que é importante aprender as normas da língua para além do aspecto de suas regras, mas para o

entendimento de que os enunciados se estruturam e se modificam a depender do uso da língua. Por isso, o Currículo enfatiza tanto a análise linguística, a partir do uso da língua, em suas expressões escrita e oral (por isso, a valorização das variações linguísticas e da rejeição ao preconceito linguístico) quanto a análise linguística e suas relações com as variantes de prestígio.

Com isso, espera-se que analisar e refletir sobre a língua em sala de aula contribua para que os estudantes possam utilizá-la conforme suas próprias necessidades, dispondo dos instrumentos necessários para isso.

Consideramos essencial, diante disso, que possamos praticar um ensino intencional e sistemático de análise linguística, com base nos princípios pedagógicos já apresentados anteriormente. Partir do que o estudante sabe é fundamental, desde a alfabetização e ao longo de seu percurso pela EJA.

Um exemplo prático do descrito é quando um estudante atinge a hipótese alfabética e as pistas para o ensino de análise linguística se mostram a nós, professores, pelas práticas de produção de texto. Pelo estudo dessas produções, podemos observar o que ele domina sobre a organização textual, que se manifesta muitas vezes nas marcas coesivas dos discursos, no uso das preposições, dos advérbios, dos pronomes, das conjunções, dos pontos e de outros sinais gráficos.

Da mesma forma, podemos observar como utilizam os verbos e vão estabelecendo coerência na tessitura textual, além do uso que fazem das convenções ortográficas. A partir disso, podemos pensar o que – dentre os conhecimentos sobre as normas da língua a serem apresentadas – parece novidade para o estudante, o que precisa de aprofundamento, o que precisa de revisão ou de sistematização.

Vamos retomar os quatro aspectos destacados anteriormente:

- o que é **novo**;
- o que deve ser **aprofundado**;
- o que precisa ser **sistematizado**;
- o que precisa ser **revisado**.

Os referidos aspectos podem servir para organizar e dispor os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados no Currículo, e a eleição do que é prioritário, o que será tratado progressivamente ou até mesmo substituído, suprimido ou acrescentado, a depender dos estudantes, da modalidade de atendimento da EJA que cursam e/ou daquilo que foi definido no Projeto Político-Pedagógico de cada escola e discutido pela equipe de cada escola.

A organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e seu tratamento didático progressivo podem ser representados da seguinte forma:

O que o aluno já sabe?	O que precisa ou deseja saber?	O que ainda precisa saber mais?

Independentemente do foco que se queira dar, é importante ressaltar que, no trabalho com análise linguística, do ponto de vista didático, eleger o que é prioridade e focalizar esse conteúdo facilita que os estudantes não percam a oportunidade de refletir sobre um determinado aspecto (pontuação, paragrafação, modos de articulação das partes de um texto e o que se pode fazer para construir efeitos de sentido, ortografia etc.) e nem realizar uma análise superficial do conteúdo que foi estabelecido como objeto de estudo.

Lançar mão de atividades, a partir do que se apresenta como necessário para os estudantes e da maneira como utilizam a língua, pode ser proveitoso e facilitar o trabalho pedagógico.

Por exemplo, caso o professor perceba que uma turma ou grupos de estudantes precise rever a forma como utiliza vírgulas ou pontos, nos finais de frase, pode selecionar uma produção de um estudante, e se ela for representativa para o grupo, solicitar autorização para promover uma revisão coletiva de seu texto. Em seguida, pode ler em voz alta, cuidando da entonação e de como a pontuação utilizada auxilia ou dificulta esse ato. Depois, pode-se sugerir a discussão coletiva do texto, coordenando a reescrita, fazendo questionamentos e propondo o uso de pontos que podem favorecer uma melhor distribuição das frases, orações ou a marcação de intenções e recursos de expressão.

Finalmente, é preciso sistematizar com o grupo o que foi necessário rever para que o texto ficasse melhor, sobretudo em relação ao uso de pontos finais e suas funções nos finais de frase e para demarcar afirmações ou negações. Isso vale, também, para o uso de exclamações ou interrogações e todas as outras formas de pontuar textos escritos. Para concluir, é essencial explicitar que o bom uso da pontuação auxilia na organização das partes de um texto, na marcação das intenções e expressões presentes em cada uma dessas partes, bem como na construção dos efeitos de sentido necessários para uma boa comunicação.

Algumas sugestões...

Em situações de leitura também é possível garantir boas discussões no campo da análise linguística. Gêneros como HQ, por exemplo, favorecem análises sobre a construção de efeitos de sentido nos textos e de uso de pontos, que podem ser feitas, inclusive, oralmente e em situações de diálogos coletivos, destacando:

- como ilustrações e escrita se complementam;
- características das personagens;
- rabiscos e sinais gráficos que, junto com a pontuação, auxiliam a marcar os efeitos de expressividade nos textos, assim como o uso de fontes, tamanho das fontes e destaques como negrito, itálico ou formas de ilustração que auxiliam a marcar emoções diferentes ao longo das histórias;
- recursos onomatopaicos e seus usos;
- relações entre falas de personagens e os tipos de balões presentes na história.

Considerando a atuação na EJA, é importante ter cuidado com o uso de HQs. A seleção dos textos precisa ser adequada aos estudantes, suas experiências, vivências e faixa etária.

As HQs para o trabalho na EJA podem ser interessantes, sobretudo para a construção de projetos interdisciplinares, visto que favorecem o trabalho entre diferentes áreas do conhecimento.

A Importância do Trabalho de Reflexão Sobre o Uso de Marcas de Oralidade no Texto

Ao longo da escolarização na EJA, qualquer que seja a forma de atendimento cursada pelo estudante, é importante que o trabalho de ensino em Língua Portuguesa os auxilie a se aperfeiçoarem na produção de seus textos, no que se refere:

- à grafia de palavras que demonstrem trocas, omissão ou acréscimo de letras.
- à escrita de palavras em que se percebe a ocorrência de transcrição fonética, quando os estudantes escrevem do mesmo jeito como falam.
- à escrita de palavras e frases que são típicas de variações dialetais específicas de determinados grupos sociais.
- à grafia de palavras em que se percebe a ocorrência de hipercorreção, que ocorre quando os estudantes da EJA acabam transpondo determinadas normas da escrita para palavras nas quais tais normas não se aplicam, como ocorre na escrita exemplificada a seguir.

PRATO DO DIA

FELÉ DE FRANGO GREILHADO COM ARROZ, FEIJÃO E FRITAS – R\$ 20,00

Recomendamos a leitura do trabalho de AZAMBUJA, E. B. (2012), sobre a constituição de escritas que contém “hipercorreção”. Cf.: AZAMBUJA, Elizete Beatriz. O funcionamento ideológico na produção da hipercorreção. 2012. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

Além desses aspectos, no início da alfabetização, é possível que alguns estudantes também produzam grafias contendo hipossegmentação e hipersegmentação. Em casos assim, ao longo de sua passagem pela EJA, o estudante precisará superar os desafios linguísticos. Para tanto, elencaremos a seguir algumas atividades que podem auxiliar os estudantes a analisarem e refletirem acerca das normas da língua e seus usos em contextos que requeiram o domínio da variedade padrão, conforme afirmam Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p. 45):

- Listagem de palavras que o [estudante] exercite “como se fala” e o “como se escreve”.
- Atividades para exercitar a segmentação de palavras e frases, tanto na fala quanto na escrita.
- Exercícios e jogos ortográficos que permitam a sistematização das regularidades na relação som/letra.

Cumpra lembrar que esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, visto que são bases para o aprendizado das convenções ortográficas. Por isso, é importante que durante todo o seu percurso na EJA, as relações entre a escrita e a fala sejam trabalhadas e transformadas em oportunidades de reflexão.

O Tratamento das Convenções Ortográficas

No que diz respeito às normas ortográficas, os estudantes da EJA precisam de ajuda para perceber que a escrita apresenta aspectos comuns tidos como regulares e exceções às regras. Diante disso, as situações de aprendizagem devem, necessariamente, oportunizar que eles compreendam as regularidades e memorizem as irregularidades.

Independentemente disso, como adverte Moraes (1998), o aprendizado da ortografia não pode ser mecânico e não se efetiva pela repetição da escrita de palavras. Esse trabalho se inicia na alfabetização e caminha ao longo de todo o percurso da EJA.

Autores como Moraes (1998), Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) explicam que para aprender regularidades ortográficas, os professores podem:

- construir regras simples para que o estudante perceba que adjetivos derivados de substantivos, como caprichoso, formosa e amorosa são grafados com “S”. O mesmo vale para o tratamento de adjetivos pátrios, de substantivos derivados de adjetivos terminados em -EZA, como avareza, pobreza e franqueza ou de palavras terminadas em -AL e -ICE: man-guezal, burrice;
- orientar os estudantes para que possam construir e analisar listas comparativas de palavras, quando se enfoca o uso do /r/ pronunciado “forte”, como ocorre em RATO-CARROÇA-TENRO.

Nas situações de irregularidades, os autores recomendam o reforço ao uso do dicionário, jogos como forcas e palavras cruzadas, análise de listas de palavras das mesmas famílias etimológicas (ferro, ferrugem, ferragem, ferradura etc.) e construção de textos com rimas cujos sons são iguais, mas a grafia de palavras é diferente (como ocorre em fel/céu; pávio/saiu; doce/fosse etc.). Nestes casos, o cuidado que devemos tomar é oferecer atividades devidamente contextualizadas e que respeitem as idades, culturas e experiências dos estudantes da EJA.

A Análise Linguística e a Construção de Efeitos de Sentido em Textos Escritos

As situações de produção textual, para além das suas especificidades, também podem permitir o trabalho com análise e reflexão sobre a língua na medida em que, em seu processo de escolarização, os estudantes da EJA têm o direito de aprender a perceber se os textos que produzem apresentam relações entre as partes e o todo, se há continuidade e progressão do tema central, sem “fugir” do proposto, se suas ideias apresentam conexões lógicas e se não apresentam contradições e ambiguidades.

Não se pode esquecer que, em muitas ocasiões, os elementos que garantem coerência às produções textuais têm estreita relação com as marcas específicas de cada gênero textual. A forma como os textos são redigidos, então, precisam atender ao que é necessário para comunicar o que se precisa.

Partindo desse princípio, as produções dos estudantes podem ser tomadas para dar suporte ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua, em situações de:

- Análise comparativa do que o autor de um determinado texto efetivamente escreveu e o que foi pensado. Ex.:

O que está escrito	Como se poderia escrever melhor
<i>Rô, amanhã vc vai tá aí? É que eu deixei a minha chave lá. Senão eu tenho que passar na minha casa primeiro pra busca [sic].</i> (Mensagem de WhatsApp)	(Neste caso, é importante retomar o contexto da produção: uma mensagem de WhatsApp, escrita por uma diarista que foi passar o feriado na praia e esqueceu as chaves da casa que limparia no dia seguinte em sua própria residência. Seu plano era ir direto para o trabalho, mas, para isso, seu cliente precisaria estar presente para abrir o portão. Para propor aos estudantes que reescrevam a mensagem, é importante destacar que as expressões “você vai tá aí” e “deixei a minha chave lá” causam ambiguidade e confundem o leitor. Embora haja muitas maneiras de escrever um texto como esse e mesmo que em uma situação de interlocução privada certos conteúdos até possam ficar implícitos, em situações informais, é importante levar os estudantes da EJA a perceberem que podem se comunicar com maior efetividade. Além disso, alguns aspectos como acentuação e uso de verbos no infinitivo também são válidos de se submeter à análise e reflexão.

- rever trechos de textos, destacando os desnecessários, mudanças abruptas de assunto ou distanciamento do tema central;
- discutir o uso de verbos e suas conjugações em trechos de textos;
- propor a substituição de encadeadores típicos da oralidade (“daí”, “então”, “aí”, “né”) presentes em trechos de textos por outras expressões, palavras ou pontos;
- apresentar textos com lacunas, cujo objetivo seja o estudante preencher com elementos articuladores ou conectivos que facilitem a compreensão de quem lê, como “mesmo”, “até”, “pois”, “por isso”, “ou”, “mas”, “para” etc.

Aprender a Realizar Análise Linguística: o que está em jogo?

As atividades de análise de linguística, de modo geral, precisam garantir que os estudantes tenham desafios a enfrentar e decisões a tomar ao utilizarem a língua. Por exemplo, qual é a variação mais apropriada para escrever um rap, uma notícia de jornal, uma carta de amor ou um conto? Como podemos lidar com a articulação entre cada parte do texto? Podemos usar ou não variações dialetais? O que fazer com repetições, com o uso abusivo de pronomes, com o uso de encadeadores típicos de fala, com a marcação de discurso direto, entre outros aspectos? Como podemos nos comunicar quando utilizamos o WhatsApp?

Aliás, esse recurso pode ser muito interessante para o desenvolvimento de atividades no campo da análise linguística. Em primeiro lugar, porque é uma ferramenta que permite o uso de discurso escrito, discurso oral, vídeos, fotografias, memes, figuras emojis etc. Em segundo, porque precisamos refletir: há uma única forma de nos comunicarmos por meio desse aplicativo? Podemos enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer pessoa? Podemos escrever as mensagens sempre do mesmo jeito, independentemente da pessoa?

A produção e a revisão de textos escritos em aplicativos como o WhatsApp e redes sociais como o Facebook pode tornar o aprendizado das normas da língua mais atrativo porque se conecta ao cotidiano de grande parte dos estudantes, mesmo aqueles que estão em idade mais avançada, visto que a popularização desses instrumentos tecnológicos tem se intensificado.

E por Falar em Internet...

Um dos aspectos mais polêmicos do trabalho em análise linguística tem a ver com a escrita de palavras abreviadas, próprias da internet. Cintra e Passarelli (2011) explicam que “a produção de textos para a web coincide com a própria web” (p. 156). Trata-se de um modo de se comunicar que, embora venha sendo utilizado há pouco tempo para ser fixada como variante, vem apresentando uma vitalidade surpreendente. Neste caso, por ser uma forma de comunicação muito utilizada por grande parte dos estudantes da EJA, é relevante lembrar que não se trata propriamente de um erro, mas de uma técnica comunicativa que cumpre uma função social, mas que deve ser utilizada nos contextos corretos.

Por isso, vale lembrar que o que prejudica a compreensão de textos não é o uso abreviado da língua, mas a falta de nitidez na comunicação, a desconsideração do interlocutor e do atendimento às marcas de cada gênero textual e da esfera discursiva, bem como o bom emprego de elementos que assegurem a escrita de textos coesos e coerentes.

Assim, o trabalho de análise e reflexão com textos escritos na EJA também pode incorporar a reflexão sobre o “internetês”, no intuito de compreender essa forma de comunicação, tendo em vista que faz parte de um grande movimento de interação, mas auxiliando os estudantes da EJA a utilizarem esse e outros recursos comunicativos a favor das suas necessidades e adequado a cada situação e contexto interativo.

Atividades que favorecem a reescrita e a retextualização de postagens em redes sociais, mensagens escritas (ou faladas), já que são ferramentas que podem ser utilizadas tanto na esfera cotidiana quanto profissional, por exemplo, podem permitir que os estudantes da EJA venham a dominar progressivamente os recursos normativos da língua.

Por sua vez, situações comunicativas da esfera do mundo do trabalho também podem ser profícuas e serão alvo de análise e reflexão sobre a língua. Alguns exemplos que podem compor esse momento de aprendizagem: produzir textos que simulem entrevistas orais de recrutamento e seleção, ou mesmo escrita e revisão de cartas de apresentação e de curriculum vitae .

Independentemente das decisões pedagógicas tomadas, é fundamental que possamos selecionar e delimitar os objetos de conhecimento que trabalharemos e promover situações didáticas que desafiem os estudantes a utilizarem, a partir do uso prático-social da língua, aquilo que foi trabalhado acerca da análise linguística.

A DIVERSIDADE A FAVOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

“Não existem turmas homogêneas! Eis aqui uma afirmação que precisa ser aceita, para que possamos romper com a idealização da homogeneidade na ação educativa. Essa idealização, no cenário escolar, advém de falsas ideias de que os estudantes têm tempos iguais de aprendizagem e elas são reforçadas em discursos com pouca ou nenhuma fundamentação teórica”.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2008).

No caso dos estudantes da EJA, existe uma fala recorrente sobre a melhor eficácia da aprendizagem em salas compostas por estudantes da mesma idade. Ou seja, há relatos que as salas de aula com heterogeneidade etária se constituem em complicador na execução do trabalho pedagógico.

Se tal afirmativa fosse verdade, bastaria agruparmos os estudantes da EJA por idade, assim os “problemas” estariam resolvidos. Contudo, aqueles que já têm mais experiência na docência, sabem que isso não é verdade.

O fato é que não existem turmas homogêneas; o mundo é diverso e a escola está inserida nessa realidade. Mantoan (2008) afirma que a única coisa que temos igual é o fato de sermos diferentes. E isso não vale apenas para turmas de jovens e adultos.

Um primeiro questionamento que precisamos nos fazer é: por que em outras esferas sociais essa convivência é possível, mas na escola não? Quer dizer, no mundo do trabalho, na esfera familiar, em ambientes de lazer, pessoas com diferentes idades, gêneros, vindas de diferentes lugares, com convicções divergentes convivem e interagem de forma solidária e produtiva.

No Ensino Superior, encontramos turmas bem heterogêneas, do ponto de vista etário, e neste segmento educacional essa questão não é um problema ou um impedimento para a aprendizagem. Então, por que seria em outros segmentos ou modalidades de ensino?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por muito tempo foi composta majoritariamente por adultos. Na atualidade, porém, esta modalidade tem recebido cada vez mais jovens que, por uma série de motivos, migram do ensino regular para a EJA.

Não estamos afirmando que mediar turmas tão diversas na EJA seja algo fácil. Sabemos que, muitas vezes, estudantes na faixa de idade de 40 anos solicitam um comportamento mais “conservador” do professor na sala de aula. Assim, quando o professor propõe uma roda de conversa, um debate, uma roda de apreciação, um filme, eles por vezes se queixam e chegam a dizer que aquilo não é aula; já os mais jovens apresentam um comportamento geralmente bem diferente.

Todavia, não podemos desconsiderar que, para além da diferença etária, existem muitos aspectos que aproximam estes jovens e os adultos: ambos pertencem à classe trabalhadora, possuem uma trajetória escolar interrompida, seguem para concluir seu processo de escolaridade em busca de uma certificação, necessitam se inserir ou reinserir no mercado de trabalho, por vezes compartilham algumas crenças, valores, isto só para citar alguns exemplos. O problema reside no fato de focarmos mais naquilo que os diferencia do que os assemelha.

Cabe ao professor fazer a mediação também das interações em sala de aula, criando a oportunidade para esses estudantes compartilharem seus conhecimentos e experiências. Um ponto de partida é conhecer seus estudantes, sejam eles jovens ou adultos. Valorizar as expectativas e vivências, ter uma escuta atenta e ativa, pois assim o estudante vai se sentindo legitimado como detentor de conhecimento. E isso cria um clima de respeito, de coletividade e favorece a construção de vínculos positivos na sala de aula.

É preciso acreditar que as diferenças podem e devem ser usadas a favor da aprendizagem e não contra. Admitir que todo grupo é diverso, inclusive do ponto de vista etário, coloca para o professor um desafio. Mas essa diversidade não deve, sem dúvida, tornar-se um impedimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Se acreditarmos que todos têm condições de aprender, em ritmos diferentes, de formas diferentes, poderemos colocar toda essa diversidade a favor do aprendizado, criando agrupamentos produtivos, rodas de discussão e compartilhamentos de experiências. Esse é um aspecto muito importante: incentivar o convívio do grupo. Principalmente, com atividades coletivas de reflexão e discussão.

O estudante também pode chegar com uma baixa expectativa, devido talvez às experiências anteriores na escola. Nesse sentido, é essencial que o professor conheça os motivos que fizeram com que esses estudantes retomassem seus estudos.

Há aqueles que desejam ter um emprego melhor, outros retomam os estudos porque têm um sonho que foi interrompido, outros voltam à escola para ter um novo espaço de socialização, alguns por exigência do lugar onde trabalham. Há até mesmo aqueles que voltam junto com os filhos ou netos para incentivá-los nos estudos. Conhecer cada um desses motivos faz muita diferença.

Afinal, a escola não existe só para formar para o trabalho, mas também para que os estudantes possam ampliar sua visão do mundo.

AValiação: Uma Questão Complexa

Avaliação sempre foi um tema polêmico, que precisa ser pensado à luz de uma série de dimensões que envolvem desde as relações estudante/professor, ensino/aprendizagem até as questões mais amplas relativas à função social da escola.

No caso da EJA, esta questão torna-se ainda mais delicada, pois muitos jovens e adultos já estabeleceram durante suas trajetórias escolares uma relação negativa com os processos avaliativos, por conta da concepção de avaliação, geralmente, ancorada na ideia de medida, em que ela é um fim em si mesma, assumindo funções de natureza: seletiva, excludente e discriminatória.

É preciso que toda a comunidade escolar, não só os professores da EJA, diferenciem o ato de avaliar do ato de examinar. Segundo Luckesi:

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui. (LUCKESI, 2011, p. 182).

Nesta perspectiva, é preciso compreender a avaliação como uma ação que deve estar sempre *pari passu* com o ato de planejar. Estas duas ações precisam ser indissociáveis, para que a avaliação possa estar a favor do processo de aprendizagem.

Por uma Avaliação a Favor do Processo de Aprendizagem

A função principal de todo e qualquer processo avaliativo praticado na esfera escolar deve ser o de orientar o trabalho docente, logo tal função deve ser constitutiva da relação pedagógica estabelecida entre professor e estudante.

Por isso, a avaliação não deveria ser entendida como uma ação esporádica durante cada módulo da EJA, mas sim como uma atividade contínua, que não se limita as provas ou a apresentação e entrega de trabalhos, assumindo sua função formativa para que o professor possa redirecionar o seu trabalho em função dos resultados obtidos. Desta forma, as avaliações se colocam a serviço do processo de ensino, contribuindo para que novas estratégias metodológicas sejam utilizadas, que outras atividades sejam propostas, que se planeje outras intervenções pedagógicas, para que os estudantes possam avançar em seu processo de

aprendizagem. À vista disso, a proposta é a de se promover uma avaliação formativa, a qual, segundo Hadji (1994), deve servir para:

[...] esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno; permitir um ajustamento didático, através de uma harmonização método/aluno; ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo); facilitar mais diretamente a sua aprendizagem (dar um reforço, corrigir); instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo). (HADJI, 1994, p. 66).

Pensando deste modo, as avaliações e todas as demais atividades permanentes de Língua Portuguesa devem tornar-se indicativos mais claros para os próprios estudantes da EJA. É de extrema importância que eles compreendam, de que forma estão sendo avaliados, quais os critérios aplicados e, sobretudo, que as avaliações também sirvam para evidenciar ao próprio público da EJA quais foram os avanços alcançados. Muitas vezes, a depender da forma como as avaliações são planejadas e implementadas, os estudantes nem conseguem perceber os avanços conquistados. Deste modo, os professores precisam estar atentos para ajudá-los a interpretar os resultados de suas avaliações, assim como as aprendizagens que estão construindo e os pontos nos quais ainda precisam melhorar.

Avaliação, entendida como instrumento para reorientação de ações, deve ser na EJA uma via de mão dupla, por um lado permitindo ao professor que se autoavale, repensando sua prática pedagógica, suas estratégias metodológicas, realizando os ajustes necessários à promoção de avanços, por outro lado, deve também ser utilizada pelos estudantes para que eles próprios também se avaliem, observando pontos nos quais precisam aprimorar e reconhecer os conhecimentos que foram construídos. Todo estudante tem o direito de conhecer o seu processo de aprendizagem, por conseguinte, uma escuta ativa e uma relação dialógica são ingredientes essenciais na interação professor/estudante.

A Importância da Avaliação como Diagnóstico

Conforme já afirmamos na introdução deste documento, um dos princípios pedagógicos necessários para que constituíam boas situações de aprendizagem refere-se ao levantamento dos conhecimentos prévios. Este princípio alia-se à função principal da avaliação: sua dimensão diagnóstica.

No caso de Língua Portuguesa, conhecer o que os estudantes já sabem sobre a leitura, escrita e análise linguística são condições essenciais para se seguir investindo nas necessidades de aprendizagens ainda não conquistadas, nas que precisam ser aprofundadas e nos conhecimentos que ainda precisam ser tratados.

A seguir, alguns referenciais de planilhas de registros diagnósticos de sondagens relacionadas à leitura, escrita e produção textual serão apresentados, como forma de contribuir para que se documente as aprendizagens construídas pelos estudantes. Sua elaboração foi inspirada no referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (2007).

Mapa de classe para registro de sondagem das hipóteses de escrita:

Planilha para registro dos resultados da sondagem inicial da proficiência dos estudantes em leitura:

Estudantes/ itens a serem avaliados	João	Maria	José	Clara	Manuel
Não consegue ler.					
Não quis ler.					
Consegue ler apenas palavras das famílias silábicas conhecidas.					
Leu com muita dificuldade e precisou de ajuda.					
Leu com dificuldade, mas não precisou de ajuda.					
Leu quase que convencionalmente.					
Leu convencionalmente.					

Planilha para registro dos resultados da sondagem da proficiência dos estudantes em produção de textos escritos:

Estudantes/ itens a serem avaliados	João	Maria	José	Clara	Manuel
Escrita não alfabética.					
Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita.					
Escrita com controle satisfatório das convenções da escrita.					
Escrita com bom controle das convenções da escrita.					

Quadro para especificação e elaboração de instrumento de avaliação diagnóstica de leitura:

Esferas discursivas/ gênero	Domínios de leitura	Nº de questões elaboradas
Jornalística (notícia)	▪ Localização de informação explícita ▪ Localização de informação implícita ▪ Construção do sentido global do texto ▪ Localização do tema e ideia principal ▪ Compreensão e interpretação ▪ Reflexão	
Escolar (artigo científico)	▪ Localização de informação explícita ▪ Localização de informação implícita ▪ Construção do sentido global do texto ▪ Localização do tema e ideia principal ▪ Compreensão e interpretação ▪ Reflexão	
Literária em prosa (crônica)	▪ Localização de informação explícita ▪ Localização de informação implícita ▪ Construção do sentido global do texto ▪ Localização do tema e ideia principal ▪ Compreensão e interpretação ▪ Reflexão	
Literária em verso (cordel)	▪ Localização de informação explícita ▪ Localização de informação implícita ▪ Construção do sentido global do texto ▪ Localização do tema e ideia principal ▪ Compreensão e interpretação ▪ Reflexão	

REFERÊNCIAS PARTE 1 – INTRODUÇÃO

- 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 de 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/l13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 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/COPED, 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/COPED, 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/COPED, 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.
- VGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- VGOTSKY, Lev Semyonovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

REFERÊNCIAS PARTE 2 – LÍNGUA PORTUGUESA

- AUSUBEL, D. **Educational psychology: cognitive view**. New York: Holt, Rinehartand Winston, 1978.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. *Tilburg papers in culture studies*, Tilburg, paper 29, p.1-25, april, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_Ethnography_superdiversity_and_linguistic_ladscapes_TPCS_draft. Acesso em: 6 mar. 2015.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Tradução de: Lucia P. Cherem; Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, mar. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021/3170>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2018.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NÓBREGA, M. J. Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 189, jul./dez. 2015.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SANTASUSANA, M.V. Da entrevista à reportagem jornalística (ou da linguagem oral à escrita). In: CAMPS, A. (org.). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: escola de tempo integral**. São Paulo: SEE, [2014]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, p. 1024-1054, 2007.
- ZAMBRANO, M. **Claros del bosque**. Barcelona: Seix Barral, 1977.

REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- AGUILERA, F. G. **As palavras de Saramago**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa: soluções para dez desafios do professor**. São Paulo: Ática, 2012.
- BORTOLIN, S. A mediação de leitura nos espaços infanto-juvenis. In: BARROS, M.H.T.C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R.J. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 3**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.
- CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011. (A reflexão e a prática no ensino, 3)
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- HADJI, C. **Avaliação: as regras do jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.

- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O aprendizado do sistema de escrita alfabético: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In*: MORAIS, A. G.; ALBURQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PALMA, D. V.; CANO, M. R. de O. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2012. (A reflexão e a prática no ensino, 1)
- RUIZ, A.; ESPÍNDOLA, A. **Paralelas**. Rio de Janeiro: Duncan Discos. 1 CD.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientação didática: referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2018.
- SAUL, A. M. Escutar. *In*: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 159-161.
- WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

[illegible]

[illegible]







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

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO