

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA**  
**ALFABETIZAÇÃO**  
Etapas Alfabetização e Básica

**SÃO PAULO**  
**2010**

**DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Leny Angela Zolli Juliani (Diretora)

**EQUIPE TÉCNICA DE EJA**

Gislaine dos Santos Koenig  
Leda Maria Silva Nunes  
Rosa Maria Laquimia de Souza

**EQUIPE DE APOIO**

Hebe Moreira de Britto

**ASSESSORIA ESPECIALIZADA**

Maria Alice Coelho

**COLABORADORES**

Celi Espasandin Lopes  
Luiz Percival Leme Britto  
Tereza Cristina Bertoncini Gonçalves  
João Luiz Maximo da Silva  
Paulo Takeo Sano  
Eduardo Campos  
Walkyria Monte Mor

**LEITURA CRÍTICA**

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

**PROJETO GRÁFICO**

Ana Rita da Costa  
Joseane A. Ferreira

**CAPA**

Ana Rita da Costa  
Katia Marinho Hembik

**EDITORAÇÃO**

Katia Marinho Hembik

**REVISÃO**

Sidoni Chamoun

**AGRADECIMENTO**

Aos professores que participaram dos “Encontros de Reflexão e Aprofundamento das Orientações Curriculares para a EJA”.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização: etapas alfabetização e básica – São Paulo : SME / DOT, 2010.

142p. : il.

Bibliografia

1.Educação de Jovens e Adultos 2.Alfabetização

CDD 374

**Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.019/10**

## Caro Professor

Apresentamos a você o ***Caderno de Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos***, que é parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de mais um recurso didático que tem o objetivo de subsidiar o seu trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Considerando esse princípio, as expectativas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares foram analisadas, revisadas e ajustadas para oferecer a você um conjunto de indicações para o aprimoramento da prática docente.

Elaborado por Professor especialista e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, o presente documento é também fruto de trabalho realizado com um grupo de professores da EJA que, ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação, onde puderam discutir, comentar e sugerir formas de apresentação dos tópicos abordados que pudessem contemplar seus anseios.

O resultado deste trabalho chega agora às mãos de todos os professores da EJA, com a finalidade de fortalecer nosso compromisso de oferecer formação de qualidade para os jovens e os adultos da cidade de São Paulo.

**Alexandre Alves Schneider**

Secretário Municipal de Educação



# SUMÁRIO

<b>1.Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>2.EJA – Modalidade específica da educação escolar .....</b>	<b>14</b>
2.1 As funções da EJA .....	17
2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar .....	20
2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA .....	21
<b>3.Fundamentos da Alfabetização para EJA .....</b>	<b>26</b>
3.1 Aprendendo a escrita e a escrever .....	26
3.2 A especificidade da alfabetização de jovens e adultos .....	35
3.3 Orientações didáticas .....	39
3.3.1 Atividade de ensino e aprendizagem 1 .....	40
3.3.2 Atividade de ensino e aprendizagem 2 .....	47
3.4 Estudos Linguísticos .....	49
3.4.1 Atividade de ensino e aprendizagem 3 .....	50
3.5 A leitura .....	52
3.5.1 Atividade de ensino e aprendizagem 4 .....	53
<b>4.O conhecimento matemático e a alfabetização .....</b>	<b>60</b>
4.1 Introdução .....	60
4.2 Eixos matemáticos .....	61
4.3 Orientações didáticas .....	67
4.4 Considerações finais .....	69
<b>5.Arte - que bicho é esse? .....</b>	<b>72</b>
5.1 O que é Arte? .....	73
5.2 A compreensão do produto artístico .....	73
5.3 Arte e sociedade .....	75
5.4 Um olhar sobre o hoje .....	76

<b>6. História e Identidade .....</b>	<b>80</b>
6.1 Identidade .....	82
6.2 Trabalho .....	83
6.3 Orientações didáticas .....	84
<b>7.O que é Ciências? .....</b>	<b>88</b>
<b>8.O que é “espaço” quando se pensa a relação homem e natureza? ...</b>	<b>96</b>
8.1 Os fatores econômicos .....	98
8.2 Os fatores políticos .....	98
8.3 Os fatores culturais .....	99
8.4 Os fatores naturais .....	100
8.5 A interação dos fatores .....	100
8.6 A produção do espaço .....	100
<b>9.Língua Estrangeira .....</b>	<b>106</b>
9.1 Identidade e alteridade: uma compreensão sobre a vivência social .....	106
9.2 Diversidade e pluralidade: uma expansão da vivência e convivência social .....	108
<b>10.Expectativas de aprendizagem .....</b>	<b>112</b>
10.1 Etapa Alfabetização .....	113
10.1.1 Expectativa geral .....	113
10.1.2 Língua Portuguesa .....	114
10.1.3 Matemática .....	115
10.1.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro .....	116
10.1.5 Artes .....	117
10.2 Etapa básica .....	118
10.2.1 Expectativa geral .....	118
10.2.2 Língua Portuguesa .....	118
10.2.3 Matemática .....	120
10.2.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro .....	122
10.2.5 Artes .....	123

<b>11.Fundamentos e princípios da avaliação na EJA .....</b>	<b>126</b>
11.1 Definição e limites da avaliação .....	127
11.2 Finalidades e objetivos da avaliação .....	128
11.3 Critérios de avaliação .....	129
11.4 Fundamentos do processo avaliativo .....	131
11.5 Imparcialidade e independência .....	133
<b>12.Referências para o trabalho didático e formação .....</b>	<b>136</b>
12.1 Bibliografia básica .....	136
12.2 Bibliografia complementar .....	137
12.3 Sites .....	140

---



CIEJA Freguesia / Brasília  
Foto: Neila Gomes

# CAPÍTULO 1

# 1. INTRODUÇÃO

**Celi Espasandin Lopes**

A resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Saliencia que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira, que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade, própria e inseparável, dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Considerando essas proposições, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (SME/DOT/EJA), está implementando os *Cadernos de Orientações Didáticas*.

O objetivo é que subsidiem o processo de discussões e reflexões sobre

a prática pedagógica na EJA, considerando o que os estudantes têm o direito de aprender em cada área do conhecimento e orientando sobre quais práticas docentes podem efetivar essa aprendizagem. Almeja-se construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às finalidades e às necessidades da EJA.

A finalidade deste documento é orientar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, tendo como ponto de partida as Expectativas de Aprendizagem, as quais vêm sendo discutidas com os educadores.

Desses debates, emerge a necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área do conhecimento para a formação dos estudantes e para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se oferecer aos educadores da Educação de Jovens e Adultos subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem nos desafios de seu cotidiano, considerando que essa modalidade de ensino visa superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional.

Ademais, há que considerar, na implantação da proposta e no desenvolvimento dos conteúdos, os saberes, os valores e a forma de relacionar-se com o conhecimento e com a cultura de cada estudante e do grupo como um todo. Toda aprendizagem se faz necessariamente em função da leitura de mundo (isto é, da forma como se experimenta e se pensa a vida objetiva). A descon sideração disso, algo que infelizmente é frequente, é um fator essencial de insucesso.

Assim, estes cadernos marcam o início de uma transformação no processo educacional da EJA na cidade de São Paulo, o que requer o comprometimento dos educadores para que se efetive. Espera-se que este documento seja uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação envolvida com os alunos e sua comunidade.

A close-up photograph of a man with dark curly hair and glasses, wearing a red polo shirt, focused on writing in a spiral-bound notebook. He is holding a dark pen in his right hand. In the background, two other individuals, a woman and a man, are also seated at a table, looking down at their work. The setting appears to be a classroom or a meeting room. The lighting is somewhat dim, and the overall atmosphere is one of concentration.

CIEJA Freguesia / Brasilândia  
Foto: Neila Gomes

## CAPÍTULO 2

## 2. EJA – MODALIDADE ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

**Luiz Percival Leme Britto**

A educação de adultos vem se realizando no Brasil há pelo menos um século, com ênfase na alfabetização. Nos anos 90 do século passado, introduziu-se o conceito de educação de jovens e adultos, incorporando a reflexão que vinha se fazendo no âmbito da educação popular.

No mais das vezes, contudo, o debate sobre a EJA (principalmente quando se considera a questão da alfabetização) não se prende à educação escolar propriamente dita. Ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita se faça principalmente por meio da escola, a alfabetização de adultos guarda uma relação relativamente vaga com os procedimentos escolares, e se fez e se faz, mais frequentemente, independentemente, por meio de campanhas públicas de iniciativa estatal ou de ações educativas de organizações sociais.

Conforme indicam diversos autores, o núcleo intelectual e político da Educação de Adultos sustentou-se à revelia da escola “regular”, quando muito constituindo programas paralelos, os quais deviam alcançar o estatuto de correspondência aos níveis escolares formalmente estabelecidos.

Do ponto de vista do conteúdo e da metodologia de ensino, em função da crítica aos valores hegemônicos que se afirmavam pela educação escolar, firmou-se a noção de que os conhecimentos adquiridos na vida prática, independentemente, portanto, da eventual experiência escolar, deviam ser considerados e avaliados como tão importantes quanto o saber transmitido pela escola.

Estabeleceu-se, ademais, um consenso (se não na prática, certamente no núcleo teórico da EJA) de que os tempos e os ritmos de aprendizagem do adulto são daqueles que se propõem para crianças e púberes e que, portanto, tanto os conteúdos a serem trabalhados, como os tempos e os métodos de ensino deveriam ter perfis próprios.

A educação escolar de jovens e adultos propriamente (EJA) só viria a consolidar-se recentemente, inicialmente nos anos de 1960 com os exames

de madureza, depois com os supletivos e, finalmente, já nos anos de 1990, em função da Nova LDB, com a institucionalização da EJA no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, com a oferta regular dessa modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, surgiram várias iniciativas de grupos que tradicionalmente atuavam com a EJA, de realizar programas especiais que respondessem às demandas e necessidades específicas da população adulta e jovem de pouca escolaridade.

A realidade de uma EJA especificamente escolar fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se visse na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta.

Contudo, apesar de muitos avanços políticos e pedagógicos na forma de compreender e oferecer educação escolar de adultos, verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir no âmbito da EJA os modelos de educação característicos da escola de crianças e púberes, ignorando as especificidades do alunado da EJA e as instruções normativas de organização dessa modalidade.

A expansão e o sucesso da EJA como modalidade escolar, no entanto, impõe que, seguindo o que orienta o Conselho Nacional de Educação através do parecer 11/ 2000, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, considere-se a EJA não como a simples reprodução resumida e aligeirada, mas como modalidade específica da educação escolar.

Tal decisão não faz mais que seguir as instruções maiores. Determina o CEB/CNE, pelo parecer nº: 11/2000, que a EJA, de acordo com a Lei 9.394/ 96, passando a ser uma **modalidade da educação básica** nas etapas do **ensino fundamental e médio**, usufrui de **especificidade própria** que, como tal, deveria receber um **tratamento consequente**. (grifos acrescentados)

Isto implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.

Não se trata de negar a referência fundamental da educação escolar. O parecer desde logo adverte que, “sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que **deve se**

**pautar pelos mesmos princípios postos na LDB.**” Ademais disso, “no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as **diretrizes curriculares nacionais** destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE”. (grifos acrescentados).

O que se deve é reconhecer que o “caráter lógico **não significa uma igualdade direta** quando pensada à luz da dinâmica sócio cultural das fases da vida” e que “a **faixa etária**, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma **mediação significativa para a ressignificação** das diretrizes comuns assinaladas”. (grifos acrescentados).

Há que destacar que os fundamentos acima assinalados recorrem evidentemente do reconhecimento de que, independentemente de haver diversas formas de aprender e de ascender ao conhecimento na sociedade moderna, caracterizada pela multiplicidade de instâncias formativas e informativas, a educação escolar é a forma de educação mais organizada e elevada de acesso ao conhecimento e à cultura, sendo sua função precípua a formação geral do cidadão; com ênfase, por um lado, nas letras, na matemática, nas ciências e nas artes e, por outro, na formação política e profissional.

De fato, a educação escolar representa, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada de educação, de maneira que, reconhecendo que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, deve-se assumir que é pela escola e por aquilo que nela se pode aprender que se compreende a educação em geral.

Por isso, há que reafirmar que a aprendizagem, no âmbito da Educação Escolar, implica explicitações do estágio atual de conhecimento e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões de mundo predominantes; e que o que se vive e se aprende na escola não pode ser a simples reprodução do que se vive e se aprende fora dela.

Nessa perspectiva, a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (*saber teórico*) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as formas de ser contemporâneas (*saber pragmático*).

Enfim, como determina o parecer, a EJA deve ser considerada “um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo”.

## 2.1 As funções da EJA

O parecer CEB/CNE nº 11/2000 não se limita a reconhecer a especificidade da EJA como modalidade de educação escolar de nível fundamental e médio. O Conselho também, reconhecendo que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”, indica suas funções, a saber: reparadora, equalizadora, qualificadora.

A *função reparadora* parte do reconhecimento não “só o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Nesse sentido, a educação escolar devidamente estruturada é a oportunidade objetiva de os jovens e adultos participarem da escola desde uma “alternativa viável em função das especificidades sócio culturais destes segmentos para os quais se espera efetiva atuação das políticas sociais”.

Por isso, para que a função reparadora se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer** necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. (grifo no original)

A *função equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”.

Assumindo a possibilidade de um padrão social em que todos disponham das mesmas condições de acesso ao conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as

pessoas, de todas as idades”, de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas regiões do trabalho e da cultura”.

A *função qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio **sentido** da EJA”. (grifo no original). Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

Nessa perspectiva, a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. Daí o imperativo de reconhecer que “os termos *jovens* e *adultos* indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”.

Ademais, o parecer observa que esta função deve ser percebida como “um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação”.

Não há dúvida de que, em certa medida, as funções identificadas para a EJA também se aplicam à educação escolar de crianças e púberes, principalmente as duas últimas.

Afinal, “caráter incompleto do ser humano” e a decorrente necessidade do ampliar as potências individuais e sociais é fundamento essencial da escola e coincide com a assunção feita acima de que cabe a esta instituição a formação geral do cidadão, desde a mais tenra idade e que a educação para a vida inteira inicia na infância. Isso apenas vem reforçar a forte aliança entre as diferentes modalidades de ensino.

No entanto, as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se define a relação que se estabelece entre sujeito e escola são completamente distintas. Se a criança “cresce” com e na escola, encontrando nela um lugar fundamental de identidade, manifestando-se uma relação direta entre idade e série escolar.

Já para o jovem e o adulto, não há tal progressão, de modo que o aluno entra em qualquer tempo e no nível que lhe for mais apropriado (o que tem importantes implicações para os programas, metodologias e avaliações). Tampouco há a obrigatoriedade legal de o aluno frequentar a escola, resultando sua adesão do entendimento da importância da escola. Ademais, tanto os conhecimentos de que dispõe como os que lhe são pertinentes são distintos dos das crianças e púberes.

Vejam-se dois exemplos bastante esclarecedores.

A percepção do lugar e de sua presença nele é completamente distinta para uma criança e para um adulto, mesmo que este não tenha escolaridade nenhuma. As perguntas onde estou? Que lugar é esse? Como ele se articula com outros lugares? são percebidas e respondidas diferentemente por uma pessoa que está a descobrir-se no mundo e na sociedade e por outra que viveu a experiência de localizar-se. Assim, apresentar a uma criança as dimensões da espacialidade e do território no mundo e na história pressupõe um movimento de descoberta de si e da vida e, de alguma forma, já foi realizado pelo adulto. Daí porque os conteúdos e o tratamento dados a ele no que concerne a este objeto devem necessariamente ser distintos.

A mesma e radical diferença se percebe quando se consideram conhecimentos do corpo e da saúde. O adulto e o jovem adulto vivem sua corporeidade, sua saúde e sua sexualidade de forma completamente distinta da criança e têm valores e saberes igualmente diferenciados. Mesmo que muitas vezes recortados por percepções equivocadas ou parciais da saúde e da sexualidade, o fato é que os adultos dispõem de um conhecimento objetivo, de uma experiência e de uma percepção sobre isso, e qualquer programa educativo deve partir dessa realidade. Aliás, a intensidade mesma com que se trata do tema deve ser distinta. O adulto deve saber inclusive da saúde da criança para poder cuidar dela.

Enfim, os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Além disso, têm compromissos e responsabilidades definidos que os ocupam e os movem, bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que novas incorporações devem promover compreensões mais amplas.

## 2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar

Do que se apresentou até aqui, pode-se assumir com segurança que, “mesmo considerando-a como parte do sistema, deve ter conteúdos e metodologias próprias”. (Parecer CEB n. 11/2000).

Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram, contribuir para que os estudantes da EJA, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isso implica:

- Considerar as diretrizes nacionais, inclusive no que concerne aos componentes curriculares e seus conteúdos.
- Organizar-se segundo suas características e necessidades.
- Buscar as mediações apropriadas.
- Considerar o conhecimento prévio e a experiência adquiridos dos alunos.

Contudo, mesmo reconhecendo que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, há que cuidar, contudo, para não banalizar o processo educativo, limitando-o a um pragmatismo que submeteria a EJA apenas às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão

daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos.

A incorporação desta perspectiva de educação contribuiu para a redefinição da atribuição de responsabilidades e significou importantes rearranjos nas propostas pedagógicas, em função da compreensão dos valores, objetivos e conteúdos constitutivos da educação escolar.

Contudo, a interpretação ingênua da lição de Freire tem contribuído para a supervalorização de saberes e valores característicos do senso comum (entendido como aquilo que é próprio dos indivíduos e de suas experiências, fruto da experiência imediata com o mundo material), implicando a desvalorização – em alguns casos, a negação – do conhecimento formal como elemento essencial de compreensão da realidade.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa, em absoluto, que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

## 2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA

É já sobejamente reconhecido que os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Ademais, têm compromissos e responsabilidades bem definidos que os ocupam e os movem.

Tal assunção, extremamente necessária na concepção e realização da EJA, não permite supor que a pessoa jovem ou adulta aprenda mais rapidamente que as crianças; aprende, sim, diferentemente, em função de seu quadro de referências e formas de se pôr e perceber o mundo.

É absolutamente fundamental o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isto significa reconhecer que os adultos, em função do já-vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem.

Disso decorre que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

Mais ainda, advirta-se que assumir as limitações e equívocos da educação convencional e dos processos de ensinar e aprender deste modelo não implica postular que a solução esteja em algum modelo que, negando o conhecimento, valorize os processos de simples ajustamento ao sistema produtivo.

Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediatez, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem.

O desafio que se põe é o de, reconhecendo os sujeitos que dela participam, bem como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram.

Trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isto se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar, ressignificar o real, entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento.

Nessa direção, a educação de adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e,

tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CNE 11/2000).

CIEJA Freguesia / Brasília  
Foto: Neila Gomes

CIEJA FREGUESIA  
SÃO PAULO, 26  
PROFESSORA: M.  
BOA  
LEITURA BARRA  
PORTUGUÊS: M  
EU GOSTO  
PORQUE  
INTERESS



## CAPÍTULO 3

## 3. FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO PARA EJA

**Maria Alice Coelho**

### 3.1 Aprendendo a escrita e a escrever

Saber ler e escrever é condição essencial para que o indivíduo enfrente as situações do mundo contemporâneo.

A posse da leitura e da escrita amplia o acesso às informações de fatos diversos da esfera cotidiana e das esferas públicas, possibilitando decisões conscientes, participação ativa na sociedade e inserção na sociedade da cultura.

O domínio da escrita compreende, por um lado, a apropriação do sistema de escrita, a reconhecimento dos princípios alfabético e ortográfico, e, por outro, a posse do conhecimento elaborado.

A maneira como se considera a escrita tem implicações pedagógicas. Se concebida como código de transcrição da oralidade, sua aprendizagem consistiria da aquisição de uma técnica. Se concebida como sistema de representação da língua falada, sua aprendizagem se converte na apropriação de um objeto de conhecimento, o que significa a aprendizagem conceitual.

É a partir de múltiplas experiências de leitura e de escrita que o sujeito incorpora a língua escrita às práticas sociais. O alfabetizando desenvolve o conhecimento num processo ativo e não na repetição de modelos, em que memorizaria sem compreender. A simples memorização não se constitui em conhecimento do objeto nem favorece o desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que deixa dúvida sobre o uso do código escrito de forma efetiva.

Cada sujeito aprende de maneira diferente, interpretando os dados de acordo com seus esquemas assimiladores e também não linear. Em termos diretos: ele não se aproxima do conhecimento passo a passo, juntando peças umas sobre as outras, mas por reestruturações globais.

As características específicas da escrita (por exemplo, o uso de letras, ainda que indiferenciadas) vão aos poucos se convertendo em observáveis, ao mesmo tempo

em que se incorporam como variáveis dentro do sistema.

A cada nível, o aluno faz a reestruturação do sistema de escrita, comportando novas assimilações e acomodações que permitem a adaptação a este objeto. É isso que tem que fazer o tempo todo: acomodar, reformulando seus esquemas de ação. Ao assimilar as informações que o meio oferece e formular hipóteses, procura descobrir e organizar as propriedades da escrita. Trata-se de um processo de conceituação da linguagem.

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem oferecidas pela escola devem reconhecer o saber do educando, sua experiência e seu envolvimento social, oferecendo possibilidades de ele, pela convivência contínua com a produção e a circulação do conhecimento, pensar sua vida, seus modos de viver e estar no mundo.

Ao avançar a compreensão das regras que orientam a leitura e a escrita, os alunos desenvolvem conhecimentos e capacidades diversas, relativos à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia, além de explorar uma multiplicidade de textos. Assim, desde o início, percebem o que é a escrita, para que e como se usa, com quais características, formatos, estruturas, recursos, conteúdos e apresentações gráficas.

A aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realiza senão por meio do exercício sistemático e reflexivo.

Uma capacidade a ser desenvolvida é conhecer e compreender o alfabeto. Identificar os nomes das letras, entender que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela representa e compreenda que as letras desempenham uma função no sistema implica reconhecer que determinadas letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem.

A apropriação da escrita passa pela aquisição da base alfabética, o que, por sua vez, significa compreender que o princípio que regula a escrita é a correspondência entre “som” e “letra”, ou os grafemas representam fonemas.

A partir daí, progride a reflexão relacionada às regras da ortografia. Como as regras de correspondência são variadas, é preciso avançar a observação e a análise, para entender as correspondências, que, apesar de dependerem de posição ou de contexto, são regulares e obedecem a padrões.

Outras regularidades da ortografia podem ser analisadas quando se observa a morfologia da língua.

Há, contudo, casos em que as regras não se aplicam - as chamadas “irregularidades ortográficas” -, situação em que se tornam necessários mecanismos de memorização. Para esse fim, a visualização frequente de tais palavras nos textos a serem lidos ou escritos pode ser facilitadora.

Para que seja possível a compreensão e o uso da leitura e da escrita, é preciso que elas sejam didaticamente trabalhadas. Deve prevalecer no trabalho com a língua escrita uma mensagem escrita com intenção comunicativa e não a construção de fragmentos de escrita baseadas em sons e sílabas que se unem casualmente e sem sentido.

Outros aspectos da organização da escrita, como o alinhamento e a direção da escrita e a segmentação dos espaços em branco, são igualmente importantes. Os aprendizes precisam observar e identificar como convenções a serem seguidas precisam ser abordadas sistematicamente.

O uso constante de textos pode gerar essas e outras análises, como o emprego de pontuações específicas para cada intenção comunicativa, assim como da distribuição do texto em parágrafos.

Quais são as atividades que podem favorecer que a aprendizagem da escrita seja uma aprendizagem conceitual?

Partimos do pressuposto de que, desde o início do processo de aprendizagem, é possível usar a escrita em exercícios sistemáticos, seja de reconhecimento de letras e palavras num texto lido, seja de reescrita de texto dado a conhecer, seja de escrita de textos, mesmo que curtos e desprovidos ainda do uso convencional.

A reflexão da escrita em todos os níveis de elaboração por parte do sujeito deve ser mediada pelo professor que, ao propor questões, conflite as hipóteses do aluno, desequilibrando o sistema, levando a um novo equilíbrio.

E para que essas intervenções aconteçam é preciso que o professor saiba o que é conflito em cada nível.

Por exemplo, no início da aprendizagem, a pessoa procura combinar de várias maneiras as formas de letras que é capaz de reproduzir; nesse momento, o conflito a ser superado é a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, (não podem ser repetidas), como preconizam os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro. Ao propor o trabalho com a escrita, o professor pode dar a quantidade de letras para que o aluno pense em quais letras usar ou ainda dar a quantidade e a

variedade, possibilitando ao aluno refletir sobre a ordem das letras na formação da palavra em questão.

Na transição para outra fase da escrita, o conflito que se estabelece por uma exigência interna da pessoa (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que o aprendiz procure soluções para representar as partes sonoras das palavras. O equilíbrio que marca esse período vem da compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas ou mais sílabas, necessita mais do que duas letras para ser escrita.

Para alcançar o outro nível, o sujeito terá que considerar novos pontos de vista e novas possibilidades de escrita proporcionadas pela reflexão oriunda de conflitos cognitivos e pela aprendizagem. Para escrever ortograficamente, terá que percorrer um longo caminho, que inclui refletir sobre a regularidade do sistema e as irregularidades que terão que ser memorizadas.

No entanto, ele só avançará se tiver conhecimentos sobre alfabeto e se souber diferenciar letras vogais e letras consoantes. Por isso é preciso experimentar várias possibilidades de combinações entre vogais e consoantes e perceber o valor posicional das letras.

No exercício de escrita, jogos, cruzadinhas, caça-palavra, dentre outros, podem contribuir para que o aluno, aos poucos, perceba que a vogal é parte imprescindível da sílaba. Ao fazer e desfazer e observar os resultados reconhecerá sílabas formadas por apenas uma letra vogal e que não existem sílabas formadas somente por consoante. Na progressão, descobrirá que há sílabas formadas por uma, duas, três, quatro e cinco letras.

Conhecendo o alfabeto, o aluno pode pensar sobre a ordem alfabética e como essa ordenação facilita e agiliza a localização de palavras numa lista (lista telefônica, agenda, catálogo, dicionário, arquivo, etc.).

Apesar das contribuições dessas descobertas, o aluno precisará reconhecer a palavra como identidade de significado entre dois espaços. Na leitura e cópia de textos de diferentes gêneros, o espaço deve ser trabalhado como observável, possibilitando essa elaboração e a amplia, bilhete, etc.).

Além de ser um conhecimento necessário para a escrita, entender o modo como o texto está organizado no espaço da folha, contribui para a leitura, pois, ao entender

o significado do espaço, encontram-se orientações sobre o gênero a que pertence o texto, o que permite que se façam antecipações significativas.

A discussão dos tipos de espaço encontrados nos textos pode gerar as primeiras descobertas sobre parágrafo.

Toda descoberta impõe novas reflexões no sentido de reconstrução e reorganização do conhecimento assimilado. As novidades próprias desse processo contribuirão para que o aluno supere as limitações iniciais de compreensão e uso do parágrafo, ampliando para que perceba que há mudanças de parágrafos quando se muda de assunto, por mudança de tempo, de espaço, de personagem, de foco, etc.

Nessa etapa, torna-se necessário colocar como observáveis os sinais de pontuação.

O professor precisa ajudar os alunos para que identifiquem nos textos impressos os sinais que não são letras. A função de cada sinal encontrado deve ser motivo de reflexão, assim como o local onde podem aparecer na escrita.

A leitura de textos variados feita com ênfase nas falas das personagens, acompanhadas de gestos e expressões faciais sugerem que esses recursos traduzem o sentimento das personagens e que, na escrita, essa função é ocupada pelos sinais de pontuação. Dramatizações de histórias do cotidiano ou da literatura podem preceder o exercício de escrita que tem por objetivo a escrita de texto e o emprego dos sinais de pontuação. A coordenação dos significados do espaço e da pontuação é facilitadora da aprendizagem do discurso direto, mas ainda assim é preciso que o leitor consiga diferenciar entre os trechos narrados e as falas das personagens.

O lúdico deve ser considerado como uma possibilidade de trabalho também na educação de jovens e adultos. A linguagem oral e escrita pode ser considerada como forma de interação para externar pensamentos ou para apropriação de conhecimentos. Desse modo, através de jogos, brincadeiras, dramatizações e produções dos alunos, pode-se criar um ambiente alfabetizador concreto para jovens e adultos que, diferentemente da criança, que se interessa pela atividade em si, busca o objetivo ou finalidade do jogo. O desenvolvimento do aspecto lúdico contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Freire, em sua dinâmica de alfabetização, propôs o trabalho com gravuras, desenhos, imagens que, de alguma maneira, estão sempre em contato com as formas lúdicas.

Ao longo do trabalho de leitura e produção de textos, os conhecimentos vão se reorganizando em um todo coordenado pela progressiva tomada de consciência,

comportando diferença qualitativa na forma de pensar e de aplicar os novos conhecimentos adquiridos.

O aluno, após sucessivas intervenções dos professores, deve ser capaz de escrever autonomamente pequenos textos, redigindo alfabeticamente as palavras, conservando espaço entre elas, questionando e elaborando hipóteses sobre questões ortográficas, fazendo uso de parágrafos e sinais de pontuação, mesmo que nem sempre corretos e nos lugares adequados. Mais que isso, ele pode produzir textos de sua autoria, sendo capaz de revisá-los com ajuda do professor ou de outra pessoa.

Há uma infinidade de possibilidades de escrita que se tornam mais fáceis e disponíveis à medida que o aluno avança na apropriação do código, desde as mais simples e de aplicação imediata, como a produção de listas de compras, agenda de telefone, recados, receitas, bilhetes, cartas, até a reescrita de textos de histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.

Concomitante ao trabalho direcionado para a aquisição do código escrito, há que fazer um trabalho intencional para que o aluno aprenda diferentes formas de ler em função da finalidade e do contexto. Assim, ele irá “ler para estudar”, “ler para se informar”, “ler para apreciar,” “ler para fazer”, etc.

Para isso, é necessário que o aluno estabeleça estratégias de leitura, adquira procedimentos de leitura e desenvolva um comportamento leitor.

São procedimentos que se aprendem na escola e que, portanto, pressupõem um fazer por parte do professor, dialogando, instigando, desafiando, sugerindo, lendo com o aluno. Ao ler para e com o aluno, o professor mostra como os escritos que circulam no cotidiano são usados.

Assim, uma proposta metodológica de leitura deve se constituir numa atividade constante, de fato e sistemática; uma atividade que estimule processos cognitivos, tais como: acionar conhecimentos prévios à leitura, reconstruir relações temporais, lógicas e sociais, identificar fatos e elementos, formular hipóteses, aceitar ou discordar dos valores sociais socialmente produzidos.

Para que o texto seja lido e compreendido pelo sujeito, este lançará mão de diferentes procedimentos, pois para cada tipo de texto há estratégias diferentes de compreensão.

O ensino da leitura deve privilegiar a incorporação de estratégias que se apliquem a outras situações, servindo de recurso para outras aprendizagens.

Assim, há que se trabalhar para que o aluno, por si só, perceba os espaços em branco, o tipo de letra, as ilustrações e gráficos que fazem parte do texto, como também os aspectos linguísticos. Quanto mais elementos reconhecer, mais fácil serão a leitura e a compreensão. Desse modo, a tomada de consciência proporcionará resultados superiores ao conhecimento em ação.

Em situações contextualizadas e significativas, os textos oferecidos para leitura devem ser aqueles que, como propôs Paulo Freire, tenham significância na vida do aluno, com diferentes estilos e funções; textos que façam parte de sua realidade, e que acolham suas necessidades. Para Freire, a compreensão crítica na leitura não se esgota na decodificação das palavras, mas “*se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*”.

Ao reconhecer a leitura como atividade social facilitadora de suas ações no cotidiano, o aluno se motivará ao fazê-la, tornando-a frequente no decorrer de sua vida. Dessa maneira, conseguirá sua emancipação cultural.

As exigências quanto ao uso das habilidades de processamento de informação para o enfrentamento de atividades cotidianas e no trabalho são cada vez maiores numa sociedade como a nossa.

Assim, é preciso contemplar uma gradação entre as etapas alfabetização e básica, sem, contudo, definir um limite para cada uma delas. São os novos conhecimentos e procedimentos que permitirão ao aluno superar as formas dos saberes cotidianos.

Esses novos saberes construídos implicam uma possibilidade intelectual que extrapola, em muito, as primeiras aquisições do sujeito. De caráter extensional, são fundadas unicamente nos observáveis, havendo assimilação de novos conteúdos observáveis em um esquema pré-existente, que não se vê modificado, senão quanto à riqueza maior que a assimilação proporciona. Já os conhecimentos fundados nas operações do sujeito ou em seus produtos têm sua natureza simultaneamente compreensiva e extensiva, conduzindo à produção de novas formas de percepção e, às vezes, de novos conteúdos.

Para formar o leitor crítico e participativo, a leitura de diferentes tipos de textos deve impregnar o trabalho pedagógico na EJA, contribuindo para que o aluno, tornando-se capaz de ler com autonomia, compreenda e se aproprie de conhecimentos relevantes para ele enquanto pessoa e para o desenvolvimento de outras atividades educativas.

No que concerne à leitura, tanto o conhecimento linguístico como o textual devem ser usados como estratégias facilitadoras da compreensão do texto lido. A ativação do

conhecimento prévio (o conhecimento que o sujeito tem sobre o assunto) permite fazer inferências necessárias para relacionar partes do texto num todo coerente. Não que a habilidade do aluno de responder questões literais não seja importante, mas há que trabalhar para que o aprendiz consiga atingir a leitura autônoma, sendo capaz de solucionar questões inferenciais feitas ao texto.

A formação de leitor ativo, que formula hipóteses e as testa à medida que vai lendo o texto, que identifica e analisa a estrutura e o conteúdo do texto, que reconhece o que é informação e o que é opinião do autor, é um objetivo central na educação de jovens e adultos.

Certamente não se espera que os alunos percebam os elementos formais do texto, consigam analisá-los e formulem hipóteses sem a participação ativa do agente formador.

O professor, selecionando diferentes possibilidades de leitura (livro, poemas, mapas, gráficos, notícias, anúncios, documentos, etc.), lendo com e para o aluno, pondo o texto sistematicamente em discussão, fazendo predições, perguntas e comentários, contribuirá para que o aluno desenvolva a capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos e se torne, verdadeiramente, leitor.

São nessas situações de interação entre aluno e professor que o leitor menos experiente compreende o texto. Durante a conversa que se estabelece entre eles, professor e aluno, sobre os aspectos relevantes do texto.

É também o professor quem planeja e promove situações de leitura e escrita de textos que sugerem um leitor específico (carta, email, diário) ou de textos outros que fazem parte da prática escolar (esquema, resumo), que em muito contribuem para estudo, e outros, como a narração e dissertação – este nas etapas finais do processo de escolarização.

São critérios para a escolha dos textos: (a legibilidade, ou grau de dificuldade; a relevância; e o interesse, tanto do ponto de vista de apelo ao aluno quanto do ponto de vista dos objetivos acadêmicos da escola).

Quanto à narrativa, que constitui uma ação que o sujeito realiza a todo o momento e que serve de apoio para que se organize a experiência humana, tem nessas razões, propósitos para a produção de escrita. As narrativas orais e escritas podem ser trabalhadas extrapolando os recursos de memória para alcançar interação entre personagens, entre autor e leitor. No desenvolvimento do texto narrativo há a possibilidade de ampliar o uso do parágrafo e da pontuação, inclusive daquela necessária no uso do discurso direto e de outros recursos coesivos.

No exercício de escrita de textos, a leitura e análise de textos do mesmo tipo que o aluno está escrevendo deve ser prática do professor, possibilitando ao aluno confrontar textos escritos e lidos com textos de sua autoria, retirando deles características e especificidades.

Esses momentos de reflexão permitem a tomada de consciência pelo aluno a respeito das exigências que caracterizam cada tipo de produção. Os exercícios de análise orientados permitem a descoberta de aspectos gramaticais, estruturais e discursivos de produção de sentido presentes nos textos publicados. Com isso, o aluno passa a perceber estratégias usadas pelos autores e pode, em algum momento, se apropriar delas.

Nesse processo, o professor deve interagir com o aluno, não só no momento de produção do texto, no planejar a escrita do texto considerando o assunto, a finalidade e o interlocutor, mas também na reescrita, orientando-o para que perceba e solucione limitações do texto (no não domínio da escrita formal, no preenchimento de lacunas, nas incoerências, na necessidade de reestruturação de frases, na falta de recursos coesivos), para fazer no texto as alterações que forem necessárias e, finalmente, chegar à escrita definitiva do texto.

Como também se lê e escreve para aprender, uma possibilidade de trabalho é ensinar o aluno a fazer resumo de textos informativos lidos, de conteúdos variados. A técnica do resumo permite converter grande quantidade de informações em unidades menores, possibilitando maior armazenamento de dados na memória. Mais do que isso, quando bem orientado, o sujeito conseguirá transformar a palavra do outro na própria palavra, facilitando o domínio de informações e conteúdos relevantes, que poderão ser acionados quando necessários.

Para esse fim, o aluno seleciona e sintetiza informações que devem ser escritas de forma organizada e articulada para facilitar a compreensão e a retenção das ideias do texto. Ele conseguirá elaborar bom resumo e poderá usá-lo, inclusive como material de estudo quando o professor apresentar procedimentos para esse fim, procedimentos que começam com o levantamento do que já sabe sobre o assunto, passando pela leitura dialogada do texto, a análise de todas as informações que o texto contém (fonte, autor, título, subtítulo, imagens, gráfico, etc.), propondo questões, elaborando um esquema e, finalmente, escrita do resumo com informações e explicações principais presentes no texto.

O trabalho de compreensão do texto lido passa a ser de responsabilidade de todos os professores e não somente dos professores alfabetizadores ou de Língua Portuguesa. O mesmo é válido para a escrita

que perpassa todas as áreas de conhecimento.

Não podemos deixar de considerar a importância e a necessidade de desenvolver com os jovens e adultos da EJA um trabalho intencional com a literatura.

A leitura de obras literárias pode parecer, para muitos, diversão e entretenimento, mas é preciso ressaltar que o mais importante é seu papel na formação de cidadãos, pois amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo e nos transporta ao mundo da imaginação.

Ler boa literatura é aprender o que e como somos, é poder dividir sentimentos, emoções, conhecer aspectos importantes da cultura.

Para isso, o educador deve ter critérios para selecionar os livros para seus alunos e explorá-los sem usar de recursos que façam do texto um pretexto para outras coisas.

Ao final da *Etapa Básica*, o aluno deve ter se apropriado da leitura de maneira a usá-la com razoável desenvoltura nas situações cotidianas em que ela se faz necessária, e, como abertura para novas aprendizagens e estudos, e como instrumento para sua emancipação e desenvolvimento.

Quanto à escrita, a expectativa é de que os alunos participem das práticas de uso da escrita nas diversas situações, escrevendo com domínio suficiente das regras mais comuns de ortografia, comunicando de forma organizada dados e informações, planejando-a, considerando o assunto, a finalidade e o interlocutor.

É dessa vivência proporcionada pela escola aos alunos da EJA que poderá resultar em usuários da leitura e da escrita de forma crítica e participativa, capazes de fazer uma nova história.

## 3.2 A especificidade da alfabetização de jovens e adultos

Para alcançar os objetivos da EJA no que concerne às etapas de alfabetização e básica torna-se necessário considerar a especificidade do processo de ensino-aprendizagem para jovens e adultos.

Há uma distinção entre alfabetizar crianças, que vivenciam a aprendizagem da leitura e escrita num processo de escolarização que acontece concomitante com seu desenvolvimento físico, emocional e social, e a alfabetização de jovens e adultos, que, já socializados e incluídos na cultura geral, não tiveram a oportunidade e/ou a possibilidade de concluir a escolaridade e são analfabetos ou analfabetos funcionais, ou seja, têm domínio limitado das habilidades de processamento de informação necessárias para o enfrentamento de atividades cotidianas e no trabalho, e de forma espontânea procuram a escola para suprir essas limitações.

O desafio de alfabetizar jovens e adultos está em criar condições para que esses educandos superem o lugar comum em que se encontram e consigam usar a escrita e a leitura para a vida prática e, que, fundamentalmente, avancem em seus horizontes culturais.

O ensino a ser oferecido a jovens e adultos deve refletir a posição dialógica entre teoria e prática, na compreensão do aluno enquanto sujeito do conhecimento, e movimentar-se no sentido de uma ação pedagógica que garanta a condição de letrado a esses sujeitos, independentemente de idade, condições sociais e profissionais, interesses e necessidades.

Para esse fim, torna-se necessário conhecer os alunos da EJA e considerar que, sendo pessoas com vivências particulares diferem em necessidades e interesses e, muito possivelmente, têm conhecimentos diferentes sobre a língua escrita.

Alguns alunos, principalmente os mais velhos e sem nenhuma escolaridade, podem ter objetivos pontuais, como aprender a ler e escrever, mesmo que minimamente, para dizer que, apesar da idade e das experiências e condições de vida, conseguiram, ainda que tardiamente, aprender algo na escola, o que pode representar prestígio na comunidade, valor pessoal, reconhecimento e orgulho no grupo familiar.

Para essas pessoas, a aprendizagem da leitura e escrita, a alfabetização, além de dar status, contribui para modificar sua condição em termos pessoais e, quiçá, profissional.

Outros podem apontar a necessidade de usar a leitura e escrita na vida e no trabalho, por reconhecerem que essas habilidades facilitam a lida com situações cotidianas. O letramento e a alfabetização dariam os diferenciais nessa etapa da vida.

O domínio das habilidades de ler e escrever para muitos jovens da EJA representa o salto qualitativo necessário para a vida adulta, inclusive, o de acessar níveis mais elevados de escolaridade.

Ao pensar na educação oferecida a jovens e adultos, partimos do pressuposto

que ela não pode reproduzir o modelo escolar tradicional, pois o ensino escolar de tradição prescritiva não reconhece nem valoriza o sujeito da aprendizagem, tampouco a construção do conhecimento.

Ao fazer essa opção, fica claro que é preciso valorizar as experiências dos educandos, reconhecer que possuem um universo de conhecimentos práticos, têm formas de pensar e responder aos diversos aspectos da realidade social e natural. Isto obriga reconhecer que aprendem de maneiras próprias e que as condições de aprendizagens precisam ser diversificadas e facilitadoras, pois a assimilação de novos conteúdos exigirá novas construções, reorganizando e ampliando por combinação com os elementos próprios das novas aprendizagens. O que inicialmente se utiliza como instrumento do pensamento, torna-se um objeto do pensamento, modificando sua posição enquanto elemento do conhecimento.

Quanto ao funcionamento intelectual do adulto, Palácios (1995) afirma que as pessoas mantêm bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada. Por sua vez, os psicólogos evolutivos consideram que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico, etc.). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica puramente o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

Tanto crianças como jovens e adultos não alfabetizados dispõem de conhecimentos sobre a língua e todos passam por etapas até chegarem ao domínio da leitura e escrita. Para isso, é preciso que sejam sujeitos ativos, construam hipóteses, comparem, classifiquem, observem, modifiquem, avançando aos poucos nessa construção. É preciso também que percebam um sentido naquilo que estão fazendo para valorizarem e vivenciarem, com um mínimo de resistência e desistência possível, essa apropriação.

Jovens e adultos que tiveram alguma experiência com a educação regular podem ser menos suscetíveis a novos procedimentos e práticas de aprendizagens por estarem ligados, mesmo que de memória, às situações conflituosas de ensino pelas quais passaram. O ensino voltado à repetição de modelos em que se prioriza a memorização e aplicação do código em situações descontextualizadas, sem objetividade, não constitui experiência efetiva com a comunicação escrita.

O desafio também se impõe quando os alunos precisam superar o medo de errar, de produzir textos. É preciso que se sintam autores de seus textos, para que tenham voz. Vencer o constrangimento de não saber escrever e ler, admitindo que não se trata de processos fáceis e nem imediatos, pelo contrário, exigem esforço e persistência do aluno, também se faz necessário, pois pode evitar a frustração e favorecer a autoestima.

Assim, é preciso quebrar barreiras e avançar na perspectiva de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, voltadas para a formação de leitores-escretores, o que em muito supera a simples conquista da base alfabética. Conforme esclarece Paulo Freire: “a opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta” (FREIRE, 1989, p.15)

Para isso, o objetivo da educação escolar é o de desenvolver no aluno a habilidade de expressão e de compreensão de mensagens, além de capacitá-lo para uma atitude de autonomia, sujeito de sua aprendizagem.

Não se pode infantilizar o processo. As propostas de leituras e escritas devem ser adequadas e os assuntos relevantes para fazê-los avançar e deslocar-se do senso comum. É em Paulo Freire que encontramos orientação para o uso de textos para a alfabetização de jovens e adultos. Diz ele: “O comando da leitura e escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e temas apenas ligados à experiência do educador.” (FREIRE, 1989, p. 18)

Assim, propõe-se uma prática de educação de jovens e adultos que toma o texto como a unidade básica do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Na busca de atividades adequadas para cada sujeito da aprendizagem, não é o nível de conceituação sobre o sistema de escrita que define a escolha, mas o fato de o aluno reconhecer o texto solicitado como algo que se escreve (FERREIRO, 1986).

Cabe advertir que, embora o aluno que faz a apropriação do código escrito assimila de maneira diferente algo que a humanidade produziu, essa apropriação não é solitária. Pelo contrário, a interação entre aluno-aluno e professor-aluno constitui-se, como afirma Weisz (1992), em ferramenta pedagógica, cuja função se define no próprio planejamento da situação de aprendizagem.

É, pois, o trabalho com o texto, de leitura e escrita, desde o início do processo, que promoverá o desenvolvimento da competência textual pelo educando, ao mesmo tempo em que proporcionará uma nova postura dele frente à língua escrita.

A EJA necessita ser pensada, então, como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

### 3.3 Orientações Didáticas

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso considerar que ler é um ato de comunicação no qual alguém tem algo a comunicar para outro e quem lê deve construir o significado que aparece representado por letras e outros sinais. Assim, é preciso considerar a decifração e a compreensão.

A compreensão leitora inclui o conhecimento e uso de uma série de procedimentos para construir o significado que cada texto propõe.

As estratégias incluem o levantamento prévio do aluno, as expectativas em função do suporte, em função do gênero, do autor, a antecipação do tema ou ideia principal, a observação de imagens, a definição de objetivos da leitura.

As explorações iniciais, feitas através de questionamentos, permitirão ao aluno-leitor organizar seus conhecimentos. Quando ele for para a leitura ou acompanhamento dela, o texto já não será totalmente novo para ele.

Quanto maior o número de elementos que dispuser sobre o assunto, mais fácil e significativa será a leitura.

Considerando a especificidade da alfabetização e a importância de que ela se desenvolva num contexto de letramento, há que reconhecer a necessidade de metodologias diferentes para atingir os objetivos de cada uma delas.

Tendo o texto como unidade básica do ensino da língua escrita, as atividades voltadas para apropriação do código escrito devem desencadear reflexões acerca da língua e estimular o desempenho linguístico. Além de motivadoras e significativas, devem permitir ao aluno avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Como, contudo, cada pessoa processa as informações a partir de seus esquemas assimiladores, a compreensão de como se dá esse processo de construção da escrita e da leitura não acontece num mesmo tempo para todos e nem numa única intervenção.

Os exercícios da leitura e da escrita devem ser constantes e planejados para atender os diferentes níveis de elaboração dos alunos, seus interesses e tendo em vista a ampliação dos conhecimentos.

O ensino assim concebido constitui-se de um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, planejamento esse que tem como objetivo assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, relacionando entre si objetivos (para que ensinar), conteúdos (o que ensinar), os alunos, os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação. Flexível, permite ajustes que se fazem em função da forma como os alunos reagem e o trabalho se desenvolve.

A seguir, serão apresentadas algumas atividades comentadas como exemplos possíveis do trabalho a ser realizado.

### 3.3.1 Atividade de ensino e aprendizagem 1

Objetivos:

- Acionar estratégias que permitam descobrir o que está escrito e onde
- Considerar o uso social, levando em conta o processo e as condições de escrita na produção de textos
- Perceber as funções sociais dos diferentes gêneros
- Analisar as perspectivas de como autor e leitor interagem na situação Comunicativa

Propomos, a título de sugestão, a leitura do poema “Retrato”, de Cecília Meireles.

Em “Retrato”, a autora busca enxergar e aprender mais profundamente uma realidade existencial que se concretiza numa imagem espelhada. Usando a linguagem poética, externa sentimentos sobre a passagem do tempo.

“Retrato”

Cecília Meireles

[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6\(16\)14-25.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6(16)14-25.html)

<http://www.youtube.com/watch?v=hYEMQ0Gbe38>

A escolha do texto foi pensada como forma de desencadear reflexões sobre o funcionamento da língua escrita e da leitura, e, ao mesmo tempo, trabalhar com a questão da identidade.

A identidade firma-se em capacidades e em valores, no que somos capazes de compreender do mundo e no significado que damos às nossas vidas.

O saber deve partir da conscientização do indivíduo em relação ao contexto social e cultural em que vive, da conscientização do ser e do pertencer a um grupo, de compartilhar a existência com outros.

- *Antes da leitura*

Conheça mais sobre a autora e sua obra. Na internet há sites que analisam poesias e obras de autores nacionais e estrangeiros. O conhecimento prévio possibilita ao professor direcionar as questões feitas aos alunos para aspectos importantes do texto ([http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6\(16\)14-25.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6(16)14-25.html)); essas perguntas podem ajudar os alunos a melhor compreender o texto.

Questões feitas pelo professor ajudam o aluno a reconhecer o texto enquanto gênero (estrutura de poesia, ocupação do espaço), expectativa em função do gênero (rima), antecipação do tema ou ideia principal a partir do título, relação com a imagem da autora incluída junto ao texto ("[http://www.releituras.com/cmeireles\\_bio.asp](http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp)"), dentre outras.

O texto é oferecido para a leitura em dois tipos de letras - *script* e *bastão*, acrescido da imagem da autora.

A partir do título, pode-se perguntar como seria o retrato do aluno transformado em palavras e em desenho.

O professor faz a lista de palavras na lousa. Depois da leitura, cabe ao professor, com a participação dos alunos, destacar palavras usadas pela autora e comparar com aquelas que propuseram inicialmente.

O aluno faz seu retrato e desenha sua imagem.

Essa primeira parte descrita, leitura e registro pelo professor, desenho e retrato pelo aluno, não impõe grandes dificuldades. Todos os alunos, independente da condição leitora, podem participar, trocando informações e experiências.

- *Durante a leitura*

Durante a leitura feita pelo professor, o aluno acompanha o texto. Como é possível ter alunos em diferentes condições leitoras, é importante que o professor apresente o texto na lousa ou com ajuda de recurso de informática para indicar cada palavra lida, a mudança das estrofes.

A heterogeneidade dos alunos também se dá no âmbito da leitura. É possível que haja, numa mesma turma, alunos no nível da decodificação - reconhecem letras e sílabas, mas nem sempre conseguem ou fazem com dificuldade a síntese para formar palavras –, outros capazes de ler palavras, mas ainda demasiadamente preocupados com a parte mecânica da leitura, não prestam a atenção devida ao significado, e outros que leem com alguma desenvoltura e percebem a intenção comunicativa do texto e que, com a leitura do professor, percebem melhor as marcas da pontuação e da entonação.

A repetição da leitura auxilia nos mecanismos de memória, facilitando a leitura pelos alunos menos experientes que podem antecipar o que vem a seguir, buscando indícios gráficos por meio do conhecimento de letras iniciais ou finais.

A leitura pode ser feita por outros alunos.

O professor pode utilizar recursos diferentes, como a audição do poema disponível na internet (<http://www.youtube.com/watch?v=hYEMQ0Gbe38>).

Questões como quem fala no texto (eu, a autora), o que ela descreve (seu próprio rosto), por que não o reconhece (mudanças, quais), que experiências pode ter vivido e que contribuíram para marcar sua face, qual o sentido de “coração” usado pela autora dentre outras, possibilitam a compreensão mesmo para alunos não leitores.

Após várias leituras, pode-se pedir para um ou mais alunos recontarem com suas palavras o texto lido.

Sugerimos o reconto (ou paráfrase) oral por entender que se trata de uma forma de se apropriar do texto. O reconto preserva do original lido o máximo de fidelidade.

Os recontos orais são muito mais extensos que os correspondentes recontos escritos. Muitos detalhes apresentados no reconto oral se perdem no escrito. Os recontos escritos resumem, enquanto os orais aproximam-se mais do modelo, isto é, do texto que lhes serviu de desencadeador .

No oral, os sujeitos tentam reproduzir o modelo, no escrito há a reconstrução do

mesmo recorrendo a inferências e generalizações feitas a partir do texto origem.

O fato de os alunos se encontrarem numa fase de aquisição do conhecimento da escrita faz com que tenham que operar uma reformulação do texto-origem condicionada pelo seu nível de domínio da palavra escrita, que implica a reconstrução do texto-origem no registro escrito.

No reconto oral, encontramos muitas sequências conversacionais-dialogais enquanto que no escrito elas são restritas.

- *Depois da leitura*

Torna-se necessário planejar situações didáticas desafiadoras para diferentes níveis de escrita dos alunos, tendo o texto lido como uma das possibilidades.

O trabalho com a escrita para alunos não alfabetizados pode ser iniciado a partir de algumas palavras do texto, em situações de reflexão e estudo. Propomos: retrato, rosto, face, olhos, lábio, mãos e coração. Essas palavras podem ser grifadas no texto lido.

A cópia dessas palavras pode gerar comparação (quantidade e variedade de letras), da observação da letra inicial, a classificação em começadas com vogal ou consoante, a organização delas pela ordem alfabética, dentre outras possibilidades. O professor deve questionar os alunos a respeito de seus conhecimentos sobre coisas organizadas em ordem alfabética e registrar as respostas, que podem ser copiadas.

Quando tiverem avançado na construção do código, os alunos poderão usar esses conhecimentos para compor agenda pessoal, procurar palavras no dicionário, em listas telefônicas, etc. Os alunos podem ser orientados a voltar ao texto lido e retirar outras palavras também começadas por vogal ou consoante.

Ainda com o uso de letras, cabe propor uma situação de escrita pensada em forma de jogo, trocando-se apenas uma letra de cada palavra do jogo (exemplo: boca, bola, mola, sola, sopa, etc.).

O professor pode orientar a procura da palavra “retrato” no dicionário. Os alunos podem examinar as acepções da palavra oferecidas, analisando quando cada uma é usada. Os questionamentos quanto aos sentidos da palavra retrato podem gerar novas escritas, inclusive de outras acepções reais e imaginárias que poderiam ser acrescentadas às que o dicionário oferece.

Outras atividades de escrita para alunos que precisam deslocar em seus conhecimentos sobre a construção de palavras podem ter como ponto de partida os nomes deles e os locais de nascimento, contribuições que serão úteis nas próximas atividades de leitura e escrita a serem propostas.

Alguns procedimentos citados podem ser usados, mas há inúmeras possibilidades. O objetivo aqui é apresentar apenas algumas propostas que ajudem os alunos a descobrir que é possível, a partir de uma palavra, reescrever outras, usando as letras reordenadas (ex: Renata: nata, rena, ata, reta, neta, etc.).

As intervenções feitas pelo professor ajudam o aluno na observação e compreensão de que as palavras são formadas por sílabas, que não há sílaba sem vogal, que há sílaba formada por apenas uma letra vogal e que não existem sílabas formadas somente por consoante. O exercício de escrita deve gerar conhecimento sobre sílabas formadas por uma, duas, três, quatro e cinco letras.

Os nomes dos alunos, as cidades e estados de origem, palavras retiradas do texto e outras podem ser classificadas quanto ao número de sílabas. A separação deve ser estudada dentro do universo dos possíveis (re- tra -to, retra- to, re- trato).

Como as atividades de escrita não podem ficar restritas à letra, sílaba ou palavra, mas ao texto, deve-se voltar ao texto lido ou tomar outro texto para que os alunos exercitem seus conhecimentos num todo com significado.

No texto, eles devem ser solicitados a observar os espaços em branco para compreender o conceito de palavra. Assim, com a ajuda do professor, farão novas descobertas como palavras de uma letra. Outros textos podem ser apresentados com lacunas de palavras de uma letra para serem lidos e completados.

O uso de letras móveis e computadores com editores de textos podem ser usados para ajudar o aluno a arriscar a escrever, com possibilidade de reescritas.

As propostas feitas e outras planejadas pelo professor para atender as necessidades dos alunos, distribuídas em várias aulas, geram conhecimentos sobre o funcionamento da língua escrita e promover deslocamentos nos níveis de escrita dos alunos.

Enquanto alguns alunos exercitam a construção de palavras e frases, outros podem reescrever com suas palavras o texto lido.

A reescrita é particularmente mais fácil do que a produção de um texto, pois o conteúdo é conhecido do aluno que já leu e releu o texto. Ao escrever, ele terá que se preocupar mais com a grafia das palavras, do que com o enredo.

O professor, nesse momento, respondendo dúvidas, dando modelo, apoiando o aluno no registro, principalmente para os recém-alfabéticos que enfrentam dificuldades básicas em questões de ortografia, contribui para que a atividade de escrita seja apropriada para o aluno que, muitas vezes, reluta em escrever por receio de errar.

Alunos não alfabéticos podem escrever como sabem e podem ditar para o professor o texto para não perder a mensagem passada pelo aluno.

Durante o trabalho de leitura e escrita as intervenções do professor são fundamentais para que o aluno avance em seus conhecimentos. Ele precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está fazendo para planejar novas atividades que permitam ao aluno avançar.

São necessárias muitas situações de escrita e de leitura para que o aluno avance em seus conhecimentos e consiga, pela tomada de consciência, se apropriar da escrita.

Antes de apresentar outro gênero textual para leitura e escrita, é possível trabalhar com outros poemas (da mesma autora e de outros poetas). O procedimento ajuda o aluno a conhecer melhor o gênero, a apreciá-lo e a compreendê-lo.

Sugerimos, agora, a leitura do poema “Ou isto ou aquilo”, também de Cecília Meireles. É um poema infantil, mas interessante na forma e na temática.

Ele aborda a questão de fazer escolhas, coisa nem sempre fácil. No poema, a autora apresenta, com leveza, aspectos de um processo de escolha tão óbvios quanto difíceis de serem assumidos, por adultos, jovens e crianças. Em se tratando de situações de aprendizagem em que “fazer opções” está de alguma forma presente no tema de estudo, pode ser interessante estimular uma dinâmica através deste poema para lembrar que, seja o que for, é preciso optar por isto, ou aquilo e, simultaneamente, excluir ou isto, ou aquilo.

A escolha foi pensada também por entender que alunos podem elaborar bons textos quando desafiados a produzir poemas como o sugerido, pois o mote de repetição assegura a coerência interna dos elementos. Essa é uma estratégia possível quando se objetiva que os alunos consigam fluência no uso do código escrito, deixando para ocupar atenção em aspectos mais relevantes, posteriormente.

O levantamento do conhecimento prévio do aluno, questionamentos direcionados para título, gênero e outros que podem facilitar a leitura e a compreensão do texto devem permear o trabalho docente no momento de leitura de um novo texto.

A leitura deve ser repetida tendo o professor como leitor, alunos leitores e outras leituras podem ser feitas, inclusive com a ajuda da internet (verificar, por exemplo, o link <http://www.youtube.com/watch?v=A4p4aa5Nu6o>).

“Ou isto ou aquilo”

Cecília Meireles

<http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>

Depois de várias leituras, o professor pode perguntar o que mais chamou a atenção dos alunos e que situações estão sendo colocadas que sugerem dúvida.

Os alunos podem optar por uma ou outra, justificando a escolha. Situações inicialmente colocadas como trocas orais, podem gerar escritas significativas. Podem propor outras situações nas quais se veem em conflito para decidir. A lista dessas situações pode ser grafada na lousa e servir de apoio para escrita de poema.

A análise da estrutura do texto – onde aparecem rimas? Como cada estrofe é introduzida? – são observações que os alunos antecedem a situação de escrita,

Cabe ao professor selecionar, da lista elaborada pelos alunos relativa às situações de conflito e dúvida, as mais adequadas para escrita, sugerindo a não repetição ou as contraditórias.

Em duplas ou individualmente, os alunos podem ser solicitados a escrever o poema, mas não se excluem outras possibilidades, tais como o estudo de palavras do texto.

A leitura das produções escritas dos alunos pode ser compartilhada com os colegas, numa forma de valorização do trabalho feito.

Como um assunto leva ao outro, na continuidade do trabalho propomos a leitura de outro gênero textual.

Sugerimos a leitura de texto biográfico de Cecília Meireles (verificar, por exemplo, o link [http://www.releituras.com/cmeireles\\_bio.asp](http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp))

### 3.3.2 Atividade de ensino e aprendizagem 2

Objetivos:

- Criar um espaço de reflexão sobre as características da linguagem escrita
- Promover situações de leitura e escrita de biografias e autobiografias

- *Antes da leitura*

Na conversa com os alunos, o professor destaca o significado da palavra “biografia”. Ele precisa saber que na biografia é importante a ordem cronológica e o uso do pretérito perfeito para orientar a produção de texto.

Com esses conhecimentos, o aluno começa a ser preparado para a leitura e para a escrita. Pode-se desafiar o aluno para que pense sobre os possíveis conteúdos, modos de organização dos fatos ou episódios. É possível que, ao saber sobre o tipo de texto e sobre quem o texto conta, ele elabore uma imagem mental, no caso da vida da autora.

- *Durante a leitura*

A partir da leitura e da exploração feita da biografia (nome, onde nasceu, situações vividas, ordenação temporal dos fatos, etc.), orientada pelo professor, o aluno começa a se apropriar das características do gênero e a perceber diferença entre a maneira de contar pela autora (tipo de letra, escrita em 1ª pessoa, forma como conta e revela sentimentos) do autor da biografia. As hipóteses feitas anteriormente, comparadas com as informações fornecidas pelo texto, ajudarão a confirmar ou reconstruir a primeira imagem.

É comum biografias de autores apresentarem a lista de suas obras; neste caso, é possível considerá-la dando destaque para aquelas mais conhecidas, sugerindo sua leitura.

Durante a leitura, é importante que o professor ajude o aluno a perceber a estrutura desse texto, anotando na lousa suas características, que serão usadas na situação de escrita.

- *Depois da leitura*

Além de destacar as características do texto lido, as informações nele contidas geram estudos relacionados a outras áreas do conhecimento. As datas das publicações das obras proporcionam análises históricas. Assim, os alunos podem agrupar informações relativas a tempo: antes, depois, década, século.

Como o aluno precisa ter contato com outros textos de mesma tipologia para se apropriar da forma e do conteúdo deles, sugere-se a leitura de outras biografias (verificar, por exemplo, o texto “Leonardo e seu auto-retrato”, disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Leonardo\\_self.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Leonardo_self.jpg))

Para ampliar o conhecimento do aluno, o professor faz a leitura com apresentação de imagens das obras de Leonardo encontradas em vários livros e sites (sugestão *Mestres das Artes Leonardo Da Vinci*, Editora Moderna; *A arte de Leonardo*, Companhia das Letrinhas)

Ao comparar a biografia de Cecília Meireles e de Leonardo da Vinci, o aluno vai se apropriando da estrutura da biografia (o que os textos têm em comum, como se apresentam, sobre o que contam, a ordem dos fatos, etc.)

Muitas biografias estão disponíveis em livros e sites, assim como retratos e auto-retratos (sugestão: <http://pintoresfamosos.juegofanatico.cl/autorretrato-pintores.htm>.)

Pode-se propor, em seguida, a escrita da biografia pelo aluno. Para esse fim, ele precisará planejá-la, selecionando lembranças queridas, fatos relevantes, organizando seus dados pessoais a serem registrados.

No caso do aluno que não está de posse do instrumental da escrita, seu registro tem o apoio do professor (atuando como escriba) e de outros colegas mais desenvolvidos no domínio da escrita. A escrita pelo professor de sua biografia, gesto simpático, pode estreitar o vínculo afetivo com os alunos, além de dar um modelo de escrita.

Como produzir textos é um processo que envolve várias etapas (planejar, escrever, revisar e reescrever), após a produção do texto a intervenção do professor será direcionada para a revisão.

A revisão não consiste apenas da correção de erros de ortografia e gramática, incluindo aspectos que aprimorem o texto. É com ajuda do professor que o aluno aprende a analisar as ideias e recursos usados que foram eficazes e como o texto pode ser melhorado.

A reescrita coletiva pode ser objeto de reflexão e aprendizagem de um ou mais aspectos do texto (pontuação, paragrafação, recursos coesivos, escolha de linguagem, etc.), principalmente se são conhecimentos necessários a vários alunos.

Além disso, deve-se propor a revisão individual ou em dupla, feitas após certo distanciamento em relação ao trabalho. O exercício de reescrita em dupla possibilita ao aluno se colocar como leitor de outro texto, trocar opiniões, críticas, o que lhe permite, depois, revisar seu próprio texto, enxergando possibilidades e fragilidades a serem superadas.

Os textos, depois de revisados e reescritos, podem compor um mural (retrato, desenho, biografia) a ser compartilhado por todos os alunos e professores.

Da socialização das escritas dos alunos outras explorações se tornam possíveis, como localização no mapa do local de nascimento, das características da cidade, população, etc.

São inúmeras possibilidades de leitura a partir dos dados obtidos com as informações colocadas na escrita da biografia do aluno.

Cabe ao professor selecionar outros textos para leitura, adequados aos alunos, suas vivências e interesses.

### 3.4 Estudos Linguísticos

As situações de reflexão da língua escrita comportam, para os alunos alfabéticos, situações que os levem a observar a grafia das palavras em busca de regularidades.

Como a forma de escrever corretamente as palavras é uma convenção, o conhecimento ortográfico é algo que o aluno não descobre sozinho, precisando das orientações do professor e de situações didáticas que favoreçam a observação, a classificação, a construção de regras.

A norma ortográfica de nossa língua possui correspondências letradas regulares e passíveis de reflexão e outras que, por serem irregulares, exigem memorização.

Morais (1999) descreve três tipos de regularidades: “diretas”, “morfológico-gramaticais” e “contextuais”.

Nas regulares diretas encontramos o uso de grafias do P, B, T, D, F e V em palavras nas quais não existe nenhuma letra competindo para grafar esses sons. Nas morfológico-gramaticais é a categoria gramatical da palavra que estabelece a regra e, nas contextuais, é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra ou dígrafo deverá ser usada.

O estudo da letra R, por exemplo, seria uma regularidade contextual, sendo possível grafar palavras com a letra R sem precisar memorizar. Por ser um estudo complexo obriga o aluno a pensar modos distintos de raciocinar sobre as palavras, exigindo, portanto, estratégias de ensino que levem o aluno a compreender essas regras de nossa ortografia. Ao internalizar as regras do uso da letra R ele terá segurança para escrever corretamente as palavras nas quais a letra aparece e terá ampliado significativamente o repertório de escrita.

### 3.4.1 Atividade de ensino e aprendizagem 3

#### Objetivos

- Refletir e explicitar conhecimentos sobre as regularidades de nossa norma ortográfica.

- *Antes do estudo*

Para chegar às regras do uso da letra R, parte-se do estudo de diferentes palavras que contenham a letra em questão em diferentes posições na palavra.

A lista pode ser apresentada pelo professor ou coletada pelo aluno.

Para facilitar a observação, pede-se para o aluno colorir a letra em estudo, a que vem antes e a que vem depois dela, diferenciando com cores em se tratando de vogal ou consoante.

- *Durante o estudo*

Os alunos, trabalhando em pequenos grupos, classificam as palavras segundo um critério observado (por exemplo, palavras que começam com R).

Como são muitas as possibilidades (r início de palavra, final de sílaba, primeira letra da sílaba, precedida por C, D, F, G, L, N, P, R, S, T, V, entre duas vogais com

som forte, etc.), o professor ajuda na classificação, chamando a atenção para localização e /ou som (forte, fraco).

Tendo passado pela classificação, o aluno elabora a regra.

O professor organiza os registros das descobertas, retomando conhecimentos importantes para a escrita, como o conceito de vogal e consoante, sílaba, tonicidade.

- *Depois do estudo*

Como regras diferentes remetem a diferenças no tempo de aquisição das mesmas, há que planejar situações didáticas que permitam ao aluno aplicar, em novos contextos, as descobertas feitas.

O uso de jogos é uma entre muitas alternativas de atividades a serem usadas na sistematização. A discussão desencadeada a partir de uma situação de jogo, mediada pelo professor, vai além da experiência e “possibilita a transposição das aquisições para outros contextos.” (MACEDO, 2000)

O trabalho com jogos, assim como qualquer atividade pedagógica, requer uma organização prévia: definir o objetivo da utilização do jogo é fundamental para favorecer a aprendizagem.

Existem inúmeros jogos que trabalham a linguagem, como jogo da forca, palavras cruzadas, bingo, caça-palavra, etc., dentre outros que são indicados, mas é o emprego em diferentes situações de escrita de textos que propicia a autonomia.

A partir da seleção de palavras que apresentam dificuldade ortográfica em foco, retiradas de textos lidos, listas podem ser organizadas. Na elaboração da lista, o aluno tem tarefa cognitiva pouco exigente, pois não tem que produzir palavras, e centra seu esforço em sistematizar mentalmente os distintos contextos ortográficos, prestando atenção também para os valores sonoros que a letra ou dígrafo assume no contexto. Pode-se também solicitar pesquisa de palavras que atendam às solicitações: “consoante + R + vogal”, “R em final de sílaba”, “R no final de palavra”, etc.

Dentre outras possibilidades de sistematização da ortografia, pode-se fazer ditado interativo, ou seja, ditado de texto que o professor faz com pausa nas palavras cuja ortografia foi estudada, revendo, numa discussão com os alunos, o emprego correto da letra.

A organização de quadros com regras e listas de palavras ajuda na sistematização. Esse material pode ser disposto na sala de aula, a visualização constata e o acréscimo de novas palavras é útil na apropriação da escrita ortográfica, pois permite ao aluno reorganizar mentalmente a norma ortográfica toda vez que tiver que incluir palavras.

Contudo, sabe-se que a melhor forma de sistematizar os aspectos da língua é levar o aluno a ler e escrever, pensando sobre o que lê e o que escreve. Ao avaliar suas hipóteses, questionar as dos colegas, trocar ideias, concluir, permite que ele avance na compreensão e uso das regras ortográficas.

Cabe ao professor analisar as escritas dos alunos, reconhecendo avanços e possíveis erros como indicadores de lacunas a serem preenchidas e, a partir daí, elaborar formas de intervenção didática, definindo expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade.

### 3.5 A leitura

Tendo como concepção que o conhecimento é construído a partir da ação e da reflexão dos alunos, que adquirem conhecimentos e saberes dentro e fora da escola, há que considerar as vivências dos alunos, seus interesses e necessidades, de forma a propor leituras e escritas significativas.

Cabe ao professor o olhar investigativo das necessidades de seus alunos para pensar leituras de diferentes suportes, com temas da atualidade. Notícias e reportagens em revistas de informação, em especial, assuntos de interesse público que preocupam a sociedade, são um tipo de texto muito apropriado para esse trabalho.

A opção recai sobre um texto que aborda a questão do uso de protetores domésticos no combate à dengue, extraído da Revista Ciência Hoje (Revista de Divulgação Científica, volume 43, janeiro/fevereiro de 2009), dada a sua utilidade e contemporaneidade.

O objetivo é ajudar o aluno a saber extrair e interpretar a informação de qualquer texto, das diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que interioriza as estratégias de leitura adequadas para garantir a compreensão leitora.

### 3.5.1 Atividade de ensino e aprendizagem 4

#### Objetivos

- Desenvolver estratégias de leitura que auxiliem o aluno a ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação.

- *Antes da leitura*

Iniciar com os procedimentos descritos por Kleiman (2002), a saber: contextualização do texto; ativação do conhecimento prévio; construção de mapa textual; leitura individual com objetivo pré-determinado; e verificação de hipótese de leitura.

O texto, visualizado pelo aluno, com a interferência do professor, passa a ter algum significado quando ele observa título, nome da seção que aparece acima do título, subtítulos, imagens, tamanho e tipo de letra.

Como o texto traz uma questão a ser respondida: “Protetores ou daninhos?”, o aluno pode entender como um problema a ser resolvido.

O professor guia os alunos na leitura, fazendo perguntas: que problema vocês acham que vai ser tratado no texto? É um problema da cidade ou do campo? O que usamos geralmente para combater esse tipo de problema? Será que vamos encontrar no texto outros exemplos de outros tipos de protetores? Quais as consequências do uso de protetores pelas pessoas? Alguém já sofreu consequência em função do uso de protetores? Vocês acham que o texto indica alguma solução para o problema?

Hipóteses sobre o assunto e repostas às questões devem ser anotadas na lousa pelo professor para serem, após a leitura, confirmadas, negadas, modificadas, ampliadas.

Essas respostas constituem-se para o aluno no que Kleiman (2002) denomina de *mapa textual*. Além das respostas é necessário que o professor escreva no quadro algumas palavras que são utilizadas no texto, as mais difíceis, as menos frequentes, de uso erudito ou aquelas que o professor julga que o aluno desconheça.

- *Durante a leitura*

Durante a leitura o professor passa a ajudar o aluno a perceber as partes do texto e como elas são apresentadas, se no texto lido há definição e exemplos (estrutura dedutiva), ou se depois dos exemplos segue-se a explicação final (estrutura indutiva). Com isso, é possível que o aluno identifique a ideia ou ideias principais do texto, a descrição do problema, os exemplos, as causas, consequências e soluções.

Depois de os alunos lerem o texto e verificarem quais as hipóteses apropriadas, o professor pode fazer outras perguntas sobre os itens do esquema da lousa, ajudando-os a verificar as hipóteses.

Cabem ainda outras leituras para explorar subtemas que sejam do interesse dos alunos e que lhes permitam posicionar-se sobre o assunto.

- *Depois da leitura*

Cabe avaliar a importância e o papel do resto do texto em relação à ideia principal, que pode ser sublinhada. O resumo do trecho destacado pode ser escrito na margem do texto para saber do que se trata o trecho sublinhado.

A elaboração de perguntas a partir do assunto / conteúdo do texto após as várias leituras feitas favorece a assimilação pelo aluno.

O professor, com a participação dos alunos, organiza na lousa um esquema. A reorganização dos tópicos de um modo espacial específico feita no esquema permite a visualização global e rápida pelo aluno. Esse procedimento favorece a escrita do resumo do texto, que pode ser feito nas palavras do autor ou do próprio aluno.

A leitura desses registros pessoais pode ser compartilhada para que os alunos percebam que cada um tem uma forma de registrar e para que eliminem qualquer erro conceitual que por ventura possa ter ocorrido.

O importante é que a leitura proporcione aos alunos estratégias úteis de compreensão leitora, permitindo a apropriação de novos conhecimentos.

Esses procedimentos poderão ser aplicados a outros textos e, para que o aluno os tenha automatizados, outras situações de leitura mediada devem acontecer coletivamente, sempre com a orientação do professor.

A leitura é um importante instrumento pedagógico, que parte do princípio de que é pela experiência continuada de ler com o outro que desenvolvemos nossa autonomia leitora.

É pela leitura que o aluno pode compreender e entender a realidade em que está inserido e chegar a conclusões próprias sobre o mundo em que vive e os aspectos que o compõem.

Como os hábitos só se formam pela repetição, a formação de leitores passa pela leitura diária, pensada nos alunos e em seus interesses pessoais, profissionais, sociais e culturais.

A leitura e a leitura de livros de literatura devem fazer parte das atividades planejadas para a alfabetização de jovens e adultos.

Como preconiza Jolibert (1994) “é lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois”. Por isso, desde o início do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita que a leitura deve se fazer presente e, como afirma o autor, não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”.

Em classes de alfabetização e básica a leitura pelo professor torna-se fundamental, pois permite que alunos não leitores ou leitores com pouca autonomia possam ter acesso a textos longos e, dentre eles, os literários.

Para isso o professor precisa ser um apaixonado pela literatura, ter hábito de leitura para ensinar e dar modelo a seus alunos, um modelo de leitor a ser imitado.

Ainda que não goste de ler o educador precisa conhecer literatura brasileira, a literatura dos países de língua portuguesa e ser ele mesmo um incentivador da leitura dos clássicos, e também dos contemporâneos.

Ao falar em literatura entendida como aquela que implica motivação estética, remetemos à ficção e ao discurso poético.

O discurso poético é por excelência, subjetivo, pressupõe que diferentes leitores façam diferentes interpretações.

A ficção nos remete ao mundo do imaginário e da fantasia. A leitura de obras ficcionais permite discutir assuntos humanos relevantes. Ao abordar o contraditório e a ambiguidade possibilita a identificação entre pessoa que lê e o texto, constitui espaço para especulações vitais feitas pelo leitor consigo mesmo ou com outras pessoas.

A literatura, além de prover a carência do homem de fantasia, também forma ao mostrar para o leitor o mundo como ele é, com seus altos e baixos, suas luzes e sombras (Cândido, 1972). Dessa feita, oferece oportunidade ao sujeito de avaliar-se, de se recolocar no mundo que o cerca. A literatura toca sua sensibilidade e culmina com a sua humanização.

Há que considerar ainda que a literatura é um patrimônio cultural a que todos devem ter acesso, motivo a mais para ser trabalhada nas classes da EJA.

O professor deve ter consciência do valor da leitura e através dela consegue formar leitores e ensiná-los a ler o mundo. Para esse fim, ele apresenta as diferentes possibilidades de leitura: poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, e outros mais.

Em termos metodológicos, significa selecionar e ler para os alunos uma grande quantidade e variedade de livros de bons autores, nacionais e estrangeiros.

Cabe ao professor lançar mão de estratégias que seduzam o aluno para a leitura e que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada da literatura.

Fazer a **leitura em voz alta** de alguns capítulos da obra: alunos e professor intercalando a leitura e criando curiosidade quanto ao resto da

história, é muito mais divertido do que uma leitura solitária. Ao ler o professor questiona, sugere, discute e aprofunda os assuntos, responde perguntas. Na diversidade de textos lidos, busca apresentar aqueles que compartilham das mesmas concepções e outros que diferem, para que o aluno, ao fazer diferentes leituras, relacione, compare, faça sua própria interpretação.

A leitura de livros de literatura permite a inserção do aluno no universo da cultura letrada ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

CIEJA Freguesia / Brasilândia  
Foto: Neila Gomes



## CAPÍTULO 4

## 4. O CONHECIMENTO MATEMÁTICO E A ALFABETIZAÇÃO

Celi Espasandin Lopes

### 4.1 Introdução

O conhecimento matemático na sociedade contemporânea é tão essencial quanto o domínio da leitura e da escrita.

Considerando esse pressuposto, buscamos neste texto sistematizar as atitudes, capacidades, conceitos e procedimentos matemáticos os quais são essenciais de serem focalizados na etapa inicial da educação dos jovens e adultos. O trabalho baseia-se em um conjunto de pressupostos sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática e em uma reflexão sobre as características fundamentais do conhecimento matemático.

O principal propósito é o de proporcionar aos professores um subsídio para o trabalho docente que o auxilie na difícil atividade de concretizar as intenções educativas de uma forma adequada aos seus estudantes.

As ideias apresentadas neste documento consideram a teoria da educação matemática crítica como pressupostos. A qual deve englobar atividades que visam contribuir para sustentar o poder social e político do aluno através do desenvolvimento da compreensão crítica do uso da matemática na sociedade e a consciência de como o pensamento matemático está presente no nosso dia a dia.

Os saberes matemáticos são apresentados em uma perspectiva na qual se considera a formação matemática na educação de jovens e adultos básica centrada no desenvolvimento de capacidades e atitudes que são transversais aos vários temas e tópicos de matemática mas que nos parecem essenciais, quaisquer que sejam os conteúdos concretos considerados em cada momento.

## 4.2 Eixos Matemáticos

O estudo da matemática, neste texto, está organizado segundo quatro eixos: números e operações; geometria; medidas; estatística e probabilidade.

GEOMETRIA	NUMEROS E OPERAÇÕES	MEDIDAS	ANÁLISE DE DADOS E PROBABILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Figuras geométricas espaciais: cubo, paralelepípedo, prisma reto, pirâmide, cilindro, esfera e cone.</li> <li>➤ Trabalhando a relação de figuras espaciais e percepção espacial.</li> <li>➤ Figuras geométricas planas: quadriláteros, triângulos, círculos e polígonos regulares.</li> <li>➤ Relações entre figuras espaciais e planas.</li> <li>➤ Ampliação e redução de figuras.</li> <li>➤ Decomposição e composição de figuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construção do conceito de número: classificação e seriação</li> <li>➤ Conjuntos numéricos: abordagem história</li> <li>➤ Números naturais, Inteiros, Racionais, Irracionais, Reais.</li> <li>➤ Algoritmos e operações</li> <li>➤ Cálculo Mental e Estimativas</li> <li>➤ Raciocínio Proporcional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tempo: calendário, relógio e relações com o sistema de numeração decimal</li> <li>➤ Uso das medidas de tempo e conversões.</li> <li>➤ Sistema Monetário e sua relação com SND</li> <li>➤ Medidas de comprimento</li> <li>➤ Medidas de superfície</li> <li>➤ Medidas de capacidade</li> <li>➤ Medidas de volume</li> <li>➤ Razão entre áreas de figuras semelhantes</li> <li>➤ Medidas de Massa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Probabilidade: experimentos e situações-problema</li> <li>➤ Estatística: problematização, coleta, organização, representação e análise de dados</li> <li>➤ Análise Combinatória: agrupamentos e problemas de contagem.</li> </ul>

No eixo números e operações é fundamental o foco no trabalho com estimativas e procedimentos de cálculo mental o qual deve estar atrelado ao uso da calculadora nas atividades de aprendizagem matemática. O estudo do sistema de numeração e das propriedades das operações fundamentais também deve permitir a exploração do uso da calculadora e a reflexão sobre fatos históricos.

O estudo das medidas na educação de jovens e adultos justifica-se pelas *necessidades* da vida cotidiana, das atividades de trabalho e do desenvolvimento da tecnologia e da ciência. Sem dúvida, realizar medições e ser capaz de manipular instrumentos de medida é fundamental a qualquer pessoa.

Ao ensinar geometria devemos levar em consideração os conhecimentos que o aluno traz de sua cultura, conhecimentos esses que podem ser tomados como ponto de partida para o ensino de conteúdos específicos. Este

conhecimento, em constante construção, permite ao educando explorar e utilizar o espaço em que vive, realizando operações e cálculos matemáticos, medindo e resolvendo problemas no dia-a-dia, pensando, inovando e percebendo a posição dos objetos nesse mesmo espaço para então poder representá-los.

O estudo da geometria se constitui em um meio privilegiado de desenvolvimento da intuição e da visualização espacial. Para isso, deve-se propiciar ao educando objetos criados pelo próprio homem, pois, a geometria é considerada uma ferramenta para a compreensão, descrição e inter-relação com o espaço em que vivemos.

O processo de ensino e aprendizagem da geometria possibilita ao educando realizar explorações e descobertas propiciando diferentes formas de raciocínio. Além disso, a geometria desempenha um papel integrador, entre os demais eixos (números e operações, medidas e análise de dados e probabilidade).

O domínio sobre a estatística e a probabilidade se constitui em uma ferramenta imprescindível em diversos campos de atividade científica, profissional, política e social. Os estudantes devem adquirir os conceitos relacionados a este eixo, através de experimentos probabilísticos, problemas de simulação e levantamento de dados.

Chamamos atenção que a organização em eixos dos domínios da matemática não significa desconsiderar as conexões existentes entre os diversos temas matemáticos. Por exemplo, a noção geométrica de semelhança adquire um novo sentido quando se compreendem as relações numéricas de proporcionalidade e, reciprocamente, o conceito de proporção torna-se mais consistente quando está associado à ideia de se manter a forma de uma figura apesar de se variar as suas dimensões; além disso, esta noção é compreendida de um modo mais profundo quando for encarada como uma função com determinadas propriedades.

Vale lembrar que os alunos não desenvolvem e adquirem o conhecimento matemático do mesmo modo nem nos mesmos momentos o que implica promover uma forte interligação entre as experiências de ensino e aprendizagem de cada um deles.

E isto requer que os professores desenvolvam uma visão global sobre o

que é estudar matemática na educação de jovens e adultos, pois a aprendizagem de certas noções não começa quando se apresentam as definições formais correspondentes mas, por vezes, muitos anos antes quando os alunos contactam de modo informal com essas noções e/ou em momentos que estiveram em salas de aulas.

Esperamos que este trabalho contribua para uma reflexão sobre aquilo que realmente pretendemos para a formação matemática de todos os adultos e jovens. Não devemos esquecer que as condições em que se processa o ensino da Matemática vão mudando, e que o conhecimento que temos sobre a aprendizagem dos adultos, assim como o nosso entendimento sobre o que é essencial em um currículo de matemática, vai evoluindo.

Aprender Matemática é um direito de todas as pessoas e uma resposta às necessidades individuais e sociais. A Matemática faz parte dos currículos escolares por razões de natureza cultural, prática e de cidadania por propiciar o desenvolvimento dos estudantes enquanto indivíduos e membros de uma sociedade centrada nas tecnologias.

A matemática se constitui em um patrimônio cultural da humanidade e um modo de pensar, e por isso, sua apropriação é um direito de todos. Neste sentido, seria impensável que não se proporcionasse a todos a oportunidade de aprender matemática de um modo realmente significativo, do mesmo modo que seria inconcebível eliminar da escola básica a educação literária, científica ou artística. Isto implica que todos os jovens e adultos devem ter possibilidade de se contactar com as ideias e os métodos fundamentais da matemática e de apreciar o seu valor e a sua natureza.

Todas as pessoas precisam desenvolver as suas próprias capacidades e preferências, bem como interpretar as mais variadas situações e tomar decisões fundamentadas relativas à sua vida pessoal, social ou familiar. A educação matemática pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática. Isto implica que todas as crianças e jovens devem desenvolver a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a autoconfiança necessária para fazê-lo.

Com alguma frequência, as necessidades básicas em termos de formação matemática são identificadas com as competências elementares de cálculo, designadamente a aptidão para efetuar os algoritmos das operações aritméticas ou, num nível mais avançado, para realizarem os procedimentos algébricos rotineiros. Trata-se, porém, de uma visão ultrapassada e inadequada do que são as competências matemáticas que todas as pessoas devem desenvolver. O cálculo faz, naturalmente, parte integrante da matemática mas aprender procedimentos de cálculo isolados, só por si, não promove o contacto dos alunos com as ideias e os modos de pensar fundamentais da matemática e não garante que eles sejam capazes de mobilizar os conhecimentos relevantes quando tiverem que enfrentar mesmo as situações problemáticas mais simples surgidas em um contexto diferente.

Pensar sobre aquilo que é básico, essencial, para todos, remete-nos habitualmente para a noção do que é ser alfabetizado. A verdade é que esta noção tem evoluído consideravelmente. No primeiro sentido em que o termo foi utilizado, consideravam-se alfabetizados todos aqueles que tinham feito um conjunto de aprendizagens básicas (de leitura, escrita e cálculo) como resultado de terem frequentado a escola durante um certo número de anos. Mas esta identificação de alfabetizado com formalmente escolarizado não resistiu à verificação de que setores significativos da população, embora escolarizados, não eram capazes de realizar adequadamente atividades da vida corrente que requeriam a mobilização dos conhecimentos supostamente adquiridos.

Esta nova perspectiva tem a grande vantagem de chamar a atenção para que a noção do que é ser alfabetizado em matemática. Os padrões à luz dos quais se entende o que é ser-se alfabetizado vão mudando com o tempo, em uma evolução que tem a ver com os níveis de exigência da sociedade em cada momento e com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Na verdade, este conceito está inevitavelmente ligado à ideia de aprendizagem ao longo da vida.

No caso da matemática, as tradicionais “competências de cálculo” estão longe de corresponder às exigências da nossa sociedade atual e daquilo que poderíamos considerar ser-se *matematicamente letrado*. Hoje, há até menos exigências de cálculo na vida cotidiana do que no passado: as máquinas não só efetuam as operações como calculam os trocos e as

porcentagens e, em muitos casos, registram mesmo os próprios valores numéricos. Mas, ao mesmo tempo, o mundo em que vivemos está cada vez mais matematizado.

Por um lado, modelos matemáticos são usados em uma crescente variedade de domínios de atividade em um processo que ultrapassa largamente a ligação tradicional com as ciências experimentais, a engenharia e a tecnologia, abrangendo igualmente a economia, o mundo dos negócios, a medicina, a arte, as ciências sociais e humanas. Por outro lado, é cada vez mais abundante, mais variada e mais sofisticada a informação numérica com que lidamos a respeito dos mais diversos assuntos.

Exemplos de atividades que realizamos com frequência incluem calcular uma despesa que implica o pagamento de um imposto, examinar diferentes alternativas para contrair um empréstimo, estimar um valor aproximado, compreender um anúncio ou uma notícia que se baseia em tabelas e gráficos. Na realização destas atividades, aquilo que é determinante não é a proficiência de cálculo – geralmente efetuado com o recurso a uma calculadora ou a um computador – mas sim um conjunto de competências como perceber qual é a operação adequada, estimar a razoabilidade do resultado, localizar os dados relevantes numa tabela, interpretar um gráfico ou decidir a sequência de passos necessários para resolver um problema.

Em algumas situações, é importante saber avaliar criticamente a validade de um argumento, por exemplo analisando se uma generalização está apenas baseada em casos particulares ou se uma amostra é representativa de uma determinada população. Em outras situações, são ainda relevantes capacidades ligadas à visualização e à orientação espacial, como sucede quando se pretende interpretar uma imagem ou uma construção ou produzir uma explicação relativa a uma figura ou a um trajeto.

No que diz respeito ao cálculo, à realização dos algoritmos das operações com papel e lápis é preciso acrescentar a habilidade para efetuar cálculos mentalmente e com a calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento. Além disso, estas habilidades não podem ser dissociadas de outras, como ter uma noção da ordem de grandeza de um número ou estimar um valor aproximado quando tal for pertinente. Finalmente, elas só fazem sentido se associadas à destreza para identificar quais são as operações necessárias para resolver um determinado problema.

Estes domínios estão relacionados entre si e o desenvolvimento de uns auxiliam o de outros, apesar da natureza distinta. Dominar a execução de um algoritmo não significa que se compreenda o sentido da operação correspondente ou que se seja capaz de identificar a relevância dessa operação e de a usar em uma situação concreta.

Estudos nacionais e internacionais sobre o ensino e aprendizagem da matemática têm evidenciado repetidamente que os nossos alunos têm desempenhos razoáveis nos procedimentos rotineiros de cálculo mas têm resultados muito fracos em atividades de resolução de problemas. Por outro lado, há pesquisas que destacam que adultos que são capazes de resolver problemas da vida cotidiana através do uso correto de procedimentos orais de cálculo depois de terem fracassado na escola em exercícios que envolviam algoritmos das mesmas operações.

Pensar que exercícios intensivos em procedimentos de cálculo deva ser uma prioridade, funcionando como um pré-requisito, é um equívoco.

O domínio sobre o conhecimento matemático pressupõe a realização de atividades que exigem do aluno mobilizar conceitos matemáticos e procedimentos para resolver quaisquer problemas.

Isto não significa que regras de cálculo ou aspectos da terminologia específica não sejam importantes e, mais do que isso, inerentes à aprendizagem da Matemática. Não se concebe o desenvolvimento da competência matemática sem tais componentes. Mas é impensável que uma aprendizagem significativa da Matemática não proporcione inúmeras oportunidades aos alunos para efetuarem uma grande variedade de cálculos ou para compreenderem a necessidade das definições e do rigor dos termos que utilizam.

Assim, o treino isolado e mecanizado de procedimentos de cálculo, bem como o conhecimento memorizado de termos e fatos, não ajudam os alunos a compreender o que é a matemática, não constituem um pré-requisito para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao raciocínio e à resolução de problemas e nem sequer garantem que os alunos sejam capazes de utilizar na prática os conhecimentos supostamente adquiridos.

Dessa forma, consideramos que a perspectiva da Educação Matemática Crítica deve ser norteadora na elaboração das atividades de ensino e

aprendizagem que gerem um domínio sobre o conhecimento matemático que permita às pessoas serem consideradas “alfabetizadas em matemática”. Conhecimentos que visam contribuir para sustentar o poder social e político do aluno através do desenvolvimento da compreensão crítica do uso da Matemática na sociedade e a consciência de como o pensamento matemático está presente no nosso dia-a-dia.

### 4.3 Orientações Didáticas

O processo de ensino e aprendizagem da matemática em qualquer nível de ensino da educação básica deve considerar aspectos teórico-metodológicos pautados: na história da matemática, no processo de contextualizar e problematizar, na inserção da tecnologia, no processo de modelagem, na elaboração e desenvolvimento de projetos. Todos esses estão centrados nos procedimentos de leitura e escrita que devem gerar a comunicação nas aulas de matemática.

A História da Matemática deve fazer parte das aulas de Matemática na EJA para possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre as contribuições da Matemática para a compreensão e resolução de problemas do Homem através dos tempos e das civilizações. É importante relacionar etapas da história da Matemática com a evolução da humanidade.

A percepção sobre o conhecimento matemático como tendo sido construído para e pelo homem na sua relação com o meio permite aos estudantes adquirir e compreender Matemática como uma ciência sócio-historicamente construída e sistematizada a partir de situações -problema as quais tiveram que ser solucionadas para melhoria da vida humana.

Além das relações históricas, o ensino da Matemática deve atender o contexto social, intelectual e tecnológico do aluno. Nesse sentido, o processo de contextualização histórica, social, tecnológica e/ou científica é essencial na constituição da aula de Matemática. Contextualizar o ensino da Matemática é respeitar os saberes, as vivências, necessidades, bem como o meio social e cultural já internalizado pelos alunos, para a construção do conhecimento, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem matemática que lhes permita o estabelecimento de relações com as diversas áreas de conhecimento.

A resolução de problemas é o princípio norteador da aprendizagem da Matemática. Pode possibilitar o desenvolvimento do trabalho com diferentes conteúdos em sala de aula.

Para isso, é preciso entender que problema não é um exercício de aplicação de conceitos recém-trabalhados, mas o desenvolvimento de uma situação que envolve interpretação e estabelecimento de uma estratégia para a resolução.

Acreditamos que não faz sentido trabalharmos atividades envolvendo conceitos matemáticos que não estejam vinculados a uma problemática. Trabalhar conceitos matemáticos desvinculados de um contexto ou relacionados a situações muito distantes do estudante pode estimular a elaboração de um pensamento, mas não garante o desenvolvimento de sua criticidade.

Neste mesmo sentido, têm-se as atividades de exploração e investigação que também podem auxiliar os alunos, pois o processo de investigar não quer dizer que se precisem trabalhar problemas difíceis, mas sim envolver os alunos em situações nas quais eles possam observar e verificar regularidades, fazer comparações, formular hipóteses, testar e aperfeiçoar conjecturas, estabelecer relações e tirar conclusões, podendo, assim, compreender e sistematizar conceitos e propriedades matemáticas.

A modelagem matemática, percebida enquanto estratégia de ensino, apresenta conexões com a ideia de resolução de problemas e atividades de investigação e exploração discutidas anteriormente. Frente a uma situação - problema decorrente do “mundo real”, imersa em certa complexidade, os alunos precisam mobilizar conhecimentos e habilidades que se constituem em *selecionar variáveis* que serão relevantes para o modelo a construir; *problematizar* na linguagem do campo matemático envolvido; *formular hipóteses* explicativas do fenômeno em causa; *recorrer ao conhecimento matemático acumulado* para a resolução do problema formulado, o que, muitas vezes, requer um trabalho de *simplificação*, pelo fato de que o modelo originalmente pensado pode revelar-se matematicamente muito complexo; *validar*, isto é, confrontar as conclusões teóricas com os dados empíricos existentes, o que, quase sempre, leva à necessidade de *modificação do modelo*, que é essencial para revelar o aspecto dinâmico da construção do conhecimento.

Articulado às ideias da modelagem matemática destacamos como estratégia de ensino o trabalho com *projetos*. Pensar o trabalho com projetos na EJA significa propiciar aos alunos o desenvolvimento de várias capacidades de natureza metacognitiva, como planejar, gerir e avaliar o próprio trabalho.

Deve-se ter atenção também à importância da inserção das tecnologias. As calculadoras, os computadores, a internet, os vídeos, os dvds... são tecnologias que assumem presença cada vez mais forte em nossas vidas, por isso precisamos possibilitar aos nossos estudantes da EJA adquirir habilidades sobre essas tecnologias para utilizarem esse potencial eticamente e pela valorização da vida e do conhecimento.

A linguagem matemática está inserida em diferentes atividades humanas como artes, música, informática, dentre outras. O desenvolvimento da capacidade de expressão do próprio raciocínio, através da Leitura e Escrita, promove o desenvolvimento da capacidade de compreensão da Matemática.

## 4.4 Considerações Finais

A EJA precisa garantir aos estudantes uma formação matemática que contribua para que adquiram a capacidade e o gosto de pensar matematicamente. No entanto, é preciso que os discentes da EJA ressignifiquem sua experiência escolar tornando-a significativa e a metodologia de resolução de problemas, mais especificamente o processo das tarefas exploratório-investigativas, pode conseguir esse objetivo. Esse processo consiste em desenvolver a capacidade dos alunos utilizarem os processos próprios da investigação de um matemático, ou seja, generalizar, estudar casos particulares, modelar, simbolizar, comunicar, analisar, explorar, conjecturar e provar suas hipóteses, a fim de valorizar a aquisição de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores.



CIEJA Freguesia / Brasília  
Foto: Neila Gomes

## CAPÍTULO 5

## 5. ARTE – QUE BICHO É ESSE?

**Tereza Cristina Bertoncini Gonzalez**

**O indizível – é aí que começa a arte  
(Jean-Louis Ferrier)**

Vivemos em um mundo complexo em que as diversas atividades humanas, mescladas de múltiplas maneiras, dificultam a compreensão de seus sentidos e significados.

A reflexão sobre os fazeres, conceitos e valores de uma sociedade é uma prática constante em todas as áreas do conhecimento e da cultura. O que é válido para um povo ou época não é, necessariamente, válido para outro povo em outra época.

Lançar um olhar para o que já foi feito e pensado é tentar entender as ações do presente.

A arte, como parte da atividade social, sofre as mesmas mutações e interações que perpassa a sociedade. As reflexões sobre a presença da arte no mundo, sobre o papel do artista, o produto artístico e a função social da arte, não refletem apenas o pensamento da parcela da sociedade estritamente ligada a esse assunto, mas se estende a toda ela.

A necessidade de compreender por que a arte existe ou como surgiu não se restringe a filósofos e historiadores. A clássica pergunta “isso é arte?” feita pelo espectador menos preparado indica o anseio de compreensão do objeto artístico.

“Por quê?” e “quando?” tal obra foi realizada são os questionamentos subsequentes e complementares dessa pergunta inicial. A reflexão sobre a arte pode ser iniciada a partir daí.

## 5.1 O que é Arte?

É comum observar os diversos produtos culturais produzidos pelas diferentes sociedades e entendê-los como pertencentes ao campo da arte.

Mas, afinal, o que distingue a manifestação artística de uma manifestação social? Qual é o cunho de valor dado aos artefatos produzidos pela humanidade para serem considerados obras de arte? Qual o papel da arte na formação do indivíduo?

Tentar compreender a significação da arte na sociedade é penetrar em um terreno no qual a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia, participam de forma ativa. Por isso a pergunta clássica – o que é Arte? –, feita já pelos primeiros filósofos, não pode ser respondida com uma única definição.

A arte é complexa e mutável, ambígua e polissêmica (COLI, 1981).

## 5.2 A compreensão do produto artístico

A compreensão da obra de arte – a consciência crítica da obra, condizente com o mundo em que se vive – requer que todos os elementos pertencentes àquele momento sejam considerados.

Geralmente, quando se pensa em Arte é comum vir à mente as imagens, sons e outras formas da expressão cultural que foram denominados como pertencentes a essa área. A sensação de abismo que o cidadão comum sente em relação ao produto artístico é ampliada quando se defronta com as diversas formas e meios como esse produto é apresentado na sociedade contemporânea e mais intensamente em uma metrópole.

Da janela do transporte urbano, o cidadão vislumbra imagens de um *outdoor*, uma obra arquitetônica, um monumento escultórico, uma instituição cultural, o letreiro de uma casa comercial – uma confluência de objetos urbanos e veículos de

comunicação de massa que se amalgamam com os produtos artísticos.

Em meio a tantas informações, torna-se difícil saber como identificar uma obra de arte, saber quem é seu autor ou diferenciar o produto artístico do não artístico. A linha tênue que diferencia o produto artístico de um não artístico, muitas vezes não percebida de forma clara, gera um incômodo descompasso.

No entanto, algumas distinções podem ser percebidas mais nitidamente.

Os produtos que se relacionam à cultura de massa e ao entretenimento têm uma função social que não corresponde ao papel da arte, embora possa haver apropriação dela por esses campos.

Esses produtos foram realizados com determinados fins que não são os mesmos pensados para a arte. Destituídos da sua função original e imbuídos de um valor e conceito próprios do campo da arte, eles assumem o caráter artístico, mas somente se houver a legitimação desta ação no campo da arte; caso contrário, os campos continuam separados.

O mesmo se pode dizer do artesanato e da obra artística. O artesão e o artista, muito embora desenvolvam produtos que se relacionem com a arte, têm intenções destoantes. O interesse do artesão está voltado para a produção dos materiais cujo objetivo principal está ligado à funcionalidade.

Já o artista utiliza os materiais e técnicas como meio, forma e conteúdo de um assunto que tem como propósito a obra de arte.

Quando o artesanato está acoplado à mera reprodução de uma técnica envolvendo estritamente a condição funcional, não se atribuem valores que pertençam à Arte. No entanto, se reproduz o modo de pensar de um povo, de uma etnia ou de uma região, ele alcança o status de arte popular e se insere no campo da Arte, porque há um valor maior que o da funcionalidade.

Outra exemplificação ocorre em relação à obra meramente decorativa. A visão da arte como “enfeite” minimiza e esvazia o objetivo maior do artista que é a produção de um objeto estético que concentra, além de outros valores ulteriores, os sentimentos, impressões sensoriais que ele tem do mundo.

É importante que não se faça confusão de outros segmentos da arte,

como as artes gráficas, as artes decorativas, a arquitetura e o *design* que prezam a forma e função como parte do processo criativo e estético.

Nesses casos, a arte está para a originalidade formal sem abandonar a funcionalidade.

### 5.3 Arte e sociedade

A presença da arte no mundo é tão antiga quanto do próprio homem. A arte é uma forma de trabalho, não um trabalho que atua sobre a existência física, mas sim uma atividade que trata do espírito.

Compreender o papel da arte na sociedade é observar a evolução do significado da arte. As diferentes épocas e períodos possibilitaram que modelos e formas fossem inventados ou ressignificados. Considerar esse processo criativo é perceber as modulações da própria sociedade e a importância da arte na formação do indivíduo.

A importância dada à Arte está diretamente ligada à formação da sociedade moderna.

Aponta Harold Osborne (1968) que a arte, nas suas especificidades, não recebeu, através do tempo, as mesmas qualificações.

O conceito clássico da arte no decorrer da história humana, só se tornou proeminente no decurso do século XVIII na Europa, quando a distinção entre “belas Artes” e “artes úteis” ou industriais foi estabelecida. Os artefatos produzidos pelo homem, desde a pré-história, carregavam valores que não estavam relacionados unicamente à questão estética. A apreciação estritamente estética só ocorreu quando estes artefatos foram deslocados do seu contexto original e expostos em museus.

Não existia na Antiguidade a questão da *arte pela arte* — isso em relação a todas as modalidades: música, artes visuais, poesia, teatro e dança. A arte

tinha função eminentemente social e estava mais intimamente integrada na vida da antiga cidade soberana que na comunidade moderna de hoje.

A obra de arte na Grécia antiga, como os demais produtos da indústria humana, era apreciada pelo nível de trabalho que revelava, distinguindo suas expressões como *arte mental* e *arte manufatural*. A pintura e a escultura pertenciam às *artes sórdidas* ou *manufatural*, realizadas entre os trabalhadores manuais e os artífices. Apenas a poesia e a teoria (não a prática) da música eram incluídas entre as *artes liberais* — atividades reservadas ao homem culto e cavalheiro.

Somente na Idade Moderna, com Leonardo da Vinci, é que a pintura passa a ser considerada uma arte mental.

Até o Impressionismo, as modificações no campo da pintura e da escultura acontecem no campo formal e temático, obedecendo a padrão normativo do Renascimento. Com a invenção da fotografia e posteriormente do cinema, o campo da arte é expandido, abrigando novas considerações, impelindo-a para modificações conceituais e formais, principalmente no campo da pintura.

A introdução da tecnologia promove novas interações e reflexões que desembocam em produtos híbridos de assimilação complexa. As fronteiras entre as diversas linguagens artísticas tornam-se tênues, havendo um deslizamento entre as modalidades. Esse resultado é mais notório quando o enfoque é a arte contemporânea.

## 5.4 Um olhar sobre o hoje

As modalidades artísticas que durante muito tempo se viram separadas em suas formas expressivas unem-se no momento contemporâneo e trazem à tona a discussão sobre o sentido da Arte.

Essa discussão foi colocada em pauta nos primórdios da arte contemporânea, quando a imagem, o som, o espaço e o corpo passaram a

compor a mesma obra. As experimentações com as diversas linguagens foram acrescidas pelo uso da tecnologia e outros veículos da comunicação.

Mas o que é arte contemporânea? Qual a diferença da arte moderna ou da arte de outros períodos?

Giulio Carlo Argan (1995) argumenta que a arte contemporânea não é apenas “porque é a arte do nosso tempo, mas porque *quer* ser do seu próprio tempo: contemporânea e participante, em sentido positivo e negativo, da situação não só política como cultural”.

A complexidade da arte contemporânea é o termômetro que o espectador tem que ter para ir além da contemplação passiva da obra.



EMEF Vicentina Ribeiro da Luz  
Foto: Neila Gomes

## CAPÍTULO 6

## 6. HISTÓRIA E IDENTIDADE

**João Luiz Maximo da Silva**

Como afirmava o historiador Marc Bloch, a História é a ciência dos homens no tempo.

O grande mérito dessa formulação é focar a questão do tempo (histórico) como conceito fundamental para a área e colocar o homem (a sociedade) no centro das preocupações do historiador.

Não é o passado em si que interessa, mas a trajetória das diversas sociedades humanas ao longo do tempo. Uma trajetória de mudanças, afinal História é transformação.

A relação entre passado, presente e futuro é extremamente importante para as pessoas em seu dia a dia.

Faz parte da vida fazer comparações entre passado e presente; conviver e aprender com isso é o significado da experiência.

Em nossa vida pessoal, as marcas físicas do tempo (além da memória) são importantes como formas de recordação e rememoração. São partes significativas de nossa constituição como indivíduos.

Mas o passado não é algo estático nem objeto da História como ciência. Assim, não podemos ver o que passou como algo acabado, um exemplo pronto para ser seguido ou recusado.

Qual seria, então, o sentido da História?

Trata-se de compreender o funcionamento da sociedade e como ela muda, possibilitando maior participação nesse processo. O estudo da História tem relevância na ação política, mas não se espere que seja mero reflexo da política ou capaz de oferecer respostas imediatas. Seu alcance é mais profundo.

Ainda que tentemos entender a utilidade da História, devemos considerar que uma ciência será incompleta se não nos ajudar a viver melhor. E esse viver melhor não se reduz a questões meramente utilitárias.

Estamos falando de conhecimento de mundo, além da compreensão e inserção

no mundo da cultura, pensada como tudo aquilo que é produzido pela humanidade no plano concreto ou imaterial. Isso implicaria o conhecimento de si, de seu grupo e da diversidade humana ao longo do tempo.

Dentre essas contribuições, o que a História teria a oferecer para o processo de alfabetização, em especial de jovens e adultos?

Claramente há articulação entre a Língua, que é (também) um fenômeno histórico, posto que se realiza a partir da ação humana (dimensão cultural), e a ciência histórica. A língua é parte integrante do processo de constituição do homem na vida em sociedade.

A aprendizagem do mundo da leitura e da escrita não se esgota na mera aquisição de habilidades para decifrar textos, inserindo-se no mundo do conhecimento de uma forma ampla.

Pensando na atividade escolar, a alfabetização ocuparia lugar central relacionando-se com todas as áreas do conhecimento.

Aprender a ler, a escrever e a usar a escrita é fundamentalmente uma atividade social e não apenas um saber fazer que se reduziria a uma atividade mecânica. A aprendizagem e mobilização da língua são indissociáveis e exigem compreensão mais ampla.

Nessa perspectiva de escrita e leitura, o campo da História tem um papel importante. A compreensão e o uso da língua exigem que sejamos capazes de articular a experiência pessoal com a perspectiva mais ampla da História.

Se o passado não pode ser reduzido a um modelo (positivo ou negativo) para a atualidade, cabe ao historiador entender e estabelecer as semelhanças e diferenças entre passado e presente, buscando compreender os processos que deram origem a essas diferenças.

Estabelecendo essas premissas na relação entre o ensino de História e a aprendizagem da leitura e escrita, trata-se de estabelecermos algumas plataformas a partir das quais possamos refletir e observar aspectos importantes.

Se considerarmos a impossibilidade (e ineficácia) de estudarmos toda a história da humanidade, podemos estrategicamente escolher alguns pontos de partida para pensarmos as relações entre História e alfabetização de jovens e adultos.

## 6.1 Identidade

A questão da identidade diz respeito ao indivíduo.

De forma geral, a identidade faz parte de um sistema de representações que permite a construção do “eu”, o que possibilita que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros.

Por outro lado, há articulação entre identidade pessoal e identidade cultural, que seria a partilha de uma essência entre diferentes indivíduos.

Nesse caso, a questão da identidade está ligada à própria noção de língua e nação, expressa na articulação entre identidade nacional e língua nacional.

Desse modo, a identidade nacional serve para dar coesão social e legitimidade ao Estado que se constitui como nação em torno da língua e outros símbolos partilhados por um determinado povo.

Assim como a identidade, a idéia de nação é historicamente construída e a reflexão sobre esse processo implica discutir as várias identidades no mundo contemporâneo e a própria construção da nacionalidade brasileira nesse contexto globalizado.

Percebemos em nossa época a fragmentação das identidades nacionais e surgimento (e sobreposição) de outras (gênero, étnicas, etc.).

Nesse ponto, seria mais correto falar, não de identidade, mas de identidades: grupos, nações, gêneros, etnias, etc.

Além de trabalhar a realidade pessoal e social dos alunos, a História contribui para que os alunos (principalmente jovens e adultos) pensem sobre suas identidades individuais em uma perspectiva maior, inserindo-se (e comparando) em contextos históricos mais complexos e em diferentes temporalidades.

Mais uma vez, é necessária a articulação entre experiência e perspectiva histórica.

Considerando a experiência de jovens e adultos, a História pode ajudar a estabelecer relações entre o indivíduo e a sociedade.

A partir de suas vivências e do grupo social, o aluno compreende sua inserção social em várias dimensões: cultural, econômica, social. Percebe sua história pessoal e de seu grupo como parte integrante de histórias coletivas.

O processo de constituição (e transformação) das identidades não é natural, mas cultural e histórico.

As identidades não são fixas e imutáveis. Mais do que uma construção humana, elas fazem parte de um processo em que estão em jogo representações, interesses e jogos de poder.

Pensar a questão das identidades dessa forma implica considerar diferenças. E pensar diferenças não se limita a celebrar a identidade e a diferença, mas compreender que fazem parte do processo de produção social.

As diferenças têm que ser entendidas como uma questão de política, buscando refletir sobre os mecanismos e instituições envolvidos em sua criação, fixação e transformações.

Dessa forma, devemos pensar não sobre a identidade brasileira como algo único, fixo e imutável, mas refletirmos sobre as identidades brasileiras, como fruto de negociações, conflitos, sobreposições, etc. Identidade e história como processo.

## 6.2 Trabalho

A abordagem da questão do trabalho é essencial no contexto da articulação entre História e alfabetização. Não apenas porque ocupa lugar central no universo de jovens e adultos, mas também porque é uma atividade humana fundamental.

Quando falamos na centralidade do trabalho na constituição da história humana, estamos nos referindo ao processo de constituição da espécie humana.

É através das objetivações nos produtos concretos e abstratos do trabalho que acontece a dupla transformação homem-natureza e homem-homem, construindo a história e promovendo a transcendência humana.

Em sentido amplo, trabalho equivaleria à própria noção de cultura, dando forma à trajetória humana.

Assim como o tema da identidade, o trabalho tem historicidade.

As diferentes visões e formas de trabalho estão relacionadas às transformações ao longo da história em diversas culturas e sociedades. Tais transformações são essenciais para compreendermos nossa própria época. Trata-se, mais uma vez, de possibilitar a necessária articulação entre experiência e perspectiva histórica, pensando as diversas formas de trabalho ao longo da história.

Os jovens e adultos trazem uma grande experiência acumulada. A ação educativa tem como um de seus objetivos aproveitar essa vivência e saber cotidiano, muitas vezes baseado no senso comum, e problematizá-los, buscando a reflexão crítica e a possibilidade de superação e aquisição de novos conhecimentos. Como foram produzidas as diferenças (e também as desigualdades) no mundo do trabalho?

Partindo da experiência no mundo do trabalho (ou da expectativa e necessidade), é possível discutir seu papel na existência humana e na própria constituição da sociedade. É a possibilidade de o aluno perceber sua própria história em contextos mais amplos, como parte do mundo da cultura e da história.

A historicidade do trabalho exige repensar o tema, introduzindo a noção mais ampla como constituinte da própria espécie humana e também as diversas experiências ao longo da História.

Para tratarmos das noções de trabalho ao longo da história, temos que abordar temas associados, como o caso da escravidão. Falar de escravidão também é falar sobre trabalho. E nesse caso também podemos perceber a historicidade do tema.

A escravidão antiga difere da escravidão no período moderno (essencial para compreendermos a própria formação da nação brasileira). Mesmo nos dias atuais o tema da escravidão tem sua importância, quando percebemos a sobrevivência de formas de trabalho forçado em nossa sociedade.

Outra faceta da questão do trabalho, diretamente relacionada com o desenvolvimento industrial, é o problema da informalidade. Nas grandes cidades, com o desenvolvimento urbano e industrial no decorrer do século XX, o setor informal adquire grande importância. O trabalho dos ambulantes estava diretamente ligado ao intenso crescimento urbano e econômico das cidades e também ao problema da escravidão e da imigração. Entender esse processo é uma das formas de compreendermos os atuais problemas urbanos e econômicos.

Nesse caso, é essencial tratar da distinção entre trabalho e emprego. Não é porque alguém não tem emprego que não trabalha. Tratamos de um tema amplo que envolve questões de emprego (e desemprego), mas também de escravidão, domesticidade, ociosidade.

## 6.3 Orientações didáticas

Podemos pensar algumas explorações didático-pedagógicas abordando os temas identidade e trabalho.

Como afirmamos, os alunos de EJA têm o trabalho como uma base importante da constituição de suas identidades, na medida em que norteiam sua entrada (ou retorno) à escola pela necessidade e possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho.

Uma das ferramentas mais importantes para a História é a memória, que pode ser utilizada para articular os temas da identidade e do trabalho.

Para isso, sugerimos a utilização do livro “Memória e sociedade” de Ecléa Bosi. Além de toda a discussão teórica sobre a memória e história, a autora trabalha com textos de memórias recolhidas de pessoas idosas.

Através de oito entrevistas, podemos perceber diferentes tipos de trabalho: doméstico, industrial, manual, etc. Os relatos possibilitam articular a subjetividade (percepção pessoal do entrevistado sobre seu trabalho) e a realidade mais objetiva inserida no mercado de trabalho capitalista do século XX.

A subjetividade do trabalho é essencial para pensar a questão da identidade. Nesse caso, os depoimentos são essencialmente emotivos e constituem longas descrições sobre o ofício de cada um, ressaltando o saber fazer. A dimensão mais objetiva do mundo do trabalho aparece nas descrições sobre o local de trabalho e as dificuldades de salário, relação com patrões, etc.

Por intermédio dessas lembranças, o professor pode articular as reflexões sobre o trabalho (e suas mudanças ao longo do século XX) com as lembranças e experiências dos alunos. Além do item onde a autora discute especificamente as relações entre memória e trabalho (p. 468-470), temos os relatos específicos (p. 95-401).

Em todos eles, é possível tratar do tema do trabalho articulado com a identidade. Destacamos dois depoimentos que enfocam diferentes aspectos do trabalho.

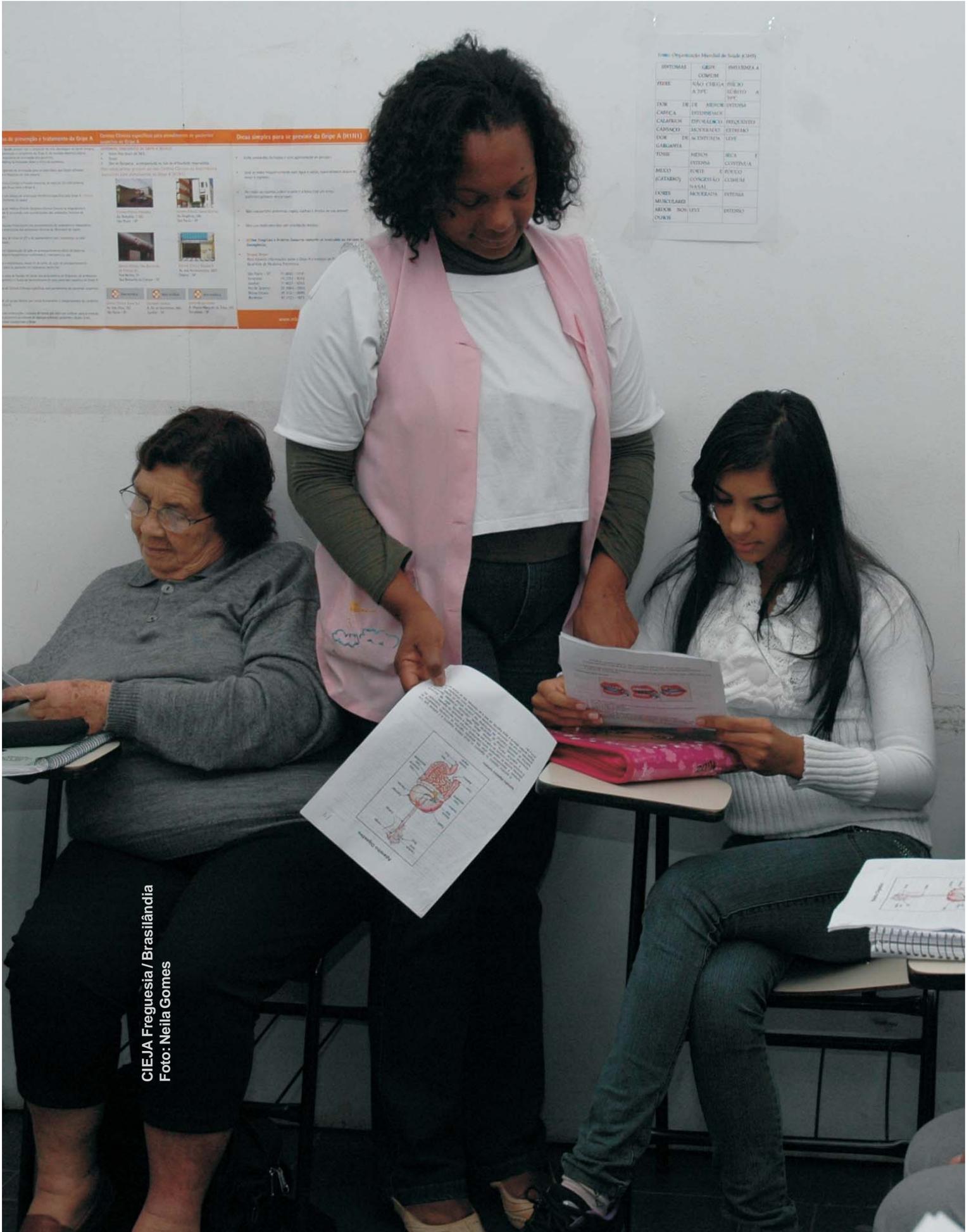
O depoimento do Sr. Amadeu (p. 124-153), imigrante italiano filho de um alfaiate, operário da indústria metalúrgica. Suas lembranças estão associadas ao ambiente da fábrica.

O depoimento de D. Risoleta (p. 363-401), empregada doméstica que trabalhou toda a vida em casa de família.

São duas visões de trabalho diferentes (trabalho industrial e trabalho doméstico) carregados de subjetividade e informações sobre o desenvolvimento do trabalho na sociedade brasileira durante o século XX.

Os dois textos trazem aspectos do cotidiano da cidade de São Paulo no período. O professor pode selecionar os trechos que tratem especificamente do trabalho, buscando refletir com os alunos as relações entre identidade e trabalho, além do processo de transformação do trabalho em nossa sociedade.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



Organismos Parasitas de Saúde Pública

INFORMAÇÃO	GRUPO	PROLIFERAÇÃO
FEBRE	TIPO CIBICIA	TIPO A
	A TIPO	TIPO A
DOE	TIPO A	TIPO A
CARCA	TIPO A	TIPO A
CALOR	TIPO A	TIPO A
CANSAÇO	TIPO A	TIPO A
DOE	TIPO A	TIPO A
GARGANTA	TIPO A	TIPO A
TOSE	TIPO A	TIPO A
MICO	TIPO A	TIPO A
ESTARDO	TIPO A	TIPO A
INDE	TIPO A	TIPO A
REIN	TIPO A	TIPO A
ONOR	TIPO A	TIPO A

CIEJA Freguesia / Brasilândia  
Foto: Neila Gomes

## CAPÍTULO 7

## 7. O QUE É CIÊNCIAS?

**Paulo Takeo Sano**

Das diversas possibilidades de se iniciar um diálogo sobre Ciências e seu sentido no mundo contemporâneo, talvez, aqui, o mais apropriado seja mergulharmos no universo de significados e conceitos prévios que os alunos trazem de seu cotidiano para a escola, antes mesmo de terem tido a primeira aula de Ciências.

Em geral, quando lhes solicitamos que façam associações livres relacionadas a Ciências, as primeiras construções e imagens que os alunos trazem são as de um personagem de meia-idade, de cabelos geralmente brancos, invariavelmente de óculos e jaleco branco, em meio a vidrarias e tubos de ensaio, em uma mistura de Einstein com cientista louco.

Ao aprofundarmos a análise, perceberemos que a meia-idade, os cabelos brancos e os óculos estão associados a um estereótipo de conhecimento, sabedoria, experiência acumulada. As vidrarias e os tubos de ensaio pertencem a um universo estranho e hermético ao qual a maioria das pessoas não tem acesso (não obstante o fato de, atualmente, esse aparato ter sido substituído, em grande parte, por computadores e maquinário mais avançado). Por fim, o cientista-louco representa a figura do ser meio diferente, meio mágico, que executa ações pouco compreensíveis para a maioria das pessoas.

Dois aspectos muito contundentes chamam a atenção nesse estereótipo dos alunos. Primeiro, a Ciência é de domínio – em alguns casos, privilégio – de poucos iniciados, que a ela têm acesso, dominam seus códigos e sua linguagem. Segundo (e aqui reside uma sutileza bastante capciosa e incisiva), percebe-se que a Ciência aí ilustrada encontra-se consideravelmente alijada do mundo real, natural. As vidrarias representadas, em geral, estão repletas de líquidos coloridos, de conteúdo desconhecido e, no mais das vezes, explosivo. Não há uma única janela mostrando a paisagem, não há qualquer planta ou animal associado, o cientista está fechado entre quatro paredes e nunca em campo, analisando o mundo natural. Tudo remete a um mundo diferente daquele no qual o aluno e as “pessoas comuns” vivem.

Assim, a primeira tarefa do professor será desconstruir tal estereótipo. Apresentar a Ciência como construção humana, social, produto de um tempo

e de um momento histórico, movida por interesses e objetivos e, antes de tudo, protagonizada por pessoas reais, movidas por sentimentos e motivações reais, inseridas no mundo, tentando explicá-lo sob determinada ótica e desprovidas de poderes sobrenaturais ou mágicos.

Nesse sentido, o professor ou a professora contará, a seu favor, com o próprio momento histórico e cultural em que estamos. Como nunca, a humanidade tem tido acesso a resultados de pesquisa e ao conhecimento científico. Do microuniverso do gene e do DNA aos macro-resultados do aquecimento global, todos sofrem a ação da mídia e de suas informações. Paralelamente, a distância entre a chamada “Ciência Básica” e a “Ciência Aplicada” diminui progressivamente, adquirindo contornos menos delimitados, fazendo com que as pessoas, direta ou indiretamente, acabem por se beneficiar dos resultados da Ciência produzida e veiculada. Tudo isso faz a aproximação da Ciência, seus códigos e atores, com o mundo mais amplo, do qual fazem parte os alunos da EJA, mais efetiva e real. Em outras palavras, a aproximação já existe, mediada por fatores múltiplos. Cabe ao professor sistematizar tais informações e aproximar ainda mais o universo da Ciência do universo do aluno, promovendo-lhe a compreensão dos códigos e dos processos que essa Ciência detém.

Ao longo dos séculos, a Ciência sempre foi prerrogativa de poucos que se encarregaram de sua produção e de sua manutenção em um círculo geralmente restrito de poucos “iniciados”. Apesar de propor explicações para fenômenos universais e, ao mesmo tempo, muito corriqueiros, tais resultados permaneceram reclusos a uma esfera de erudição e de distanciamento do público em geral. Foi a partir da segunda metade do séc. XX, no pós-guerra, que houve o estabelecimento mais efetivo da chamada popularização da Ciência. Durante os anos das guerras, na primeira metade daquele século, a humanidade assistiu à aplicação factual do conhecimento científico em armas e instrumentos para tirar e para salvar vidas. Sentiu muito de perto o valor de se deter conhecimento e manipulá-lo segundo interesses e objetivos. As classes ligadas ao poder político e econômico, em um primeiro momento, e, por conseguinte, a população em geral, certo tempo depois, todos passaram a valorizar a Ciência e seus produtos.

A disciplina Ciências passa, então, a conquistar espaço nas escolas de nível básico. Embora desde o séc. XIX já integrasse currículos escolares na Europa, foi a partir da primeira metade do séc. XX que sua necessidade se

consolidou. As pessoas começaram a buscar explicações para tudo aquilo que vivenciaram nos anos de guerra e Ciências foi, então, uma das disciplinas incumbidas de prover parte dessas explicações.

Hoje, como antes, Ciências é responsável não somente por fornecer informações, relatar descobertas ou esmiuçar processos e fenômenos. Sua função decisiva é a de permitir explicações, esclarecimentos, compreensão acerca do mundo. Não somente do mundo “natural”, com seus elementos, organismos, organização e interações. Também do mundo construído pelos seres humanos, com suas relações, interesses, ações e complexidade. Disso decorre sua importância.

Cabe, agora, uma ressalva importante. A Ciência, como área produtora do conhecimento e de tecnologia deve ser diferenciada, pelo professor, das Ciências como disciplina formal dos currículos de ensino.

A *Ciência* é gerada por cientistas, profissionais com formação específica para sua produção, que possuem crenças, valores e objetivos, como todos os demais profissionais de qualquer área.

As *Ciências* configuram uma disciplina que engloba conteúdos de alguns ramos da Ciência, notadamente Física, Química e Biologia – com suas transversalidades –, reunidos de maneira didática, constituindo conhecimentos e procedimentos dos quais o aluno deve se apropriar. Em outras palavras, Ciências é a disciplina que, de certa forma, promove a transposição didática do conhecimento gerado pela Ciência para o conhecimento escolar.

Essa distinção é crucial e deve ser reconhecida por professor e alunos para que não se incorra no erro de acreditar que o objetivo da disciplina seja formar minicientistas. Essa concepção equivocada esteve presente em algumas linhas de pensamento e de ação ligadas ao ensino de Ciências em um passado não muito distante e ainda contamina, de forma muito marcante, seu ensino em muitas escolas.

Ao compreender a importância da Ciência no mundo atual, suas conquistas e seus desafios, e das Ciências no contexto escolar, com suas possibilidades de fornecer explicações para o mundo em que vive, o aluno deve, também, perceber que a apropriação dos códigos, significados e da linguagem do universo científico lhe é plenamente possível por meio do aprendizado.

A tarefa do professor, numa etapa inicial, é, portanto, desmistificar, aos alunos, a Ciência e as Ciências e, por consequência, aproximá-las do universo desses estudantes, tornando-as tangíveis e decifráveis. Para isso, a seguir, discutiremos algumas possibilidades de ação.

Durante o período inicial de alfabetismo (etapas *alfabetização* e *básica*), o aluno deve ser levado a perceber que as Ciências possuem linguagem própria, mas que, não obstante, servem-se dos mesmos elementos – letras, palavras, frases – da linguagem do cotidiano.

Em um primeiro momento, dado que os alunos ainda não são alfabetizados, pode ser trabalhada a comunicação oral. Nessa fase, eles seriam expostos a diferentes discursos envolvendo a linguagem científica: a fala de um cientista na televisão; a leitura, pelo professor, de um trecho de livro didático de Ciências; uma notícia veiculada pela mídia sobre alguma questão científica ou algum desenvolvimento tecnológico, por exemplo. O aluno deve ser instigado a identificar, nesse discurso, elementos cujos significados lhe são conhecidos e outros que, porventura, não consiga entender.

Nesse momento, o professor pode introduzir uma discussão acerca da especificidade do discurso: cada área do conhecimento, cada área de produção científica ou técnica, tem sua forma de se comunicar e tal forma pode, ou não, variar de uma área para outra.

Assim, por exemplo, os pedreiros lançam mão de palavras que são próprias de seu dia-a-dia e cujo significado não necessariamente faz parte do domínio de conhecimento da maioria. O mesmo ocorre para torneiros mecânicos, secretários(as), motoristas de ônibus, donas-de-casa, *office-boys*, políticos, cientistas. Tais diferenças, porém, não devem constituir barreira que impeça, aos demais, o acesso àquele conjunto de conceitos e de significados.

Partindo do universo do trabalho, os alunos poderiam ser estimulados a levantar uma série de palavras que fazem parte de seu cotidiano pessoal ou profissional e cujo significado que creem que a maioria não domine com exatidão. Nesse momento, o professor pode trabalhar com as palavras e seus múltiplos significados. A partir daí, os alunos seriam instigados a levantar palavras do universo científico que eles ouvem cotidianamente e a discutir sobre seus significados, conhecidos ou não.

Com isso, pretende-se que os alunos percebam que, por um lado, a área

de Ciências possui um vocabulário próprio e característico. Por outro, que reconheçam que isso não deve representar um obstáculo que lhes impeça de fazer parte desse universo, sendo possível, por meio da educação, conhecer os significados desse discurso.

Outra oportunidade de aprendizado, durante a fase de alfabetização, é a reflexão de que, em Ciências, existem palavras (conceitos) com significado diferente daquele do senso comum. Não é o momento, ainda, de aprofundar os significados desses conceitos. Basta que os alunos tenham a *percepção* de que uma mesma palavra pode encerrar diferentes significados e que essa significação depende do contexto.

Assim, por exemplo, em um contexto doméstico, a palavra “massa” adquire certo significado; que não é o mesmo se o contexto for o de uma conversa entre mestres-de-obras e que varia, também, se a mesma palavra, “massa”, for tratada no contexto da Ciência. O mesmo ocorre com a palavra “trabalho”. Ou ainda com outro conceito bastante frequente no cotidiano dos estudantes: “energia”. Em uma academia de ginástica ou em uma aula de Física, o significado da palavra energia será diferente. O professor pode, então, realizar um levantamento de palavras que adquiram significado distinto no contexto da ciência.

Por fim, outra ação nessa fase do aprendizado é o uso das letras formando siglas ou abreviaturas e que guardam, em si, um significado próprio no contexto das Ciências. Assim, as letras D, N e A, separadas, podem ser apenas letras soltas ou, juntas, DNA, possuem um significado bastante próprio e específico no contexto científico. Da mesma forma são RNA, ATP, AIDS, entre outras tantas.

Outras letras podem ser utilizadas como unidades de medida. Um A sozinho pode ser apenas a primeira letra do alfabeto, mas em um equipamento eletrônico representa amperagem, algo com que todo eletricitista trabalha. Um L maiúsculo pode ser tanto a décima segunda letra do alfabeto como o número 50 em algarismos romanos, como também a abreviatura de Leste. No entanto, se for minúsculo e acompanhar um número (5 l, por exemplo) representa uma medida de volume (litro).

Em síntese, nessa etapa, o aluno deve ser levado a entender as Ciências como detentoras de um conjunto de conceitos e de significados que lhe são

próprios, e que, como qualquer outra atividade humana, vale-se de letras, palavras e frases como meios de comunicação. Deve compreender que o uso de expressões e de linguagem própria (“jargão”) é feito com o intuito de facilitar e, de certa forma, agilizar a comunicação entre os cientistas. No entanto, essa linguagem pode criar uma barreira de comunicação entre esses cientistas e as demais pessoas. Embora isso efetivamente possa ocorrer, deve ser evitado, e a maneira de evitar é justamente dominar e se inserir nesse universo de conhecimento.

Isso se faz pela educação.

EMEF Vicentina Ribeiro da Luz  
Foto: Neila Gomes

São Paulo, 8 de  
Julista 2 B.

PAÍSE

Austrália

The chalkboard features a large world map with continents labeled in Portuguese: AMÉRICA DO NORTE, AMÉRICA DO SUL, EUROPA, ÁSIA, AFRICA, ANTARTIDA, OCEANIA, and AUSTRÁLIA. The teacher is pointing to South America. To the right, there is a poster titled 'PAÍSE' with a smaller map and a list of countries. Below the poster, the word 'Austrália' is written on the chalkboard.



## CAPÍTULO 8

## 8. O QUE É “ESPAÇO” QUANDO SE PENSA A RELAÇÃO HOMEM E NATUREZA?

**Eduardo Campos**

Por espaço deve-se compreender tanto sua dimensão material, física (objetos) quanto sua dimensão imaterial, não palpável (ações), ou em outra terminologia: o conjunto de fixos e fluxos tomados simultaneamente.

Vamos aos exemplos.

Objetos ou fixos são os edifícios, estradas, represas, rios, mares, campos cultivados, florestas (observe que há tanto elementos produzidos pela sociedade quanto elementos que resultam da dinâmica da natureza).

Ações ou fluxos são as informações que transitam no espaço, as leis, aquilo que anima e preenche de significado cada objeto e justifica sua existência ou transformação.

Vamos aprofundar a exemplificação.

Uma unidade de conservação, como um parque estadual, é um objeto geográfico, um fixo. Tem a sua existência concreta, passível de ser percebida, sentida e apropriada pelos diferentes sentidos humanos e tem sua origem e evolução explicada pelos ritmos naturais.

Esse ambiente natural formado pela diversidade de flora e fauna em íntima relação com o solo, os rios, o relevo e o clima desenvolveu-se ao longo dos distintos processos naturais que regulam cada um desses elementos e sem a intervenção humana direta.

Entretanto, a explicação para a sua existência atual, a permanência de seus atributos naturais, só pode ser compreendida se observado os fluxos e ações que atingiram ou não essa parcela do espaço. Se essa unidade de conservação estiver localizada em áreas distantes dos centros produtores e consumidores e não ligada por sistemas de transporte eficiente, essa área permaneceu inexplorada em razão dessa condição espacial. E, hoje, ainda continua nesse estado de preservação porque a sociedade decidiu, por meio do Estado, aplicar uma legislação específica para sua preservação. E se assim decidiu é porque, ao menos a parcela social que tem poder

para decidir sobre essas coisas, entende ser importante sua preservação por razões variadas. É uma ação que explica a existência do objeto.

O contrário também pode acontecer. A existência de um objeto pode explicar o surgimento de uma ação. O maior fluxo de carga e transporte entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo se dá pela via Dutra porque dentre as opções no espaço mais propícias ao transporte é aquela dada naturalmente pelo vale do Paraíba, e não sobre os dobramentos da Serra da Mantiqueira, sobre a escarpa da Serra do Mar ou por meio da recortada e estreita planície litorânea, todos contendo características naturais que não favorecem a rapidez com que cargas e pessoas precisam se deslocar.

Para esse estudo do espaço há ainda componentes fundamentais.

Um é a história, o tempo. O espaço geográfico de hoje é explicado pelas possibilidades oferecidas no passado e as escolhas realizadas dentre elas. Chamamos isso de relações espaço-temporais.

Outro componente é a dimensão do que está sendo estudado, a escala da manifestação do fenômeno e sua inter-relação com outras localidades. Seu estudo pode ser tomado na dimensão local, regional, nacional e mundial (há muitos outros níveis entre o local e o mundial, não apenas o regional e o nacional). A isso se denomina escala geográfica, que não deve ser confundida com a escala cartográfica, que é a relação numérica entre o que está representado no mapa e sua correspondência com a realidade.

A produção e organização do espaço é o resultado do conjunto de ações da sociedade que transforma a superfície terrestre ao construir e fixar objetos no território. Nesse longo processo, a face da Terra vai sendo constantemente adaptada pelas inúmeras construções humanas, tais como residências, lavouras, rodovias, redes de eletrificação, redes de telecomunicações, entre muitas outras.

A observação e análise das diferentes paisagens possibilitam deduzir que o processo de produção e organização do espaço não ocorre de forma homogênea.

E quais são os principais fatores que explicam as diferenças e assimetrias desse processo?

As ações humanas no espaço são limitadas pelas condições técnicas de cada época e de cada lugar. Podem ocorrer sobre uma parte da superfície geográfica que já abriga muitas ou poucas transformações feitas pela sociedade ao longo da história. Além disso, há todo o substrato físico – como as características do relevo, do clima,

da hidrografia, da vegetação, etc. – e suas dinâmicas naturais que também podem impor restrições ou adaptações às intervenções humanas.

As adaptações da superfície terrestre são realizadas pelo Estado, pelas empresas privadas e pelos mais variados grupos sociais. Portanto, por inúmeros atores motivados por distintas finalidades e interesses e que dispõem de mais ou menos poder para agir. Por isso, o processo é orientado pelas crenças e valores daqueles grupos ou setores sociais que têm poder para decidir como organizar seu espaço.

Para compreendermos como esses valores se manifestam na produção do espaço geográfico devemos analisar os componentes econômicos, políticos e culturais, dentre outros, que são constituídos historicamente por cada sociedade e a base natural, física, que as suportam, direta ou indiretamente.

## 8.1 Os fatores econômicos

As formas espaciais criadas por uma sociedade refletem seu sistema econômico.

No mundo atual, a grande força organizadora do espaço é a economia capitalista. As intervenções nos territórios, em sua grande maioria, estão associadas ao processo de produção e circulação de mercadorias e capital sob o princípio do livre mercado e da obtenção do lucro, apesar de um ou outro país (como Cuba, Coréia do Norte e China) adotar em seus territórios orientações econômicas advindas do socialismo.

A lógica econômica está entre as principais forças que incidem na produção do espaço geográfico. Não é possível explicar o mundo atual em sua dimensão espacial sem considerar a racionalidade capitalista e seu aspecto desigual e combinado de agir nos diferentes lugares e que hoje estrutura o processo de globalização do planeta.

## 8.2 Os fatores políticos

Além do sistema econômico, a política é uma importante força disciplinadora das ações no espaço, já que as decisões do Estado podem influenciar ou sobrepor-se à lógica econômica.

Isto não significa dizer que o Estado, por meio de suas ações, sempre organiza

seu território para atender aos interesses públicos, como seria de se esperar. Há muitos exemplos de ações do Estado para garantir interesses de grandes corporações privadas.

É a política do Estado que autoriza e seleciona quais forças poderão se efetivar no território, acontecer realmente. Essa regulação estatal ocorre, sobretudo, por meio da criação de leis, mas também por negociações e acordos entre países ou do Estado com empresas e corporações, organizações civis e com a sociedade.

Entre as ações políticas que mais facilmente são visíveis no território se destacam as construções de infraestruturas territoriais e o planejamento urbano. Porém, há outras regulamentações perpetradas pelo Estado, em suas diferentes esferas – federal, estadual e municipal – que autorizam ou não a existência de objetos e fluxos no espaço.

### 8.3 Os fatores culturais

Além dos fatores econômicos e políticos, há os aspectos culturais, expressos em crenças religiosas, valores éticos e morais, hábitos, etc., que legitimam as mudanças e permanências concretizadas no espaço geográfico.

Muitas vezes a dimensão cultural é tamanha que neutraliza outros fatores ou esses adaptam-se a ela.

Por exemplo, nos núcleos residenciais das grandes cidades brasileiras, não importam se de alta ou baixa renda, condomínios luxuosos ou ocupações irregulares como as favelas, quase sempre haverá um espaço destinado à prática do futebol, mesmo que o metro quadrado nessas localidades seja caro e haja carência de espaço para mais moradias.

Com certeza isso acontece em todos os lugares do mundo, não necessariamente com o futebol. Há culturas que valorizam outros esportes, como a indiana, que tem o críquete como esporte nacional, resquício da colonização britânica. Ou a extinta civilização maia (que ocupava parte do México, Guatemala, Honduras e El Salvador), que reservava campos retangulares dentro de suas cidades-Estado para a prática de jogos cerimoniais. Ou ainda localidades onde se reservam áreas para cultos religiosos, funerais, monumentos históricos.

Para entender a organização e produção do espaço é fundamental considerar a dimensão cultural dos povos que ocuparam ou ocupam o território.

## 8.4 Os fatores naturais

Os aspectos naturais de cada lugar compõem outro elemento importante na sua constituição, pois de suas características podem resultar restrições ou adaptações às intervenções humanas, interferindo na produção e organização do espaço.

A diversidade do conjunto de características naturais do planeta Terra é bastante ampla. Variam os tipos climáticos, a morfologia e dinâmica do relevo terrestre, a densidade das redes hidrográficas, os tipos de solos, os aspectos da vegetação e a proximidade ou distância dos mares e oceanos. Esses elementos, em combinações diversas, caracterizam as bases naturais dos lugares e, de acordo com as técnicas de cada sociedade nos diferentes tempos históricos, possibilitam sua apropriação pelos seres humanos na busca de satisfação de suas necessidades e desejos, tais como moradia, alimentação, lazer e esporte, dentre outros.

Com o advento da tecnologia as bases naturais do território, se é que ainda se pode usar esse conceito, dadas grandes intervenções humanas na natureza ao longo da história, deixam de inviabilizar a apropriação do espaço. Um exemplo é a possibilidade de cultivo dos gêneros agrícolas em desertos quentes por meio de técnicas de irrigação.

## 8.5 A interação dos fatores

As razões de a sociedade transformar seu espaço são de diferentes origens, porém não estão dissociadas. Mesmo considerando que os fatores econômicos são os principais para explicar a produção do espaço geográfico, é difícil apontar exemplos a que a política e a cultura não estejam associadas e o quanto a base natural facilita ou exige o desenvolvimento de técnicas variadas para seu aproveitamento.

## 8.6 A produção do espaço

Diferente dos animais, o ser humano é capaz de pensar previamente na finalidade de suas ações, de planejar, de aprender e transmitir suas aprendizagens para outras gerações. O ser humano é um ser capaz de projetar suas ações.

Desde a origem da humanidade, os homens se apropriam e transformam a natureza por meio do seu trabalho e das técnicas.

As técnicas podem ser entendidas como a construção de instrumentos que facilitam o trabalho humano, como enxadas, alavancas, cuias, etc. e como a compreensão dos mecanismos de funcionamento da natureza.

Por exemplo, ao começar a entender o ciclo de germinação e crescimento de algumas espécies vegetais, os grupos sociais passaram a ter a possibilidade de se fixar em alguns lugares (sedentarismo) para desenvolver práticas agrícolas e não ter mais que circular em busca de alimentos, como faziam os caçadores e coletores nômades.

Isso – a apreensão do funcionamento de parte de um ciclo natural – também é uma técnica e tem, por si só, efeitos enormes na forma como as distintas comunidades se organizam e vivem.

Tomemos por exemplo a questão da propriedade da terra. Sabemos que quem tem mais poder possui as maiores e melhores parcelas de terra, de solo. Nas antigas sociedades nômades, isso necessariamente não ocorria, pois as pessoas não se fixavam por muito tempo em um mesmo lugar, de modo que ninguém tinha a posse definitiva da terra.

Vale ressaltar que nas antigas sociedades nômades havia questões de poder nas tribos ou comunidades. Deste modo, algumas pessoas conseguiam montar seus “acampamentos” em lugares mais privilegiados ou ocupar melhores abrigos naturais (copas de árvores, grutas, encostas etc.). Como a ocupação desse espaço era provisória, as potencialidades de cada lugar eram menos complexas; o uso que se fazia neles era mais simples, como coleta de alimentos e busca de abrigos provisórios.

Com o sedentarismo, o tamanho e a localização do lugar que cada “família” ou clã ocupava passou a explicitar as relações de poder dentro da comunidade, porque possibilitava condições distintas entre eles. Por exemplo, aquelas terras mais próximas às fontes d’água eram apropriadas pelos grupos dominantes. No entanto, isso não ocorria de forma generalizada, havia e ainda há comunidades nas quais a posse da terra é coletiva – todos trabalham ou se revezam na agricultura, na caça, na construção de edificações, etc.

De todo o modo, com a evolução das técnicas, o espaço passou a abrigar uma série de objetos que visam atender as necessidades sociais e facilitá-las, como as

moradias e as áreas de cultivo. E a forma como o espaço é organizado ajuda a explicar as relações de poder.

A cada descoberta ou invenção técnica, novos espaços geográficos são produzidos: a invenção da roda deu origem às estradas. A criação de elevadores permitiu a construção de prédios mais altos, provocando o fenômeno da verticalização das cidades.

Nesse processo de construção de objetos e entendimento das potencialidades da natureza, a humanidade atribui valores aos lugares. Ao entender, por exemplo, que os solos não são iguais, que, dependendo de sua composição e localização, podem ser mais ou menos férteis, os grupos humanos passam a procurar e se fixar em local onde determinado tipo de solo é favorável à prática agrícola.

O processo de valorização do espaço sofre constantes transformações em decorrência da evolução das técnicas. A produção do espaço é constantemente realizada pela criação de novas técnicas que possibilitam novas formas de organização espacial, recriando as relações entre os seres humanos.

Assim, por exemplo, ao desenvolver técnicas de fertilização artificial do solo por meio de adubação, solos que antes eram desprezados passam a ter utilidade e, portanto, ganham outro valor de uso.

Esse raciocínio vale para todos os elementos da natureza, que por meio do desenvolvimento técnico passam a ter utilidade ao ser humano e se transformam em recursos naturais.

Um bom exemplo é o petróleo acumulado em grandes profundidades, há mais de 6.000 metros, o chamado “pré-sal”. Esse petróleo sempre esteve lá durante a história do homem, mas foi necessário desenvolver tecnologia adequada, sua localização e extração para passar a ter valor no mercado. Quanto mais escasso esse recurso se torna nas reservas de fácil extração, mais se justifica a apropriação desse recurso em reservas de difícil acesso. A valorização desse recurso justifica o desenvolvimento de tecnologia mais cara para sua extração.

O espaço é constantemente apropriado e transformado pela ação humana de forma diferente ao longo do tempo. A cada momento histórico o conjunto das características naturais é modificado pela humanidade por meio de sucessivas técnicas. De acordo com o desenvolvimento técnico de uma

sociedade, diferentes estruturas são fixadas na superfície terrestre.

Isso pode ser constatado pela diferença de preço do metro quadrado em cada bairro da cidade de São Paulo ou mesmo a diferença de valor do imóvel dentro de um mesmo bairro. O que explica essa variação de preço? A presença de infraestrutura de transporte, saneamento básico, tamanho do loteamento, oferta de serviços, segurança, área livre de riscos como enchente e desmoronamento, zoneamento urbano etc.

A localização do objeto é determinante no seu valor e esse princípio também se aplica aos homens. O importante geógrafo Milton Santos afirmava que o grau de cidadania de cada indivíduo varia segundo o ponto do território que ocupa, de modo que esse mesmo indivíduo poderia ter sua condição de pobreza vivida num determinado lugar ser modificada se ocupasse outro lugar, tendo acesso aos bens e serviços que lhe são de direito, porém negados no lugar onde reside.



EMEF Vicentina Ribeiro da Luz  
Foto: Nella Gomes

## CAPÍTULO 9

## 9. LÍNGUA ESTRANGEIRA

Walkyria Monte Mór

### 9.1 Identidade e alteridade: uma compreensão sobre a vivência social

É certo que os estudos sobre identidade tem sido amplamente discutidos em congressos, salas e aula e encontros pedagógicos nas últimas décadas. Embora muito se discuta sobre a construção identitária de alunos e professores numa sociedade que se encontra em constante transformação, maior compreensão se possa ter sobre o que se denomina a imbricada relação identidade-alteridade. Essa noção se torna cada vez mais relevante para se ter uma percepção crítica ou para uma interação mais adequada – ou menos inadequada – na sociedade, da forma como esta se apresenta a todos nós.

Ilustro esse raciocínio por meio de fatos do cotidiano e da escola, os quais me levam a refletir sobre a questão identidade-alteridade. Num primeiro caso, dentro de uma escola, um professor caminha de uma sala a outra passando por um corredor. Nesse corredor encontram-se vários alunos alegremente conversando, ocupando toda a largura do corredor, não deixando espaço para a passagem do mestre. Não por maldade. Nesse estado de alegria e excitação, não percebem que alguém aguarda que lhe deem passagem de forma a chegar à sala a que se dirige. Essa cena se repete em vários outros cenários, e não necessariamente apenas entre alunos e jovens: em escadas rolantes, escadarias, enfim, em espaços nos quais pessoas transitam, logo, espaços nos quais se espera encontrar fluxo para o trânsito. Nestes, muitas vezes, as pessoas, estando em grupos ou não, não percebem a presença do outro, estando voltadas ou concentradas no assunto dos seus próprios grupos ou em seus próprios pensamentos.

Uma situação como essa pode ser vista também no trânsito de carros. Provavelmente com maior frequência em cidades grandes (mas não apenas nesses centros), onde os motoristas competem por espaço nas ruas e por tempo para a realização de suas agendas. Nessa competição por espaço e tempo, os motoristas buscam, muitas vezes, ter cuidado para evitar batidas. Porém, observa-se que esse cuidado enquadra-se numa descrição de preocupação mais ou menos assim: “eu só não bato no *seu* carro, porque a batida amassa o *meu* carro”.

Que leitura fazer de quadros/cenas como essas? Parece-me que elas exemplificam o que se diz de uma sociedade individualista ou individualizada. Possivelmente a filosofia predominante na sociedade em que vivemos tenha exacerbado o sentimento individualista nas pessoas, dizendo ser o indivíduo o centro de suas motivações. E por que essa questão se torna relevante nesse momento social-histórico atual? Porque as mudanças percebidas na sociedade – nas relações de trabalho e pessoais; nas comunicações entre pessoas, ampliadas pelas possibilidades midiáticas; nas relações de poder entre os vários tipos de hierarquias, para citar alguns exemplos – acenam para a dissonância ou inadequação desse tipo de comportamento, relacionamento ou comunicação. E apontam para o que se define como ‘relação eu-outro’, reforçando a ideia de que o ‘outro’ existe em constante integração e negociação com o ‘eu’. E não de forma isolada, como muitas vezes fora compreendido.

Para ilustrar essa visão em que o outro é visto de maneira isolada do eu, remeto-me a um dado escolar, referente ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente, ao ensino de língua inglesa. Esse fala de uma formação docente na qual alguns professores de inglês entendiam que deveriam ser difusores da língua inglesa de ‘origem’ americana ou britânica. E, ao assim fazê-lo, trabalhavam um conceito de ‘cultura inglesa’ em que as representações do idioma inglês e suas culturas são vistas como ‘modelo’. Nessa visão, eram consolidadas imagens de univocidade, unificação, equilíbrio, ponderação e confiabilidade desse ‘outro’ que fala a língua inglesa. Pela ótica binária (dia/noite; bom/ruim; certo/errado; etc) predominante na sociedade (e, nesse caso, na escola), esse modelo, em que o ‘outro’ se apresenta íntegro, dissemina credibilidade e sucesso, contrastando com o ‘eu’ que se vê fraturado, multifacetado e descentrado (porque não nega as contradições de seu próprio meio) diante do estrangeiro. Dentro desse raciocínio, em sua ação pedagógica, um professor de língua estrangeira poderá passar a imagem de que o estrangeiro falante daquela língua que está sendo ensinada é completo, coerente e harmônico. Daí, pode-se chegar a alguns resultados, como: à construção de uma identidade que se consolidará no polo oposto ao modelo proposto (manifestando-se incompleto, incoerente, conflituoso), ou à construção de uma identidade que procurará seguir as atitudes, desejos e necessidades, sendo preenchida pelo modelo do aculturado bem-sucedido que tem aceitação social.

Observa-se que, numa visão binária, ‘identidade e alteridade’ são vistas isoladamente e trabalhadas em relações distintas de força/poder, ora privilegiando o indivíduo numa construção identitária que não envolve alteridade, ora privilegiando o ‘outro’ como modelo de sucesso a ser seguido. Mas, admite-se que a sociedade está mudando, e que essas transformações são impulsionadas pelos adventos tecnológicos.

Logo, a noção discutida vem a ser uma das várias noções a serem revistas na escola. Nesse sentido, as línguas estrangeiras apresentam um potencial privilegiado para desenvolver e ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência/relação identidade-alteridade (na acepção revisitada) por meio do idioma estrangeiro.

## 9.2 Diversidade e pluralidade: uma expansão da vivência e convivência social

Da mesma forma que o tema identidade-alteridade, os temas diversidade cultural e pluralidade na sociedade cada vez mais ganham crescente visibilidade, dentro e fora do âmbito das universidades e escolas. Se vistas como um fenômeno, aparentam ser um fenômeno novo, por serem mais percebidas recentemente. Porém, embora aparentemente novas, a diversidade cultural e a pluralidade não são novas na sociedade. Não faz muito tempo que as pessoas passaram a se perceber nas suas múltiplas identidades e também notam que interagem com um amplo espectro de diversidade cultural e social. Mas essa visibilidade não se deve apenas a percepções, e sim ao fato de que se ampliam a aceitação e a legitimação das diferenças, fazendo com que as pessoas convivam mais à vontade com a diversidade, entendendo a legitimidade da variedade de contextos e da adequação aos mesmos. Por exemplo, usam um jeito de falar dentro de suas famílias ou comunidades, outras maneiras nas instituições (escolas, trabalhos, grupos) com os quais interagem. E também, pouco a pouco, expandem modelos sociais, como os de relacionamentos e casamentos, formatos de família, formas de trabalho, de comunicação, o que se constrói e reconstrói com menor ou maior conflito, mas também com superações.

Reconhece-se que os adventos das tecnologias e da globalização deram suas parcelas de contribuição para a disseminação da diferença, da diversidade e da pluralidade no mundo. Gradativamente, ampliou-se e fortaleceu-se a noção de sociedades heterogêneas, nas quais se deve buscar a convivência com as diversidades. Passamos a saber sobre hábitos dentro e fora do Brasil que abalaram algumas de nossas certezas. Por exemplo, por que dizemos que 'feijoada' ou 'churrasco' são pratos típicos brasileiros? Há muitos outros pratos típicos nas várias regiões brasileiras; em algumas dessas regiões, seus habitantes não têm o hábito de comer feijoada ou churrasco. Logo, passa-se a refletir sobre o fato de que ao mesmo tempo em que se busca encontrar coisas em comum para representar um país, uma

região, uma comunidade, ou seja, de que as representações se expressem por meio de certa homogeneidade, em nome de uma ‘representação’, essa visão homogênea guarda muitas diferenças, ou vela a diversidade nela contida.

Por conta dessas mudanças de perspectiva que paulatinamente se incorporam na sociedade, os programas de formação docente encontram-se sob revisão de forma a preparar professores mais aproximadamente da sociedade e dessas mentalidades. Uma mudança que já se vislumbra refere-se ao papel desse professor. Por exemplo, no caso das línguas estrangeiras, há tempos, não se espera que ele seja um falante originário da língua e da cultura que ensina, ou, um representante da língua estrangeira, aquele que assume um compromisso de fidelidade à divulgação de uma língua e sua cultura, na concepção mais tradicional destas. Essa era uma expectativa que emergia dos chamados ‘projetos de difusão cultural’ que, por um lado, promoveram desenvolvimento da humanidade, conforme muitos reconhecem, mas, por outro, trabalharam em prol da construção de imagens pré-estabelecidas e bem acabadas dos povos que as patrocinavam. Ao aderirem – sem o perceber, muitas vezes – aos ideais dos projetos difusionistas, muitos professores de línguas estrangeiras introduziram procedimentos e conceitos que culminaram por sedimentar faces, hábitos, costumes e valores que nem sempre condiziam com os povos de origem. Esse projeto consolidou ‘padrões culturais’ que, então, informavam uma imagem padrozinada do que se definiu como características de cada povo falante de tal idioma, imagem essa que, muitas vezes, mostrou-se próxima do que se entende por estereótipos.

De certa forma, com o fenômeno da globalização essa visão sobre as culturas é reconstruída, quando se tem maior acesso e informação a tantos povos, culturas e países. Nesse acesso, a diversidade se faz notar. Com a disseminação e influência da diversidade e da pluralidade (como se vê nas línguas maternas e estrangeiras, nas culturas e nos valores sociais), a noção da unicidade, da uniformidade, do padrão único se expandem em favor do diverso, do plural, do múltiplo.

Concluindo, as disciplinas do currículo escolar num projeto de jovens e adultos podem e devem prever esses conceitos que cada vez mais ganham visibilidade e relevância social. Exemplificando, o ensino de idiomas estrangeiros pode ter importante contribuição para a educação que se preocupa com a diversidade e a pluralidade, sensibilizando e expandindo a perspectiva do aprendiz sobre a multiplicidade presente na sociedade atual: de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades, e muitas outras.

EMEF Vicentina Ribeiro da Luz  
Foto: Neila Gomes



## CAPÍTULO 10

## 10. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

**Celi Espasandin Lopes**  
**Maria Alice Coelho**

É na escola que acontece uma parte do processo educativo. Outros espaços podem ser mencionados como: família, local de trabalho, círculo de amizades, veículos de comunicação de massa, de modo que o processo educativo ultrapassa a escola, embora esta seja um espaço privilegiado em que ele acontece.

O processo educativo deve promover o desenvolvimento integral dos educandos, incluindo o ensino da língua materna, da Matemática e de outras ciências.

É de posse da leitura e da escrita que o indivíduo passa a ser agente histórico, capaz de transformar a sua vida e, coletivamente, a realidade social. A escola, comprometida com o ensino da língua escrita, da leitura e da matemática, contribui para a democratização e a promoção de valores sociais e da cultura.

Ao falar de leitura e escrita, estamos falando de alfabetização e letramento.

Na definição de alfabetização, encontramos referência ao processo de apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. Mas sabemos que essa condição por si só não garante a inserção e participação do sujeito na cultura escrita. É preciso que, alfabetizado, o sujeito use o conhecimento elaborado ampliando e modificando sua compreensão sobre a realidade e possa intervir nela.

Em se tratando de educação de jovens e adultos, concebida como possibilidade de extrapolação dos interesses úteis e imediatos à vida das pessoas e ao mercado de trabalho, seu fazer implica dar condições para os educandos superarem a condição em que vivem. Busca-se contribuir para que os alunos adquiram novos conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas dos saberes cotidianos.

Mesmo considerando a diversidade de interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem diferenciados e a variedade de idades dos alunos da EJA, é preciso propiciar a todos o domínio da leitura e escrita e a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos da transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos, sem o que os jovens e adultos

do EJA pouco podem deslocar na direção de conseguir, pela escolarização, desenvolvimento integral, intelectual e social.

A seguir, apresentaremos expectativas de aprendizagem para as etapas alfabetização e básica. Mas é preciso compreender que não há separação com marcos definidos para cada uma delas, o que equivale a dizer que deve haver um contínuo entre as etapas, com mudanças qualitativas que permitam ao educando atingir o objetivo principal da educação escolar – tanto de crianças e púberes, quanto de adultos, e em todos os níveis e modalidades escolares –, que é conduzir o educando à *ampliação da capacidade de interpretação da realidade*, o que pressupõe compreender o ato de *conhecer* como esforço social sistemático e abrangente, e à *apreensão de conceitos* – percebidos como modelos históricos de percepção da realidade em permanente reelaboração –, para que seja possível a *problematização da vida concreta*, como condição de compreender o mundo em que vive e atuar sobre ele para transformá-lo.

Em se tratando da aprendizagem da escrita, saber usá-la significa conhecer os recursos característicos da escrita para escrever, desde os mais elementares tipos de textos de aplicação no cotidiano (avisos, bilhetes, cartas, listas, etc.), até os mais específicos (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros, etc.) usados no trabalho, na vida social e nos níveis mais avançados da escola, Ensino Médio e superior.

Em relação à leitura, para que o aluno compreenda o que lê, é preciso construir significado, o que implica ler com autonomia todos os materiais escritos que circulam na sociedade (jornais, revistas, livros, documentos, etc.) de diferentes fontes e fins, de maneira crítica e reflexiva.

No que concerne à comunicação oral, torna-se necessário intervir para que o aluno saiba se comunicar em diferentes situações, adequando a intenção comunicativa a seu fim, fazendo escolha de vocabulário, expondo opiniões, expressão de pensamentos, sentimentos e ideias.

## 10.1 ETAPA ALFABETIZAÇÃO

### 10.1.1 Expectativa geral

Espera-se que, ao final desta etapa, o educando disponha de conhecimentos formais e práticos, em especial no que concerne à leitura e escrita e ao cálculo matemático, que lhe proporcionem suficiente domínio de tarefas imediatas pela escrita das esferas relativas à

administração da vida cotidiana, do trabalho e do estudo, bem como do âmbito da sociabilidade imediata, tais como, as relações que se estabelecem em posto de saúde, igreja, delegacia, comércio, escola, etc.

No que tange à leitura e escrita, supõe-se que o educando seja capaz de produzir pequenos textos (listas, avisos, recados, anotações etc.) e ler textos relativos a assuntos da vida prática, com sintaxe e léxico próximos da linguagem comum.

Espera-se também que os educandos desenvolvam, junto com o aprendizado da escrita, novas formas de compreensão, elaboração e controle da atividade intelectual e do conhecimento, tanto em nível da vida prática quanto nos processos formais de compreensão do mundo e da sociedade, o que implica, entre outras coisas, conhecimentos básicos no cuidado de sua própria saúde e de seus familiares, reconhecimento da história como fundamento da humanidade e percepção do tempo e do espaço socialmente produzidos.

Da expectativa geral apresentada anteriormente e transcrita aqui, propõe-se, apenas, uma revisão que possibilite ampliar a visão que o documento oferece em relação ao alcance da leitura e escrita, pois não pode ser negado aos jovens e adultos da EJA o conhecimento como elemento essencial de compreensão da realidade e da cultura. Assim, há que se trabalhar para que o aluno seja capaz de produzir textos de diferentes tipologias e ler textos relativos a assuntos variados e não só aqueles relacionados à vida cotidiana, com sintaxe e léxico que o ajudem a integrar-se à realidade e à cultura erudita.

Não podemos pensar que, reduzindo as tarefas de escrita a situações de uso do cotidiano e propondo leitura de pequenos textos com vocabulário de senso comum com pouco ou nenhum recurso estilístico, estaríamos facilitando as aprendizagens dos alunos. Pelo contrário, dessa forma não estaríamos dando condições para que se apropriem da escrita formal. A falta disso, além de não propiciar a continuidade de sua formação, contribui para a manutenção da desigualdade social e cultural. Eles não podem continuar privados em relação ao suporte e aos recursos intelectuais mais elaborados, necessários à compreensão de material escrito por meio da leitura.

### 10.1.2 Língua Portuguesa

#### Leitura

1. Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
2. Identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, seu gênero e sua contextualização;

3. Ler, por si mesmo, textos de gêneros comuns ao cotidiano e que tratem de assuntos relacionados com a vida prática (canções, ditados populares, citações, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos);
4. Ler, com ajuda do professor e outras pessoas, textos de diferentes gêneros apoiando-se em conhecimentos sobre o tema;
5. Participar de eventos de leitura em grupo com texto na mão;
6. Revisar textos com ajuda do professor;
7. Usar a escrita para a organização de questões práticas da vida pessoal e profissional (agenda, arquivos, contas, documentos, endereços, etc.)

#### Escrita

8. Compreender e dominar o princípio alfabético-ortográfico da escrita do português;
9. Escrever listas, bilhetes, anotações, cartas, etc.
10. Anotar recados, avisos e pequenos ditados;
11. Ter noção do conceito de palavra e saber aplicá-la na consulta e uso de catálogos e dicionários;
12. Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita;
13. Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas e instrucionais).

### 10.1.3 Matemática

#### *Números e operações*

1. Reconhecer números no contexto diário;
2. Utilizar estratégias para quantificar: contagem, emparelhamento, agrupamento;
3. Dominar a idéia de que um número com mais algarismos é sempre maior que outro com menos algarismos;
4. Entender a idéia de estimativa, por oposição a valores exatos;
5. Compreender a lógica do sistema de numeração decimal e conhecer a escrita de números de várias ordens;

6. Dominar e utilizar códigos numéricos simples de cotidiano (número de telefone, endereços, apartamento em edifícios, linhas de ônibus).
7. Analisar, interpretar, formular e resolver situações problema envolvendo vários contextos de uso da adição e subtração;
8. Dominar os fatos fundamentais da adição e subtração (a “tabuada de mais e menos”).
9. Desenvolver estratégias de cálculo mental para contas simples de adição e subtração;

#### *Medidas*

1. Ter o conceito de medida: comparação entre grandezas de mesma natureza, obtendo o número de vezes em que a grandeza tomada como unidade de medida cabe na outra;
2. Desenvolver estratégias informais de medição;
3. Conhecer o sistema monetário brasileiro e a relação entre as diversas cédulas e moedas;
4. Usar o calendário como referência para medir o tempo;
5. Conhecer as unidades de tempo: segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano. Ler as horas nos relógios: analógico e digital.

#### *Geometria*

1. Desenvolver a localização de objetos ou pessoas no espaço, usando expressões apropriadas;
2. Descrever movimento de pessoas ou objetos no espaço, usando expressões apropriadas;
3. Descrever o dimensionamento de objetos e pessoas, usando expressões apropriadas;
4. Identificar características de figuras geométricas planas como o quadrado, retângulo, triângulo e círculo;
5. Identificar características de objetos geométricos de três dimensões como cubo, pirâmide, esfera, paralelepípedo.

### 10.1.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro

1. Compreender a humanidade como um fenômeno histórico, material e real;
2. Compreender o processo de trabalho como fundamento da produção da vida em sociedade;

3. Ter percepção de “tempo histórico” (passado, presente e futuro) e comparar acontecimentos de épocas distintas;
4. Utilizar com propriedade medições e marcadores de tempo cronológico na vida pessoal e profissional;
5. Compreender a Ciência como processo de produção de conhecimento e atividade essencialmente humana;
6. Reconhecer grupo de convivência e de interação social em função de aspectos tais como idade, sexo, classe social, hierarquia profissional, etc., posicionando-se diante de fatos que os envolvam;
7. Relacionar as formas de interação humana com o ambiente, no que concerne tanto à sua transformação quanto à sua preservação;
8. Relacionar e distinguir o espaço natural e o espaço transformado;
9. Reconhecer aspectos das diferentes espacialidades e temporalidades em seu cotidiano;
10. Utilizar, ainda que de forma assistida, a linguagem gráfica para buscar informações e representar espaços, itinerários, deslocamentos, etc.;
11. Reconhecer comportamentos de segurança e de prevenção de acidentes na vida cotidiana e no ambiente de trabalho;
12. Perceber como, nas relações de trabalho e de produção se define os riscos ambientais, físicos, químicos, ergonômicos, mecânicos e biológicos;
13. Conhecer as condições de saneamento básico de lugar onde habita; relacionar estas condições, ainda que de forma inicial, com a incidência de doenças;
14. Conhecer os serviços de saúde do lugar em que habita e saber o que se deve fazer em caso de necessidade de atendimento médico;
15. Saber o sentido e as práticas de cuidados de si e do outro, identificando apropriadamente medicamentos e seus usos.

### 10.1.5 Artes

1. Compreender as Artes (Visuais, Corporais, Música e Literatura) como processos produzidos historicamente;
2. Fazer distinção entre a arte e outros objetos culturais de entretenimento e decoração;

3. Estabelecer relações entre as expressões artísticas e os valores éticos, morais, políticos, etc. que elas veiculam;
4. Interagir com os objetos artísticos como uma forma específica de manifestação cultural.

## 10.2 ETAPA BÁSICA

### 10.2.1 Expectativa Geral

Esta etapa deve ser considerada como continuação do processo iniciado na fase de alfabetização, em que os saberes relativos à cultura escrita, à matemática, às formas de sociabilidade e de conhecimento formal podem ampliar a autonomia da pessoa e a compreensão crítica do mundo moderno.

No que concerne ao conhecimento e uso da leitura e da escrita, os educandos, ao terminarem esta etapa devem ler com propriedade e autonomia textos variados de conteúdo relativo à vida prática, sendo capazes de localizar informações pertinentes e usar a escrita para atividades organizativas da vida prática e profissional, para o estudo e para as manifestações de ordem pessoal. Além disso, devem perceber, em um nível de elaboração que transcende o simples uso, reconhecendo a língua como um produto da história que traz, em seu funcionamento e uso, as marcas sociais.

Os alunos, ao lerem diferentes tipos de textos, devem ser capazes de localizar informações explícitas a partir das marcas que o texto traz. Ao localizar informações, estabelecendo a relação imediata que essas têm com o texto, avançando na compreensão de seus significados.

Da mesma forma, a escrita deve deslocar na direção da autonomia, de maneira que os alunos se mostrem capazes de usá-la nas mais diferentes situações, adequando-a ao gênero, aos objetivos, aos conhecimentos e interesses dos leitores, ao suporte do texto, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à sintaxe.

### 10.2.2 Língua Portuguesa

#### Leitura

1. Conhecer e utilizar com propriedade textos escritos de organização da vida prática, tais como catálogos, contas, instruções, receitas, anotações, panfletos, etc.;

2. Localizar informações em textos informativos de extensão média;
3. Identificar, em textos escritos, elementos de organização (título, subtítulo, parágrafo, legenda, etc.) e usar esse conhecimento para a leitura apropriada;
4. Reconhecer, em um texto escrito, o que é informação e o que é opinião do autor;
5. Perceber, na leitura do texto literário, aspectos de estilo que contribuem para dar forma ao texto – rimas, escolhas de palavras, repetições, etc.;
6. Usar, com alguma desenvoltura, materiais de estudo e de consulta, tais como caderno, livros, dicionários;
7. Utilizar a leitura, a observação e formas de registros na coleta, organização e discussão de fatos e informações;

#### Escrita

8. Ter domínio suficiente das regras mais comuns de ortografia;
9. Comunicar, de forma organizada, dados e informações;
10. Escrever cartas e outros textos pessoais (diário, agenda, etc.);
11. Usar a escrita para fazer anotações do conteúdo de uma exposição oral (aula, palestra, discurso, etc.);
12. Usar a escrita para a organização da vida prática e profissional;
13. Planejar a escrita do texto considerando o assunto, a finalidade e o interlocutor;
14. Fazer arquivos simples de textos de estudos e de material de organização da vida diária (documentos, contas, recibos, contratos, etc.);
15. Revisar textos buscando identificar problemas de redação (ortografia, pontuação, repetição);
16. Revisar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação;

#### Conhecimento de língua

17. Ter noção que a língua é um produto da história humana e que os sentidos e as formas das palavras são resultado dessa história;
18. Perceber, na análise da língua, diferenças formais das classes gramaticais;
19. Perceber os processos linguísticos de como as palavras são formadas (sufixo, prefixo, mudança de sentido);

20. Distinguir norma (regra bem estabelecida) de estilo (forma pessoal de uso), percebendo a variação nas maneiras de falar e de escrever das pessoas;
21. Ter consciência do preconceito linguístico e de suas consequências.

### 10.2.3 Matemática

#### *Números e operações*

1. Desenvolver estratégias para fazer estimativas;
2. Estabelecer seqüências numéricas do maior para o menor e vice-versa a partir de qualquer conjunto dado de números;
3. Contar, em escala descendente e ascendente, de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, dez em dez, etc., a partir de qualquer número;
4. Utilizar a calculadora para operações ou seqüências operacionais;
5. Dominar códigos numéricos mais sofisticados (como digitar conta bancária e senha em caixas eletrônicos) do cotidiano;
6. Identificar o valor relativo dos algarismos em números de vários dígitos;
7. Estabelecer relação entre mudança de valor posicional e multiplicação por 10, 100;
8. Compreender, criar e resolver situações problemas envolvendo vários contextos de uso da multiplicação e divisão;
9. Estabelecer relações entre multiplicação e divisão;
10. Dominar os fatos fundamentais (tabuada) de multiplicação e divisão;
11. Dominar, ainda que sem usar a terminologia, a propriedade comutativa, o elemento neutro e a propriedade distributiva da multiplicação;
12. Dominar algoritmos de cálculo da multiplicação e divisão;
13. Dominar a terminologia dobro, metade, triplo, terça parte;
14. Reconhecer números racionais na forma decimal no contexto diário, lê-los e interpretá-los;
15. Conhecer a representação fracionária dos números racionais. Estabelecer relações entre as representações fracionária e decimal dos números racionais;

16. Entender a noção de porcentagem e resolver problemas envolvendo porcentagem (desconto, acréscimo);

#### *Medidas*

17. Resolver problemas envolvendo situações monetárias em que há descontos percentuais, acréscimos, etc.;
18. Estabelecer relações entre as unidades de tempo e reconhecer problemas envolvendo datas, idades e prazos;
19. Conhecer e utilizar as notações de registro de datas e horas
20. Conhecer o grau Celsius (°C) como unidade de medida de temperatura e saber ler o termômetro clínico e o meteorológico;
21. Conhecer as medidas de comprimento metro, quilômetro, centímetro e milímetro e suas representações. Resolver problemas de cotidiano envolvendo comprimento;
22. Ter o conceito de área (superfície) e entender as medidas de área, centímetro quadrado, metro quadrado e quilômetro quadrado e resolver problemas do cotidiano envolvendo área;
23. Conhecer as medidas usuais de capacidade: litro e mililitro e as relações entre elas. Resolver problemas do cotidiano envolvendo volume. Conhecer ainda unidades de volume como o metro cúbico, o centímetro cúbico (equivalente a mililitro) e o decímetro cúbico (equivalente a litro). Estabelecer a relação entre capacidade e volume;
24. Conhecer e utilizar as medidas habituais de massa (grama, quilograma), em situações do cotidiano e identificando-as em embalagens, etc.

#### *Geometria*

25. Compreender representações em escalas como mapas;
26. Identificar características de figuras geométricas planas como o trapézio, paralelogramo e losango;
27. Identificar características de objetos geométricos como poliedros, cilindros e cones;
28. Identificar simetrias em figuras tridimensionais;

#### *Análise de dados e probabilidade*

29. Coletar e organizar informações em registros pessoais;
30. Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos de barra e de linha;

31. Ser capaz de elaborar por escrito informações contidas em uma tabela ou gráfico e vice-versa;
32. Compreender o que são fenômenos aleatórios (usando possivelmente outra terminologia como “situações de sorte” ou “acaso”);
33. Desenvolver a idéia de probabilidade;

#### 10.2.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro

1. Entender transformações históricas das formações sociais em sua dimensão política;
2. Perceber criticamente os vínculos entre a vida cotidiana e a História;
3. Compreender as transformações históricas no contexto da produção de bens;
4. Interpretar dados e entender documentos de diferentes fontes de informação histórica;
5. Operar com linha do tempo e com datas simbólicas / representativas de episódios históricos na análise e interpretação dos movimentos históricos;
6. Compreender a ciência como um saber que amplia a capacidade humana de interpretação do mundo e de ação sobre a natureza, criando possibilidade de riqueza comum e bem-estar coletivo;
7. Identificar o espaço geográfico como espaço de intervenção humana e relacionar neste espaço o lugar que habita, o modo como vive e as formas como se relaciona com ele;
8. Saber levantar e avaliar as necessidades dos diferentes grupos sociais, em especial daqueles com quem convive;
9. Compreender a natureza como um todo dinâmico, do qual a humanidade é parte integrante e agente de transformações;
10. Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
11. Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;
12. Perceber os processos vitais de seres vivos e suas relações com a agricultura e com a criação animal;
13. Identificar os vários modos com que os seres vivos se alimentam, se locomovem e se

reproduzem como estratégias de sobrevivência e de desenvolvimento;

14. Compreender o processo de reprodução humana e os cuidados com a saúde sexual e reprodutiva;
15. Conhecer os exames básicos de saúde que devem ser feitos de forma periódica, mesmo na ausência de doenças. Conhecer os procedimentos que devem ser realizados para ter acesso a estes exames;
16. Classificar os alimentos segundo critérios diversos (origem vegetal, animal, etc.) e principalmente seguindo a função de seus nutrientes para o corpo (alimentos ricos em carboidratos, ricos em proteínas e ricos em vitaminas);
17. Saber o que é uma dieta equilibrada e considerar as formas de obtê-la, reconhecendo as condições econômicas, nacionalidade, hábitos alimentares, etc.;
18. Compreender a importância da higiene da água e dos alimentos e conhecer os cuidados necessários para assegurá-la;
19. Compreender a tecnologia como meio de suprir necessidades humanas, distinguindo os benefícios e os riscos à vida e ao ambiente;
20. Ter ideia do funcionamento básico da rede elétrica, ter clareza a respeito de alguns cuidados necessários ao se lidar com ela.

### 10.2.5 Artes

1. Conhecer diferentes correntes das Artes Visuais, seus sentidos e efeitos;
2. Conhecer os diferentes gêneros da Música e suas relações com as formas de ser na cultura;
3. Conhecer as diferentes manifestações e gêneros da Literatura e perceber seus usos e realizações;
4. Perceber a diferença da arte como manifestação de cultura e de individualidade e como objeto de comercialização e consumo;
5. Estabelecer relações entre as diversas formas de expressões artísticas e os valores sociais, políticos, educacionais, etc.

EMEF Vicentina Ribeiro da Luz  
Foto: Neila Gomes



## CAPÍTULO 11

## 11. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NA EJA

**Luiz Percival Leme Britto**  
**Celi Espasandin Lopes**

Para alcançar os objetivos educacionais, é fundamental que se disponha, além de recursos e metodologias apropriadas, de um referencial de avaliação adequado.

A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a visualização crítica dos resultados das atividades vivenciadas e para a transparência aos envolvidos no processo.

Ela contribui tanto para a identificação dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes, individualmente e em grupo, e para reajustes nas ações pedagógicas, como para mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas formativos, nas formas de gestão e até nas configurações do sistema educativo.

O que se pode aprender pelas experiências permite acréscimos de eficácia e de eficiência a qualquer processo. Nesse sentido, a avaliação tem a ver com as transformações não somente da Educação, mas também da sociedade do presente e do futuro. Ela orienta as escolas na percepção das necessidades técnico-pedagógicas específicas, informando os agentes educativos sobre os níveis de consecução dos objetivos escolares nas escolas, para que atuem a favor da melhoria do ensino.

Conforme Dias Sobrinho (2009),

a avaliação e as transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. [Além disso], todas as transformações que ocorrem na educação e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento.

Tais contribuições são essenciais, permitindo ampla visão do sucesso das intervenções e a reflexão sobre as práticas. Auxiliam também para que as lições

aprendidas sejam incorporadas às atividades de acompanhamento e propiciam a formulação e a execução de novas intervenções.

As constatações, as recomendações e as lições aprendidas devem ser integradas no processo de tomada de decisões, nos seus diversos níveis, desde o político até o operacional.

## 11.1 Definição e limites da avaliação

Avaliação pode ser entendida, de forma genérica, como toda prática que, considerando um processo pedagógico, promova questionamentos sobre ele e sirva de base para a reflexão sobre o que se faz. Pode também apresentar um significado mais específico, que indique a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade de um projeto pedagógico, caracterizando-se como a procura sistemática de resposta para as intervenções de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo tão sistemático e objetivo quanto possível, consistindo em apreciar um projeto, em desenvolvimento ou concluído, sua concepção, sua execução e seus resultados. Destina-se a determinar a relevância e o nível em que os objetivos foram alcançados, bem como a eficiência, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade, em termos de desenvolvimento.

Embora avaliação e acompanhamento sejam tarefas distintas, a ligação entre elas é estreita e complementar. O acompanhamento é uma tarefa importante no ciclo do projeto e fonte de informação para a avaliação. Cabe salientar que as duas funções preenchem objetivos diferentes e não podem ser tratadas como se fossem uma única e mesma coisa.

O acompanhamento implica observar e descrever o que existe, captando o que realmente acontece. É fundamentalmente um processo interno, realizado pelos responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem. Deve ser um processo contínuo de coleta e análise de informação, para responder à gestão imediata das atividades que estão sendo realizadas.

Os indicadores e os métodos para verificar o progresso são normalmente incluídos na fase de concepção, mas, para serem efetivos, devem ser apropriados ao projeto educacional e compreendidos pelos participantes, de forma que haja dimensionamento apropriado da intervenção.

A avaliação pressupõe a identificação dos efeitos do que foi feito, seguida necessariamente da apreciação do seu valor. Preocupa-se com a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade do que foi feito. Mais esporádica que o acompanhamento, é facilitada pelas informações e pelas análises do acompanhamento, mas utiliza fontes de informação suplementares.

Finalmente, ressalte-se que a avaliação deve promover a clarificação sobre os objetivos, melhorando a comunicação, aumentando o conhecimento e lançando as bases para as atividades de acompanhamento.

## 11.2 Finalidades e objetivos da avaliação

A avaliação tem os seguintes objetivos centrais:

- Compreender por que determinadas atividades foram mais ou menos bem-sucedidas, de forma a melhorar seu desempenho no futuro.
- Fornecer base objetiva para a prestação de contas aos principais detentores de interesse, ou seja, as pessoas afetadas pelas intervenções.
- Oferecer resultados que contribuam para a determinação dos recursos.
- Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada pessoa, aumentando o conhecimento sobre suas possibilidades e suas limitações.
- Estabelecer condições propícias para a atividade pedagógica, indicando possibilidades e necessidades.
- Ajustar e redefinir objetivos, metas, conteúdos e estratégias.
- Permitir o autoconhecimento e contribuir para que os envolvidos possam tomar decisões sobre sua aprendizagem.
- Alimentar a crítica e a autocrítica, de forma a permitir que os participantes possam interferir na dinâmica dos acontecimentos.

Essa visão mais ampla sobre os objetivos centrais de avaliação auxilia a pensar os objetivos específicos neste projeto de avaliação da EJA.

## 11.3 Critérios de avaliação

Os critérios básicos de qualquer avaliação são: relevância, eficácia, eficiência, impacto, comensurabilidade e sustentabilidade.

A **relevância** é a medida segundo a qual os objetivos de uma intervenção, durante o desenvolvimento do projeto, indicam as expectativas dos envolvidos, as necessidades sociais e políticas.

A **eficácia** fornece os objetivos da intervenção durante o desenvolvimento, ou que se espera que sejam alcançados.

A **eficiência** sinaliza sobre como os recursos, ao serem convertidos em resultados, viabilizam maior economia, seja de recursos materiais ou de tempo.

O **impacto** refere-se aos efeitos de longo prazo, positivos e negativos, gerados pela intervenção de desenvolvimento.

A **comensurabilidade** implica a possibilidade de estabelecer comparações de diferentes resultados e de constituir uma série histórica.

A **sustentabilidade** permite a continuação dos benefícios resultantes do processo de intervenção durante o desenvolvimento e após a sua conclusão.

Ao pensar na dimensão educacional da EJA, há que considerar que, nas últimas décadas, a avaliação tem assumido importância crescente. De fato, tem sido apontada por alguns setores da sociedade e por responsáveis pelas políticas públicas como a resposta a problemas das mais diversas ordens.

Contudo, compreendida como panaceia, a avaliação tende a trazer mais problemas que soluções. De fato, ela serve para identificar a origem dos problemas, mas não é sinônimo de resolução destes. Avaliar é importante, mas como meio privilegiado para melhor compreender a situação e poder intervir de forma fundamentada.

A avaliação não se restringe à coleta de informação. Incluindo-a, pressupõe a interpretação desses dados, a ação orientada por essa interpretação e uma produção de valores. Como atividade com múltiplas fases que se inter-relacionam, apresenta um elevado nível de complexidade.

Desenvolver a avaliação a serviço da melhoria daquilo que se busca avaliar é o grande desafio que se coloca, em particular, aos professores. Contudo, a avaliação sempre foi e continua a ser problemática. E isso diz respeito tanto aos jovens

professores como àqueles com ampla experiência profissional.

Razões de ordens diversas podem ser apontadas para justificar tal afirmação, nomeadamente decorrentes:

- (I) do âmbito social;
- (II) do âmbito profissional;
- (III) do seu significado; e
- (IV) da sua natureza.

A essas razões, que permanecem ao longo do tempo, pode-se acrescentar outra, de caráter contextual, referente ao período de mudança curricular que atualmente se vive.

A grande visibilidade social que a avaliação tem no campo da educação é um dos aspectos que contribui para a complexidade das práticas avaliativas. Em geral, os estudantes questionam seus resultados escolares, seja por discordarem das notas atribuídas, seja por estranharem os procedimentos avaliativos. No entanto, raramente questionam sobre as metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

As consequências de ordem social criam nos professores angústias e indecisões. Os resultados escolares dos alunos podem influenciar de forma determinante seu futuro, quer no prosseguimento de estudos, quer na sua vida cotidiana ou profissional.

Tendo plena consciência de que a avaliação é uma prática humana cujos resultados não são independentes de um conjunto de variáveis, no qual se inclui necessariamente o grupo ao qual pertence o aluno, decidir com segurança entre uma nota ou outra é, certamente, muito angustiante para o professor. A ausência de sentido da quantificação das aprendizagens, atribuindo certo valor em uma dada escala, associada à importância que tal decisão pode acarretar na vida do aluno é, sem sombra de dúvida, tarefa ingrata para o professor.

Considerando o papel social que a EJA tem tido nos últimos anos, destacando-se como a área do saber primordialmente usada como elemento de seleção, o que se expôs toma maior importância e significado.

O entendimento e o significado da avaliação constituem um campo gerador de dificuldades. Tradicionalmente, no passado, o indivíduo e o contexto eram vistos como entidades separadas. Acreditava-se, seguindo o paradigma positivista, ser possível criar procedimentos tecnicamente rigorosos que dariam origem a juízos objetivos.

Atualmente, a avaliação é vista como processo de comunicação social, por meio do qual se atendem às diversas inter-relações presentes em cada ato avaliador.

O insucesso em uma tarefa não significa necessariamente falta de conhecimentos, mas, algumas vezes, dificuldades na comunicação. Quando o professor propõe uma tarefa ao aluno, este tem de ser capaz de interpretar o que o professor pretende e como quer vê-la respondida. O professor não é neutro, é um mediador entre a tarefa e o aluno. A tarefa é, assim, a expressão de uma perspectiva. Para ir ao encontro do que foi pedido, o aluno tem de ser capaz de descobrir o significado e o propósito da tarefa.

Perante este quadro de referência, cabe ao professor interpretar o significado da resposta do aluno. Caso esta não seja satisfatória, caberia indagar por que não: por ausência de conhecimentos? De habilidades? Por uma interpretação desviada do significado proposto pelo professor?

É necessário reforçar a importância do componente formativo da avaliação, preconizando o recurso a instrumentos alternativos de coleta de informação, propondo objetivos de aprendizagem de diversas áreas. Isso requer não apenas novas práticas avaliativas, mas, acima de tudo, o desenvolvimento de outro conceito de avaliação. Em outras palavras, requer uma nova cultura de avaliação.

Ressalte-se que, não obstante a avaliação, nos últimos tempos, tenha vindo a ganhar visibilidade, traduzindo o reconhecimento da importância desta área no processo de ensino e aprendizagem, ela segue sendo complexa e gerando muitos problemas aos professores e aos estudantes.

As mudanças não se fazem de uma só vez, mas por avanços e recuos. Todos os que passaram pela escola viveram a experiência de ser avaliados em contexto escolar, mesmo que em um passado longínquo, cuja realidade em nada é comparável com o presente, dadas suas diferenças marcantes.

## 11.4 Fundamentos do processo avaliativo

As avaliações devem ser úteis e reunir a informação necessária para todos os envolvidos no processo. Por isso, devem ser precisas e rigorosas:

- identificando e transmitindo informações válidas sobre o essencial do objeto que está a ser avaliado;

- refletindo os diferentes interesses e necessidades das partes envolvidas;
- apresentando, de forma clara e concisa, resultados relevantes e úteis para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem;
- formulando recomendações úteis e pragmáticas e apresentando as lições aprendidas decorrentes do processo de avaliação;

Mais que estudos científicos, as avaliações precisam ser estudos orientados para a prática. Neste sentido, devem

- estar previstas em um cronograma e realizar-se no momento oportuno para o processo de tomada de decisões;
- identificar e transmitir informação válida e segura sobre os fatos que determinam o valor e o mérito do objeto que está sendo avaliado, fornecendo clareza sobre os objetivos e as prioridades de intervenção;
- ser conduzidas de forma legal, ética e justa, velando pelo bem-estar e pelos direitos de todos os envolvidos no processo, bem como pelos que são afetados pelos seus resultados.

O objeto da avaliação não se limita ao conhecimento adquirido ou demonstrado por um aluno ou um conjunto de alunos. Para poder compreender o quanto e como uma pessoa ou um grupo de pessoas *sabe* determinadas coisas, há que indagar sobre as condições de possibilidade desse saber, bem como sobre o valor e a importância dos conteúdos sobre os quais se indaga.

Nesse sentido, são objetos necessários à avaliação de pessoas ou de sistema: as condições materiais de realização pedagógica; a densidade da formação docente; a dinâmica dos processos de ensino; os recursos didáticos; as formas de organização e administração da escola e dos sistemas escolares. Isso porque o saber demonstrado, se for o alvo imediato de uma avaliação, só se concretiza a partir das possibilidades de aprendizagem e de ensino que se manifestam no ambiente pedagógico, constituído pelos fatores assinalados.

A avaliação no percurso ocorre durante todo o processo pedagógico, mesmo quando elege momentos privilegiados para atividades dirigidas com esse fim específico. A avaliação de resultado se faz em momentos determinados, podendo ou não repetir-se em intervalos fixos.

O valor da avaliação está relacionado com a qualidade dos seus resultados. A qualidade da avaliação mede-se não apenas pelas suas conclusões, pelas lições

aprendidas e pelas recomendações, mas também pela forma como o avaliador chegou a elas. A qualidade depende da produção de resultados confiáveis e comensuráveis, adaptando procedimentos adequados às circunstâncias, aprofundando a análise dos fatos e aplicando métodos e técnicas rigorosas.

A avaliação pode ser uma boa contribuição para a tomada de decisões em relação ao ensino e à aprendizagem, na medida em que detentores de interesse (que não são apenas os que promovem a avaliação, mas também, e principalmente, os sujeitos afetados pelo processo) se percebem e se reveem nos resultados da avaliação. Se sua participação em todas as fases da avaliação for grande, as recomendações e as lições aprendidas serão frutíferas.

## 11.5 Imparcialidade e independência

A avaliação deve ser imparcial e independente do processo de tomada de decisões no nível político, nas instâncias de financiamento e de gestão. A imparcialidade e a objetividade contribuem para dar crédito à avaliação e a seus resultados e são conseguidas pelo respeito permanente dos princípios de independência, neutralidade, transparência e justiça durante todo o processo de avaliação.

A independência dá legitimidade à avaliação e reduz o potencial de conflitos de interesses que podem surgir, no nível tanto das decisões políticas quanto dos gestores.

A imparcialidade e a independência são conseguidas, separando, das atividades de planejamento, a função da avaliação, o que pode ser conseguido pela criação de um serviço responsável por esta.

A credibilidade da avaliação depende da formação, da experiência e da independência dos avaliadores, bem como do grau de transparência e abrangência do processo de avaliação. A credibilidade requer que a avaliação relate tanto os sucessos quanto as dificuldades.

A transparência do processo de avaliação é crucial para sua credibilidade e legitimidade. Para assegurar a transparência, o processo de avaliação deve ser o mais aberto possível, com ampla difusão dos resultados.



EMEF Vicentina Ribeiro da Luz  
Foto: Neila Gomes

## CAPÍTULO 12

## 12. REFERÊNCIAS PARA TRABALHO DIDÁTICO E FORMAÇÃO

A seguir apresentamos uma bibliografia com obras que foram citadas e/ou consultadas para a produção do Caderno de Orientações Didáticas - Etapas Alfabetização e Básica – obras essas que podem contribuir para o aprofundamento de questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino da língua escrita.

Além da bibliografia, selecionamos sites de revistas e bibliotecas digitais que oferecem textos, propostas de atividades e obras literárias que podem ser úteis para professores e alunos.

### 12.1 Bibliografia básica

**FERREIRO**, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1989.

Obra clássica sobre alfabetização. Nela a autora amplia a visão apresentada em seus trabalhos anteriores, comentando os níveis de escrita, suas características, avanços e limitações.

**FREIRE**, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_ A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

O autor reflete sobre saberes necessários à prática educativa fundamentada numa ética pedagógica e numa visão de mundo pautada na tolerância, na compreensão, na pesquisa, na criticidade e na humildade.

Ao abordar a leitura, mostra as possíveis concepções da leitura, discutindo sua importância com relação à história de leitura de cada um, a forma que cada indivíduo vê o mundo e interage com o mesmo.

**KLEIMAN**, Ângela : Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

A autora apresenta propostas que se contrapõem à fragmentação e à linearidade do currículo escolar, articulando as diferentes áreas do conhecimento via leitura, objetivo do trabalho coletivo na escola. A obra ainda contempla a descrição de vários aspectos

que constituem a leitura, revelando a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade dos processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor engaja para construir o sentido de um texto escrito.

**MORAIS**, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1999.

O autor apresenta reflexões sobre como se dá a apropriação da ortografia pela criança e apresenta princípios norteadores para o ensino de ortografia num enfoque construtivista.

**SOARES**, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, (Coleção ).

\_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

Nos livros a autora define letramento e alfabetização. Propõe repensar a alfabetização e seu processo e repensar diversos conceitos tão arraigados em nossa cultura. É uma obra que apresenta questões desafiadoras aos educadores.

**WEISZ**, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, São Paulo: Ática, 1992.

A autora compara os princípios da concepção empirista e construtivista, apontando a necessidade de o professor ter claro o que o aluno quer formar para definir qual metodologia de trabalho utilizará em suas aulas.

## 12.2 Bibliografia complementar

**ABAURRE**, Bernadete; FIAD, Raquel; MARINK-SABINSON, M. Laura. *Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto* Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

Os vários trabalhos que compõem esse livro discutem a relevância das marcas deixadas pelos sujeitos, nos textos que produzem, para a compreensão de aspectos cruciais do processo de aquisição da linguagem escrita. O livro está organizado em três partes. Na primeira, é apresentado e discutido o que se toma nos trabalhos como dado singular em relação à aquisição da escrita. Na segunda, reflete-se sobre o trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem escrita, discutindo-se, mais especificamente, os episódios de reescrita, a partir de marcas encontradas nos textos. Na terceira parte, tematiza-se a emergência do estilo, a partir da análise de textos infantis e de textos escolares.

**CÂNDIDO**, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1972.

Antônio Cândido, estudioso das literaturas brasileira e estrangeira, discute a conjunção entre literatura e sociedade – enquanto “estruturas” complementares.

**COSTA VAL**, Maria da Graça; **ROCHA**, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 1.

A obra apresenta as reflexões das autoras sobre o processo de apropriação de habilidades textuais-discursivas pelo aprendiz no Ensino Fundamental, especialmente nos primeiros anos de escolarização, vendo o aluno como sujeito que elabora seu conhecimento de diferentes gêneros de textos escritos a partir da interação com esses textos. O reconhecimento da diversidade de experiências culturais dos alunos e da singularidade de suas trajetórias de aprendizagem é tônica comum aos artigos desta coletânea, que buscam compreender as representações e hipóteses sobre texto escrito que os aprendizes (re)elaboram, as particularidades e convergências de seus percursos, marcados por uma subjetividade socialmente constituída, como postulam Bakhtin e Vygotsky. A concepção de linguagem como atividade discursiva, trabalho e objeto do trabalho de sujeitos concretos é outro pressuposto compartilhado por estes estudos.

**JOLIBERT**, Josette. *Formando crianças leitoras*. Artmed, 1994.

A autora reúne no livro as hipóteses teóricas e as propostas pedagógicas ligadas à construção pelas próprias crianças de seu saber-ler e saber-escrever. Trazendo uma fundamentação teórica completa e acessível, junto a uma quantidade significativa de experiências bem-sucedidas, esta obra pode contribuir para com os professores dispostos a transformar seu cotidiano pedagógico com competência e segurança.

**LAJOLO**, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

A obra é composta por dois títulos. O primeiro, “No Mundo da Leitura”, composto por sete capítulos. O segundo, “Leituras do Mundo”, por quatro. No livro, a autora emprega linguagem colorida, quase literária, que transforma sua leitura numa atividade agradável, além de possibilitar o amplo debate do tema a partir da história do ensino de Português, da leitura e das relações entre o livro didático e paradidático e a Educação no Brasil.

**LERNER**, Delia; **PIZANI**, Alicia P. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

A leitura do livro se faz necessária para professores que trabalham com a proposta construtivista de ensino, pois oferece reflexões necessárias para uma prática pedagógica construtivista.

**MACEDO**, Lino Aprender com jogos e situações-problema. Artes Médicas, Porto Alegre: 2000.

Apresenta o modo de trabalhar, os princípios teóricos que animam a prática, a convicção de que jogos e situações-problema podem ser recursos úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa na concepção do autor. Diferenciada porque atribui à criança e ao professor outras posições na relação com o saber escolar.

**OLIVEIRA**, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In Revista Brasileira de Educação, n. 12, set-dez/1999. p. 59-73.

O tema “educação de jovens e adultos” é desenvolvido com propriedade pela autora no artigo citado, referência para professores da EJA.

**PALÁCIOS**, J. O que é a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263 - 272. v. 1.

No texto, o autor apresenta a adolescência como o período que se segue de, por volta, dos 12 anos até a segunda década de vida, uma transição entre a infância e a fase adulta, ressaltando um período de desenvolvimento social e pessoal que geralmente acompanha a época de modificações físicas. O assunto pode contribuir para melhor compreensão dos jovens alunos da EJA.

**RIBEIRO**, Vera Maria Masagão. Conceito de Alfabetização. In: Secretaria de Educação Fundamental/MEC. Parâmetros em Ação: Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 1999.

A autora apresenta reflexão acerca de métodos de alfabetização defendendo a idéia de que o que importa é o enfoque que se dá ao processo de alfabetização. Leitura necessária para professores alfabetizadores da EJA.

**ZILBERMAN**, R. (org.) Leitura em crise na escola – as perspectivas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 147-152.

O livro apresenta uma coletânea de textos de vários autores que refletem sobre métodos e hábitos de leitura, a poesia e a escola e a biblioteca escolar, com seleção e sugestões de textos. Este volume, discutindo o sentido da leitura na escola e oferecendo alternativas práticas de ação - na sala de aula e na biblioteca - vem a ser, pois, uma importante contribuição neste debate e, a mesmo tempo, uma resposta àqueles que buscam soluções viáveis e caminhos enriquecedores para os alunos.

## 12.3 Sites

**Intertextualidade:** pode ser definida como um diálogo entre dois textos. Os sites apresentam exemplos de atividades com textos expressos por diferentes linguagens.

<http://www.brasilecola.com/redacao/intertextualidade.htm>

<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-02.html>

<http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/>

Reforma Ortográfica - UOL Educação

Tudo sobre a reforma ortográfica: dicas, notícias, vídeos, resumos e muito mais no guia completo da nova ortografia

[educacao.uol.com.br/portugues/reforma-ortografica](http://educacao.uol.com.br/portugues/reforma-ortografica)

[www1.folha.uol.com.br/fovest/gramatica.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/fovest/gramatica.shtml) [www.linguaportuguesa.ufrn.br](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br)

[www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/ca/index\\_ca.htm](http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/ca/index_ca.htm)

Aprimorar o conteúdo das aulas:

[www.webquest.futuro.usp.br](http://www.webquest.futuro.usp.br)

[www.aomestrecomcarinho.com.br](http://www.aomestrecomcarinho.com.br)

[www.escolainterativa.com.br](http://www.escolainterativa.com.br)

[www.futuro.usp.br](http://www.futuro.usp.br)

### **Biblioteca Virtual - Literatura**

Grandes obras da Literatura Brasileira em domínio público.

[www.biblio.com.br/](http://www.biblio.com.br/)

### **Biblioteca Virtual de Educação - BVE**

*Biblioteca Virtual* de Educação. Aqui você vai encontrar uma seleção de sites educacionais organizados em 4 grandes categorias, divididas em sub-categorias.

[bve.cibec.inep.gov.br/](http://bve.cibec.inep.gov.br/)

*Biblioteca* de literatura brasileira e portuguesa

Fonte: *Biblioteca Virtual* de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo; "O Guarani" - José ... *Biblioteca virtual*. *Mirror do Projeto Gutenberg no Brasil*. ...

[www.estudantes.com.br/bib\\_virt.asp](http://www.estudantes.com.br/bib_virt.asp)

<http://vbookstore.uol.com.br/nacional/index.shtml>

Obras dos célebres autores nacionais como Machado de Assis, Lima Barreto, José de Alencar, etc. Disponíveis para download gratuito.

<http://www.artigonal.com/literatura-artigos/textos-comentados-da-literatura-brasileira-poesias-poetica>

Entrevistas com professores, Experiências virtuais, Enciclopédias, Almanques, Mapas, Revistas Educacionais, etc. :

[www.revistaeducacao.com.br](http://www.revistaeducacao.com.br)

<http://revistaescola.abril.com.br/>

[www.profissaomestre.com.br](http://www.profissaomestre.com.br)

[www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br)

[www.aprendervirtual.com](http://www.aprendervirtual.com)

[www.bussolaescolar.com.br](http://www.bussolaescolar.com.br)

(neste há tópicos sobre matemática, astronomia e línguas estrangeiras)

[www.webciencia.com](http://www.webciencia.com)

[www.aprendiz.com.br](http://www.aprendiz.com.br)

(tem links para bibliotecas virtuais)

[www.nossalinguaportuguesa.com.br](http://www.nossalinguaportuguesa.com.br)

(dúvidas em Português, são esclarecidas pelo Prof. Pasquale Cipro Neto)

Biblioteca Virtual (livros digitais, pinturas, vídeos, gravações antigas, etc.)

[www.bibvirt.futuro.usp.br](http://www.bibvirt.futuro.usp.br)

<http://www.ibge.gov.br>

O sítio do IBGE é uma importante ferramenta para o professor pesquisar dados sobre a população brasileira, economia e indicadores sociais.

<http://www.dominiopublico.gov.br>

Esse portal, mantido pelo Ministério da Educação, pretende compartilhar o conhecimento colocando à disposição uma biblioteca virtual para consulta na internet. O acervo é constituído, em sua maioria, de obras que se encontram em domínio público. No portal é possível encontrar obras da literatura brasileira e mundial, além de vídeos e músicas.

<http://cienciahoje.uol.com.br>

O sítio da Ciência Hoje é ligado ao Instituto Ciência Hoje da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Disponibiliza acesso a artigos de divulgação científica de várias áreas do conhecimento, inclusive de História. Tem espaços dedicados às crianças e também para professores.

<http://www.scielo.org/php/index.php>

O Scielo (Scientific Electronic Libray Online) é uma biblioteca eletrônica que permite o acesso e *download* de artigos das principais revistas científicas brasileiras e de vários países. Também é possível ter acesso a revistas de divulgação científica.

<http://revistapesquisa.fapesp.br>

A Revista Pesquisa FAPESP é editada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). O objetivo é difundir os resultados da produção científica e tecnológica brasileira. O sítio traz a íntegra dos textos da revista além de notícias sobre ciência e tecnologia. É possível ter acesso ao arquivo de áudio do programa de rádio *Pesquisa Brasil*, uma co-produção da revista e da Eldorado AM de São Paulo.

Parte inferior do formulário

·Biblioteca Digital UFMG (<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>)

·Biblioteca Digital PUC São Paulo (<http://biblio.pucsp.br>)

·Biblioteca Digital PUC Rio (<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>)

·Biblioteca Digital - UFRJ (<http://www.sibi.ufrj.br>)

·Biblioteca Digital - USP (<http://www.teses.usp.br>)

·Biblioteca Digital - UNICAMP (<http://libdigi.unicamp.br>)

[revista@cedes.unicamp.br](mailto:revista@cedes.unicamp.br)

Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação.

Para trocar experiências com professores de outros países:

[www.epals.com](http://www.epals.com)

[www.wotw.org.uk](http://www.wotw.org.uk)

[www.iearn.org](http://www.iearn.org)



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**  
Gilberto Kassab  
Prefeito

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Alexandre Alves Schneider  
Secretário

Célia Regina Guidon Falótico  
Secretária Adjunta de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo  
Assessoria Técnica e de Planejamento

**DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**  
Regina Célia Lico Suzuki  
Diretora