

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

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA
LÍNGUA PORTUGUESA
Etapas Complementar e Final

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 Laquímia de Souza

EQUIPE DE APOIO

Hebe Moreira de Britto

ASSESSORIA ESPECIALIZADA

Luiz Percival Leme Brito

LEITURA CRÍTICA

Claudio Bazzoni
Sebastião de Souza Claudiano

PROJETO GRÁFICO

Ana Rita da Costa
Joseane A. Ferreira

CAPA

Ana Rita da Costa
Katia Marinho Hembik

EDITORIAÇÃO

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 - Língua Portuguesa: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010.

85p. : il.

Bibliografia

1.Educação de Jovens e Adultos 2.Língua Portuguesa

CDD 374

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.016/10

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

1.Introdução	10
2.EJA – Modalidade específica da educação escolar	14
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
3.Fundamentos da área de língua portuguesa para o ensino de jovens e adultos – EJA	26
3.1 Escrita, conhecimento e participação	26
3.2 A Educação lingüística para quem sabe português	28
4.Expectativas de aprendizagem de língua portuguesa	36
4.1 Etapa Complementar	36
4.2 Etapa Final	37
5.O trabalho com leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA	42
5.1 A Leitura	45
5.2 Produção de textos escritos	49
5.3 A fala pública	51
5.4 Ortografia	52
6.O trabalho com literatura na EJA	56
7.O trabalho de análise e reflexão linguística na EJA	64
8.Fundamentos e princípios da avaliação na EJA.....	72
8.1 Definição e limites da avaliação	73
8.2 Finalidades e objetivos da avaliação	74
8.3 Critérios de avaliação	75
8.4 Fundamentos do processo avaliativo	78

8.5 Imparcialidade e independência	79
9.Referências para trabalho didático e formação	82
9.1 Livros	82
9.2 Sites	84

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. Salienta 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 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 desconsideração 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.



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 distintos 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 acrescidos)

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 acrescidos)

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 a 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 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 imediaticidade, 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

CAPÍTULO 3

3. FUNDAMENTOS DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

As considerações sobre o ensino da língua materna na educação de Jovens e Adultos se fazem com base nos seguintes pressupostos:

1. A função primordial da educação escolar é a de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.
2. A educação lingüística – entendida como ação pedagógica que leve o estudante a compreender a língua, a usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender – não se confunde com a exposição de normas de comportamento ou de ajuste a um modelo hipoteticamente superior.

3.1 Escrita, conhecimento e participação

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são, por excelência, um instrumento de participação social.

Os modos de representação social, de organização, de estruturação social, resultam de um processo que se fez historicamente de uma língua escrita, de um pensar escrito. Poder ler e escrever, interagir com os textos escritos e com os conhecimentos e informações que se veiculam desta forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição cultural da escrita – tudo isso é condição essencial de participação social.

A escrita é um poderoso instrumento intelectual e de organização social, cuja principal característica – ainda que não a única – é a expansão da memória, que passa a situar-se fora dos indivíduos, permitindo a realização de formas de pensamento descontextualizado e a monitoração continuada de ações e atividades intelectuais.

A expansão e o controle da memória oferecem capacidade de pensamento, porque permitem, por assim dizer, “esquecer sem esquecer”, uma vez que não é preciso guardar na mente todas as informações, mensagens, idéias, raciocínios.

Armazenando e registrando a informação fora do corpo físico, mas ao alcance dos interessados, a escrita teve e tem papel fundamental no desenvolvimento da ciência, da filosofia, das leis, das artes.

Durante muito tempo, ela foi o único recurso desta natureza. Atualmente, existem vários outros, como a gravação em áudio e vídeo, a fotografia, os arquivos eletrônicos. Há que registrar, contudo, que, em função de sua materialidade e da forma como é realizada, a escrita admite um grau de controle da atividade intelectual que não se verifica nas outras formas de registro.

Assim, o modo como se faz o envolvimento do sujeito com o texto, o ritmo das ações sobre e com o texto, as possibilidades de intervenção consciente no fluxo do pensamento são características que contribuem para a atividade metacognitiva.

A metacognição – isto é, o ato de pensar sobre o próprio pensar, a administração deliberada do raciocínio e da interação – torna a atividade com a escrita particularmente significativa no processo de constituição da consciência, de estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social.

Pode-se afirmar com segurança que, dentre as diversas formas de interação com objetos culturais, a escrita é aquela em que o indivíduo tem maior controle do processo, podendo interromper a ação em qualquer instante e retornar em qualquer ponto e em qualquer tempo. Por isso, dentre as diversas formas de exercício intelectual, a que implica uma ação metacognitiva mais determinada e mais aguda é a leitura/escrita.

Outro aspecto a considerar é o vínculo estrito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita.

Isto porque nem a forma da escrita nem o conhecimento que por ela se veicula são neutros. A escrita e os objetos culturais a ela vinculados (ou porque nasceram com ela, seja porque se transformaram ao serem incorporados) manifestam a expressão e os valores dos grupos que controlam sua produção e circulação, mesmo reconhecendo a generalização de certos usos.

A produção da arte, da ciência, das leis, das moralidades, das normas de comportamento e da própria oralidade (não é uma “fala original”, mas uma fala que manifesta os padrões de escrita), tudo isso comporta um caráter ideológico, de expressão da forma histórica de sua constituição.

O reconhecimento de que a escrita está relacionada ao conhecimento e ao poder obriga pensar uma educação que não se conforme ao treinamento ou ao ajustamento às “novas demandas” de conhecimento, em especial no que tange

ao domínio de leitura (e, secundariamente, de redação) para responder às múltiplas situações mediadas pela escrita.

Objetivamente, a mera expansão do alfabetismo não significa a instalação da democracia social ou a redução das desigualdades. Saber ler e escrever na sociedade contemporânea se relaciona com processos reguladores do cotidiano, processos estes que impõem ao indivíduo usos específicos da escrita, num nível de quase automatismo, para seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária.

Não se pode desconsiderar que isso se põe pragmaticamente como tarefa escolar. Mas tampouco se pode pautar o processo pedagógico por esse mínimo operacional. *O desafio da educação escolar está em desenvolver alternativas consistentes aos modelos meramente adaptativos, contribuindo para o desenvolvimento integral da pessoa.*

3.2 A Educação linguística para quem sabe português

A disciplina de Língua Portuguesa lida com um aparente e curioso paradoxo. Afinal, qualquer falante nativo de português sabe português e sabe sua gramática, ou não falaria português.

Então, a pergunta imediata a fazer é: que ensina essa disciplina que não é falar português?

Certamente, há mais de uma resposta, conforme a concepção de língua, de conhecimento e de cidadania que se tome por referência.

Uma primeira resposta é aquela da educação linguística escolar tradicional, que tem como base a apresentação de um modelo de correção da língua – a chamada língua padrão – e uma teoria linguística descaracterizada e desprendida de sua origem – a chamada gramática tradicional. Mais frequentemente, não se percebem estes dois objetos como coisas distintas, já que ambos se manifestam sob o rótulo de “ensino da gramática”.

Tal orientação resulta do desconhecimento dos usos efetivos da língua,

sustentando-se em uma concepção de língua que pressupõe um nível em que as formas linguísticas seriam estáveis.

A variação, no entanto, é constitutiva das línguas humanas. Quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade constituída de muitas variedades. Nos mesmos espaço e tempo, convivem diferentes variedades linguísticas associadas a diferentes valores, condições sociais e circunstâncias de uso. Em uma sociedade como a brasileira, marcada pela intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se verifica objetivamente é uma intensa mescla linguística, ainda que marcar de prestígio e de estigma prevaleçam como formas significativas de distinção entre os falantes.

Adicionalmente, e submetido aos elementos identificados e resultado da ambiguidade pedagógica em que se combinam pseudomodernidade e tradição, está o ensino da leitura e da redação, num modelo que sobrepõe sem critério evidente textos formais com formas do cotidiano e do uso pragmático da escrita.

Outra resposta, atual e corrente, assumida por autores de diferentes perspectivas é a de que cabe à disciplina de Português, como tarefa central, o ensino da chamada língua padrão, compreendida como a língua sistematizada pela tradição escrita e sustentada em uma norma explícita. E, ainda que não se afirme categoricamente, a língua padrão se escoraria na tradição escrita. Neste sentido, ela não corresponderia a nenhuma variedade em especial, firmando-se como modelo relativamente ideal.

Nesse sentido, a língua padrão não é de conhecimento automático do falante, assim como não é o conhecimento mesmo da escrita. Ademais, ela se contrapõe à variedade linguística de cada pessoa, que, nessa ótica, não precisa ser negada ou modificada. O que se crê é que, com a aprendizagem da língua padrão, haveria a ampliação do saber das formas de ser na língua, em especial no trato social.

Essa perspectiva pretende avançar em relação ao modelo tradicional de ensino da língua, o qual estaria fixado numa ideia de língua única, homorgânica e aplicável a toda e qualquer situação.

Não há dúvida de que o princípio em que se sustenta a proposta da centralidade da língua padrão no ensino escolar de língua portuguesa é coerente, postulando um objeto de ensino que não é o que o aluno já sabe nem despreza seu conhecimento linguístico constituído na prática social e que é parte de sua identidade.

A dificuldade objetiva, contudo, está na identificação mesma da língua padrão desde uma perspectiva que a distinguisse da simples ideia de língua correta e em definir que aspectos são mais significativos para tal ensino.

De fato, a concepção de língua padrão tem pelo menos três interpretações distintas e aparentemente complementares.

A primeira concepção é aquela em que língua padrão – ou dialeto padrão – coincide com que a linguística contemporânea tem chamado de norma culta urbana, isto é, o uso linguístico efetivo, correspondente ao dialeto social de prestígio.

A segunda aproxima língua padrão da escrita dos jornais ou dos textos científicos.

Já a terceira corresponderia à tradição gramatical, neste caso estabelecendo-se critérios de relevância.

De todas as maneiras, a noção de língua padrão se oferece como referencial de língua nacional, funcionando como paradigma de avaliação e correção dos usos falados e escritos do Português no Brasil.

Uma perspectiva mais abrangente (terceira resposta à pergunta sobre que se ensina em Língua Portuguesa), também assume que o ensino de língua portuguesa supõe o desenvolvimento do saber linguístico, por assim dizer, espontâneo, com a ampliação do léxico ativo e passivo, o reconhecimento e a produção de diferentes possibilidades de construção sintática, o manejo de gêneros variados e de diferentes complexidades. Mas faz isso partindo do princípio de que o conhecimento da língua, que não se confunde com “saber o padrão”, se amplia à medida que a pessoa:

1. Expande suas formas de relacionar-se com e de inserir no mundo social;
2. Aumenta seus conhecimentos sobre o mundo, em especial aqueles que não se realizam no âmbito das práticas cotidianas; e
3. Não apenas sabe a língua, com algo “espontâneo”, mas sabe *sobre* a língua, sabe sobre sua estrutura e organização, bem como dos modos de produção cultural com e sobre a linguagem; Nesse sentido, é capaz de tomar a língua como um objeto de reflexão e realizar análises sobre as formas da língua e sobre valores sociais que se impõem a ela.

O primeiro elemento relacionado chama a atenção para o fato de que aprender mais língua implica o exercício da cidadania. Agindo e refletindo sobre o próprio agir, interagindo com diferentes situações e informações, a pessoa alarga seus referenciais de vida, de sociedade e de cultura.

Em termos claros, quanto maiores os meios e lugares pelos quais a pessoa circula e com os quais convive, maiores serão as disponibilidades linguísticas. A elucidação e a consciência das formas da linguagem representam a

elucidação e a consciência das formas de ser da sociedade e de como essas formas se manifestam também pela linguagem.

É dessa percepção que resulta o princípio de que o ensino de língua deve ser sempre contextualizado. Mas, advirta-se, não se pode supor que o *contexto* seja apenas as situações imediatas em que vivem os alunos; se se quer expandir as formas de interação, é necessário contextos mais amplos, que transcendam o imediatismo e o pragmatismo.

O segundo elemento indica que a aprendizagem dos usos da língua e a ampliação do universo linguístico da pessoa estão diretamente relacionados com o desenvolvimento intelectual e com a participação social. Em outras palavras, aprender mais língua está diretamente relacionado com o estudo formal e com a intervenção consciente na sociedade.

Aprende-se mais língua à medida que se aprende História, Geografia, Ciência, Filosofia, Política, Arte, Matemática. Isto supõe o ato deliberado de estudar, o que implica ter horizontes mais amplos do que aqueles que se manifestam no âmbito do cotidiano aprender condutas intelectuais disciplinadas. E como estes conhecimentos são, em grande parte, mediados pela cultura escrita, aprender mais língua é aprender a ler e escrever. Daí resulta o já reconhecido princípio de que ler e escrever são conteúdo de todas as áreas.

Já o terceiro elemento remete para a atividade metalinguística. Trata-se de tomar a língua como um objeto em si de conhecimento, não em sua natureza pragmática, mas como um fenômeno essencial da própria condição humana.

Aqui a indagação tem caráter especulativo e abstrato, em que as formas de ser da língua são tomadas como coisas objetivas e reais e que podem ser investigadas, conhecidas e explicadas, da mesma forma com que se pode investigar e tentar explicar o funcionamento do cosmo ou a estrutura de uma molécula. A única, mas significativa diferença, é que só se pode indagar sobre a língua com a própria língua, o que faz com que esse conhecimento tenha reflexos sobre a língua mesma de que a estuda.

Nas três possibilidades, cada qual à sua maneira, está presente o investimento reflexivo. É certo que se pode aprender pelo simples fazer, seja seguindo modelos, seja improvisando soluções; mas a aprendizagem é qualitativamente distinta quando ela resulta de um gesto consciente em que ressalta o controle da pessoa da própria ação intelectual.

A exposição, até aqui, tratou esboçar um quadro conceitual e epistemológico do ensinar e de aprender língua materna. Está, sem dúvida, num plano bastante genérico. A pergunta que cabe fazer, então, é como objetivamente os princípios enunciados se concretizam numa proposta de ensino objetiva e coerente, capaz de corresponder tanto às necessidades imediatas dos alunos quanto à perspectiva de sua formação geral, em especial no que concerne ao domínio da leitura e da escrita, à percepção e uso da língua e aos objetos culturais em que a linguagem ganha centralidade.

Para tanto, em função tanto dos conhecimentos que se fazem sobre e com a linguagem como da tradição escolar e cultural, definem-se diretrizes centrais do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico deve-se ter em mente que:

- As práticas de leitura e escrita se realizam continuamente, articuladas às atividades de estudo e de redação efetivas, com avaliação do que se escreveu (individual ou coletivamente).
- Todas as atividades de estudo implicam trabalho com leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. O estudo de realidade brasileira, a reflexão sobre os processos político-econômicos, o resgate da memória do trabalho, tudo isso supõe a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registro de informações, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos.
- As ações com a linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico: no registro das atividades, na produção de relatórios de leitura e de atividade, na consulta, pesquisa ou estudo de textos e documentos, nos debates organizados em função dos objetos de estudo, nos relatos de experiência e na redação de histórias de vida. É nesses momentos que os estudantes desenvolvem a capacidade de usar a escrita, seja para tomar notas, fazer esquemas, roteiros, quadros e fichas, redigir documentos. Nesse processo, estarão conhecendo as características dos diferentes gêneros, sua finalidade e modos de circulação.
- Não é preciso nem razoável desprezar os aspectos formais envolvidos no uso e na avaliação das formas escritas. No entanto, não há por que tomar como pré-requisito do uso o domínio pleno desses aspectos. Devem-se, na medida das possibilidades, considerarem-se as necessidades específicas de cada aluno, inclusive as relativas aos padrões do texto escrito, da ortografia e das formas de dizer.

- É certo que os alunos, em função de sua história de vida e da pouca convivência direta com a escrita, terão muitas vezes dificuldades; tais dificuldades devem ser encaradas com naturalidade e não como obstáculo intransponível; na maioria das vezes, o problema está no modo como se compreende a atividade, e não na capacidade dos alunos.

Com base na exposição desenvolvida, apresenta-se o referencial para a ação educativa na disciplina de língua portuguesa em três eixos fundamentais, que serão desenvolvidos nas próximas secções:

- 1.O trabalho com leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos;
- 2.O trabalho com a Literatura na Educação de Jovens e Adultos;
- 3.O trabalho de análise e reflexão linguística na Educação de Jovens e Adultos.

Isto não significa a repartição estanque de conteúdos, podendo e devendo o professor organizar as atividades de ensino e de estudo articulando os três eixos.



EMEE VICENTINA RIBEIRO DA LUZ
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 4

4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde os referenciais apresentados na seção anterior, estabelecem-se as expectativas de aprendizagem no que concerne ao conhecimento de leitura, redação e reflexão linguísticas.

4.1 Etapa Complementar

Leitura

1. Ler com desenvoltura textos de uso frequente de circulação pública, tais como notícias, reportagens, entrevistas, histórias, didáticos, etc.
2. Utilizar textos de instrução de organização da vida diária, tais como fichas, registros, agendas, anotações;
3. Estabelecer relações apropriadas entre um texto e conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores;
4. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas e o conteúdo do texto;
5. Identificar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos apresentados no texto;
6. Utilizar apropriadamente roteiros, guias, mapas, etc. para localizar-se e locomover-se no espaço urbano;
7. Relacionar o conteúdo de textos com observações, experimentações e registros, para organização, comunicação e discussão de fatos e informações;

Escrita

8. Usar a escrita para relações interpessoais, situações de estudo, da vida profissional e intervenções públicas;

- 9.Revisar e corrigir os próprios textos escritos;
10. Dispor de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática para produções escritas e intervenções orais;

Conhecimentos sobre a língua, usos e valores

11. Reconhecer sentidos e valores de aspectos de variação linguística de cunho geográfico, histórico, condição social e uso técnico-profissional;
- 12.Compreender as origens e funcionamento da discriminação por meio da língua;
- 13.Estabelecer relações entre formas de linguagem e de ser em sociedade;

Literatura

14. Conhecer as diferentes manifestações e gêneros da Literatura, reconhecendo seus usos e realizações;
15. Estabelecer vínculos entre textos literários e seus contextos históricos, culturais, políticos;
- 16.Estabelecer distinções entre ficção e realidade, compreendendo o princípio da verossimilhança;
- 17.Realizar vínculos de sentido entre o texto literário e suas formas de inserção social.

4.2 Etapa Final

Leitura

1. Identificar o tema / assunto, a tese e os argumentos principais em um texto de ampla circulação;
2. Identificar, relacionar e avaliar informações quantitativas e qualitativas presentes em textos de ampla circulação;
- 3.Estabelecer relações entre textos, confrontando argumentos, checando sua validade e verificando a legitimidade ou correção de informações;
- 4.Articular estratégias argumentativas com a posição político-social do autor e/ ou da origem institucional do texto;

5. Identificar os elementos que permitem reconhecer as imagens de locutor, interlocutor e objeto;
6. Utilizar, na leitura, marcadores de organização de texto (período, parágrafo, pontuação, título e subtítulos);
7. Identificar estratégias de organização argumentativa: ordem de exposição, tipos de argumento (causa-efeito; exemplo; quantitativo), tese e antítese;
8. Operar com os processos de construção da interlocução (autor – leitor), o que implica identificar quem escreve, para quem escreve, que imagem quer que o leitor faça dele, etc.
9. Conhecer as características de cada gênero (artigo de opinião, tese; notícia; editorial, ensaio) e operar com seus efeitos;
10. Reconhecer e avaliar os feitos dos suportes de texto (livro, jornal, revista, documento, etc.) na construção do sentido;
11. Dominar e usar conforme a necessidade e conveniência recursos de estudo tais como: sublinhado / marcação de texto; comentários de margem; recortes, seleção de fragmentos; esquemas e roteiros de leitura; sinopses, paráfrases e resumos; tabelas e quadros; organização de arquivo.

Produção de textos escritos

Considerando o gênero, o veículo e o meio de circulação e o interlocutor, importa saber:

12. Planejar a ação (fazer roteiro, rascunho);
13. Estabelecer objetivo (para que o texto está sendo escrito?);
14. Identificar explicitamente o interlocutor (para quem o texto está sendo escrito?);
15. Estabelecer a tese (o que se pretende defender no texto);
16. Reunir e selecionar argumentos;
17. Construir quadros, esquemas, tabelas, listas;
18. Fazer sinopses, resumos e sínteses de outros textos;
19. Adequar o texto aos padrões de escrita (pontuação, parágrafo, concordância, ortografia);
20. Saber usar material de consulta (fichas de leitura, anotações, dicionários, manuais);

21. Fazer revisão (com auxílio de computador, do dicionário ou de outra pessoa);

22. Saber analisar e usar um roteiro ou um texto escrito por outra pessoa.

Oralidade

23. Ter domínio de sua fala e da audiência, o que implica fluência, articulação e planejamento;

24. Saber usar recursos de escrita de apoio à oralidade;

25. Fazer planejamento da ação (roteiro de exposição);

26. Elaborar pauta de intervenção / orientação de debate;

27. Montar esquemas / modelos / quadros de exposição / intervenção;

28. Saber usar recursos técnicos de exposição, tais como transparências, quadros, cartazes;

Conhecimento sobre língua e linguagem

29. Conhecer o conceito de língua nacional e suas implicações sociais e políticas;

30. Perceber a variedade linguística e as implicações do conceito de erro;

31. Reconhecer e saber analisar o preconceito linguístico e seu modo de funcionamento;

32. Perceber a importância da escrita como instrumento de participação social;

33. Conhecer o papel das instituições e dos meios de comunicação na constituição dos valores linguísticos.

34. Perceber a língua como instrumento de afirmação subjetiva e de identidade cultural, valorizando suas formas de expressão e defendendo-se das agressões consequentes do estigma linguístico.

Literatura

35. Conhecer as características de cada gênero literário e utilizá-las na fruição literária;

36. Estabelecer relação entre literatura e conhecimento;

37. Estabelecer relações entre literatura e identidades;

38. Perceber as implicações históricas do texto literário e suas possibilidades de transcendência no tempo e no espaço.



EMEF VICENTINA RIBEIRO DALUZ

Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 5

5. O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A escrita, diferentemente da fala, que se manifesta numa escala temporal única, é bidimensional, o que significa a possibilidade de representações com dupla entrada, permitindo formas adicionais de organização do pensamento. O afastamento espaço-temporal dos interlocutores implica reorganização da forma do discurso, sua produção e recepção.

As formas e gêneros de escrita são sistemas discursivos específicos. Têm função documental e legislativa, de registro e veiculação de valores culturais e saberes científicos e de organização dos espaços públicos.

Além disso, elas supõem um elemento intermediador – os suportes de texto, como o papel ou a tela de computador – cuja materialidade não pode ser desconsiderada; o modo de apresentação do objeto e as ações que o sujeito é requisitado a fazer para ler e escrever interferem na construção dos sentidos, de modo que não há compreensão que não dependa das formas como o texto se oferece ao leitor.

A escrita se estabeleceu a partir de um longo trabalho cultural e político sobre as variedades linguísticas, em um processo intenso de modificação, especialização, incorporação e padronização. Assim, ela foi se impondo progressivamente como forma independente e modelar, constituindo a própria imagem de língua.

Nesse processo, estabeleceram-se regras prescritivas, recusaram-se formas consideradas impróprias e elaborou-se um vasto vocabulário e um conjunto de instrumentos de percepção e análise da língua – as gramáticas.

Entre as consequências para a língua em função do aparecimento da escrita, estão:

- O estabelecimento de novas estruturas sintáticas, com construções frasais mais longas, inversões de ordem, inserção e intercalação de sintagmas, processos coesivos complexos;

- A ampliação significativa do vocabulário;
- O estabelecimento de modelos rígidos de uso e correção;
- A criação de textos não-lineares (tabelas, quadros, gráficos);
- O desenvolvimento de processos de monitoração da produção textual, de modo que o texto escrito, elaborado com base em roteiro prévio e revisto antes de sua circulação, tende a manter padrões regulares;
- A elaboração de instrumentos sofisticados da análise linguística e da consciência metalinguística;
- O surgimento de novos gêneros, alguns dos quais não se dizem, apenas se leem.

O aspecto mais significativo do desenvolvimento da escrita está na expansão da possibilidade da memória e no estabelecimento de formas de organização intelectual sistemáticas e monitoradas.

Nessa perspectiva, abriu-se a possibilidade de novas dimensões cognitivas, com ênfase nos processos de formalização do pensamento (metacognição), o que teria conduzido, entre outras coisas, ao desenvolvimento da matemática e das ciências positivas e instaurando uma cultura da escrita, que supõe produtos culturais e modos de participação que vão além do conhecimento de normas de uso do código.

Em palavras diretas, saber a escrita significa atuar e ser em sociedade, lendo e escrevendo para o trabalho, para o lazer, para a informação e acompanhamento dos fatos sociais, para fazer política, para a formação pessoal e moral, para o relacionamento com os outros.

Isso permite assumir que saber usar a escrita significa, entre outras coisas:

- Poder ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos relativos à profissão, à crença, à participação político-cultural-social, etc.;
- Conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em atividades diversas de acordo com a necessidade;
- Escrever o que for preciso (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional;

- Usar a escrita para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação.
- Avaliar escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação.
- Participar de situações em predomina a “oralidade escrita”, sabendo intervir e atuar nesse contexto.

A educação escolar tem como um de seus objetivos **ensinar a escrita**. Essa dimensão pedagógica está no cerne da atividade escolar, perpassando todas as áreas do conhecimento. Isso porque qualquer objeto de estudo formal se organiza em função de referenciais e modos de compreender a realidade estabelecidos em função das formas de escrita.

As atividades escolares se fazem a partir da leitura de textos, da redação, de sínteses, resumos, comentários, registro de informação, elaboração de esquemas, construção de argumentos. Mesmo muitas tarefas em que não se escreve nem lê – como seminários, discursos, entrevistas – são orientadas pela escrita.

Cabe à escola oferecer ao aluno o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade com expressões culturais e científicas.

O domínio dos recursos da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso. Por isso, o ensino deve partir de situações propícias para que os alunos, a partir do que sabem e de seus vínculos sociais, desenvolvam suas habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas às práticas de leitura e de escrita e às situações de uso de fala pública e de fala orientada pela escrita.

O eixo de ensino são as atividades de leitura e escrita que, num processo contínuo de reflexão, permitem o conhecimento das regras de funcionamento do sistema, a percepção das estruturas da língua e a consciência das diferenças de uso e de avaliações em função dos gêneros.

Na convivência com o conhecimento formal e na prática diária de elaboração de seu conhecimento pela confrontação da experiência pessoal com o saber científico, o aluno desenvolve-se social e intelectualmente, formar juízo, experimentar a crítica e a síntese de pensamento.

As ações com a linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico: no registro das atividades, na produção de relatórios de leitura e de atividade, na consulta / pesquisa / estudo de textos, documentos, nos debates organizados em função dos objetos de estudo, nos relatos de experiência e na redação de histórias de vida.

Nesses momentos, o aluno aprende a tomar notas, fazer esquemas, roteiros, quadros e fichas, redigir documentos. E nesse processo vai conhecendo e se apropriando das características dos diferentes gêneros, sua finalidade e modos de circulação.

O trabalho com a escrita se desenvolve continuamente, articulado às atividades de leitura e de redação efetivas, de preparação de intervenção social, de organização do que e como se pretende falar em dada situação, de avaliação do que se escreveu (individual ou coletivamente).

As atividades de leitura, redação e reflexão linguística estão necessariamente articuladas aos temas selecionados para estudo. Não tem propriamente aula de português, mas sim atividades de estudo de que o português – escrito ou falado – é parte.

5.1 A leitura

Em função do tipo de atividade e da finalidade, a leitura se faz de modo diferente, supondo postura e forma específica de envolvimento / comprometimento do leitor com o texto.

Dentre os tipos de leitura, as formas mais frequentes são:

- Leitura de lazer / entretenimento;
- Leitura articulada às ações da vida diária;
- Leitura de orientação / formação pessoal;
- Leitura de instrução para atividade profissional;
- Leitura de estudo.

Os modos de argumentação e exposição do raciocínio por escrito são reelaborados de tal maneira que a escrita torna-se relativamente independente da fala. Ler não se resume ao processo de decodificação ou de enunciação em voz alta. Ao contrário, supõe:

- A participação em um evento de produção de sentido mediado pelo texto escrito;
- A inteligência do texto escrito (o que se pode fazer com o apoio de outro leitor).

No processo pedagógico, é importante considerar duas possibilidades de leitura complementares:

- *Leitura autônoma* – aquela que se realiza com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo;
- *Leitura assistida* – que é acompanhada por um leitor mais experiente (o leitor-guia) que já conhece o texto a ser lido (por exemplo: o professor).

Em qualquer um dos casos, a leitura pode ser feita tanto pelo leitor como por outra pessoa, que enuncia o texto. Neste caso, mais frequente em situações de leitura assistida, o leitor pode ou não ter uma cópia disponível para si.

O trabalho escolar deve buscar, considerando as características da situação, o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que permita ao aluno, na leitura de um texto nos diferentes gêneros:

- Identificar o tema / assunto;
- Associar o texto aos seus contextos possíveis;
- Identificar a tese e os argumentos articulados com ela;
- Identificar o núcleo dramático e a estratégia de desenvolvimento de enredo;
- Identificar, relacionar e avaliar informações quantitativas e qualitativas;
- Estabelecer relações entre textos, sendo capaz de confrontar argumentos e checar a validade ou legitimidade de informações;
- Articular as estratégias argumentativas com a posição político-social do autor e/ou da origem institucional do texto;
- Identificar os elementos formais que permitem reconhecer as imagens de locutor, interlocutor e objeto que o autor do texto pretende construir;
- Reconhecer efeitos de sentido resultantes do uso da pontuação, de outras notações (aspas, itálico, negrito) e recursos gráficos (tamanho, cor, distribuição de caracteres).

Isto implica conhecer e perceber:

- Os processos de organização formal do texto (período, parágrafo, pontuação, título e subtítulos, seções);
- As estratégias argumentativas: ordem de exposição, tipos de argumento (causa-efeito; exemplo; quantitativo), tese e antítese;
- As características de cada gênero (notícia; editorial, ensaio, crônica, entrevista, texto instrucional, de orientação de vida, literário, religioso);

- O processo de interlocução no texto (autor – leitor), isto é, saber identificar quem escreveu, para quem escreveu, com que finalidade escreveu;
- Os efeitos dos suportes de texto (livro, jornal, revista, documento, tela de computador).

A leitura de estudo

Dentre as modalidades de leitura, a de estudo e trabalho é a que mais exige disciplina e organização.

Saber usar os recursos de escrita para ler é fundamental para a autonomia de leitura, principalmente da leitura de estudo e de trabalho.

Isto significa que o estudante deve saber tomar notas, fazer grifos e marcas de leitura, escrever comentários de margem nos textos, elaborar roteiro, fazer síntese de tópicos dos conteúdos trabalhados.

Assim, o trabalho de leitura de estudo implica saber fazer, em função da tarefa e de seus interesses:

- *Sublinhado / marcação de texto* – sublinhar ou grifar é um modo de organização de leitura. Tem por finalidade destacar elementos de orientação de consulta futura; por isso, deve ser objetivo e restrito a palavras ou frases;
- *Comentários de margem* – são uma forma de interação com o texto e de articulação da leitura, inclusive na relação do texto em questão com outros textos;
- *Recortes, seleção de fragmentos* – forma de reorganização do texto, com destaque de partes consideradas importantes em função do raciocínio do autor ou do interesse da leitura. Pode ser feito com marcador de texto;
- *Esquemas* – reorganização de um texto em tópicos sequenciais ou arranjos de um modo espacial específico para permitir a visualização global e rápida. É comum a utilização de setas, colchetes e outros sinais gráficos na elaboração de esquemas;
- *Roteiros de leitura* – conjunto de instruções, apresentadas na forma de tópicos, para orientar a leitura; pode ser feito tanto por quem lê o texto, como por um leitor-guia (um questionário de intelecção é um tipo de roteiro de leitura.)

- *Sinopses, paráfrases e resumos* – paráfrase é a reapresentação de um texto ou fragmento de texto com outra forma, mantendo o sentido básico original (resumos e explicações, por exemplo, são tomados como paráfrase);
- *Tabelas e quadros* – tabelas são textos de informação com dupla entrada, apresentados em forma própria, sendo frequentemente emoldurados; permitem diversas formas de articulação e de organização do texto em estudo.
- *Arquivo* – sistema de catalogação de livros, textos ou fichas; ele contribui para que o produto da leitura se articule com o trabalho do leitor.

Alguns exemplos de estratégias de uso da escrita para orientar a leitura

- Identificar e marcar palavras-chaves após a leitura de um texto ou fragmento, eventualmente, pode-se fazer a transcrição dessas palavras para o caderno ;
- Nomeação de parágrafos: colocação de um título-síntese em cada parágrafo ou pequeno grupo de parágrafos durante a leitura de um texto;
- Reescrita em tópicos de um texto ou fragmento de texto;
- Elaboração de sumário de um artigo / livro / caderno de textos, com identificação e nomeação de itens e subitens;
- Elaboração de perguntas prévias à leitura a partir do que se supõe que seja o assunto ou o conteúdo do texto;
- Reorganização do texto em estrutura de perguntas–respostas: criam-se as perguntas após a leitura;
- Fluxograma de ideias (da geral para o particular em estrutura de árvore ou outra);
- Identificação de dados quantitativos e elaboração de uma tabela;
- Redação de frases-sínteses;
- Destaque (por exemplo, na forma de um “olho” de jornal – frases destacadas e colocadas em pequenos quadros).

Leitura em voz alta

A leitura em voz alta é uma modalidade de leitura que se realiza através de um leitor que enuncia em voz alta um texto para uma audiência;

Tipos de leitura em voz alta

- *Leitura expressiva*: Leitura feita em voz alta e interpretativa; em função do

conteúdo e do gênero do texto, o leitor deve trabalhar a modulação e inflexão da voz, o ritmo e o tom. Para alcançar sucesso, deve conhecer o texto, tendo-o lido várias vezes antes de ler para a audiência.

- *Leitura pública*: Modalidade de leitura realizada em voz alta para uma audiência (que pode acompanhá-la tanto com uma cópia escrita do texto como apenas ouvindo); na leitura pública, aquele que lê normalmente já conhece o texto (por exemplo: a leitura em cerimônia religiosa, discursos escritos, textos lidos por porta-voz, leitura de textos literários/poemas por autor ou ator). Caso os alunos mostrem vontade de ler textos para a classe, recomenda-se que preparem a atividade, lendo o texto para si mesmos várias vezes, compreendendo-o, interpretando-o, inclusive com sua ajuda.
- *Leitura teatralizada*: Leitura em que o texto é representado enquanto lido; em caso de textos de diálogos, várias pessoas assumem as vozes do texto; em caso de narração, enquanto uma ou duas pessoas leem o texto, as outras representam os fatos narrados.
- *Recitação / declamação*: trata-se de uma leitura que, reconhecendo ritmos do texto (recorrentes ou não), os põe em destaque; é característica de textos poéticos.

5.2 Produção de textos escritos

Texto é um enunciado que tem um conteúdo definido, uma forma e um acabamento. Reconhecem-se desde logo seus limites, suas fronteiras. Nesse sentido, produção de texto não é o mesmo que redação. Toda ação de “pensar escrito” é uma produção de texto.

De um modo geral, todos escrevemos muito menos do que lemos e escrevemos coisas diferentes das que lemos.

A produção escrita inclui, principalmente, textos:

- *Pessoais* – cartas, diários, pensamentos, etc.;
- *Relativos à vida prática* – bilhetes, listas, receitas, anotações, agenda, etc.;
- *Relativos à atividade profissional* – relatórios, listas, agenda (a exigência de

produção de texto em atividades profissionais é variável; existem profissões que supõem a produção constante de textos (por exemplo: jornalismo) e outras em que a escrita é mais protocolar e mecânica;

- *De estudo* – resumos, sínteses, anotações, fichas, relatos, relatórios.

Para a redação de textos variados, considerando o gênero, o veículo / meio de circulação e o interlocutor, é importante saber:

- Planejar a ação (fazer roteiro, rascunho);
- Estabelecer objetivo (para que o texto está sendo escrito?);
- Identificar explicitamente o interlocutor (para quem o texto está sendo escrito?);
- Estabelecer tese / posição (o que se pretende defender no texto);
- Reunir e selecionar argumentos;
- Construir quadros / esquemas / tabelas / listas;
- Fazer sinopses / paráfrases / resumos;
- Adequar o texto aos padrões de escrita (pontuação, parágrafo, concordância, ortografia, formatação);
- Usar material de consulta (fichas de leitura, anotações, dicionários, manuais);
- Fazer revisão (inclusive com auxílio de computador, do dicionário, gramática);
- Fazer avaliação de um roteiro ou de um texto escrito por outra pessoa;

Certos tipos de texto exigem maior preparação que outros. Em alguns casos, a escrita está colada ao cotidiano imediato e supõe pouco ou nenhum planejamento (um bilhete, por exemplo); em outros casos, o planejamento e a monitoração da atividade é condição de sucesso (por exemplo, um artigo de jornal).

No caso de textos pessoais e relativos à vida prática, as questões normativas são pouco relevantes; já no caso de textos profissionais, essas questões tomam dimensões relevantes, principalmente nos casos de circulação ampla; nesta situação, o professor pode assumir o papel de *revisor* e ajustar o texto, junto com os alunos, para sua divulgação.

5.3 A fala pública

A capacidade de fala pública (desinibição, desenvoltura de fala, dirigir-se com propriedade para os ouvintes, dominar o espaço, não cair nas armadilhas do oponente, controlando sua fala) é primordial em muitas atividades profissionais e na vida pública.

A desenvoltura oral não se confunde com falar certo. Mais do que falar corretamente (isto é, conforme a norma canônica, ou norma culta, ou língua padrão, ou de acordo com a norma canônica), importa, considerando a situação enunciativa e o interlocutor:

- Ter domínio do discurso e da audiência (fluência, articulação e programação prévia);
- Saber usar recursos de escrita de apoio à oralidade, isto é:
 - Fazer planejamento da ação (roteiro, definição de estratégia de exposição);
 - Elaborar pauta de intervenção / orientação de debate;
 - Montar esquemas / modelos / quadros de exposição / intervenção;
- Saber usar recursos técnicos de exposição, como transparências, quadros, cartazes, datashow;
- Saber usar técnicas de dinâmica de grupo;
- Ter controle da fala alheia, o que supõe uso de recursos de apoio escrito, como o registro de falas / notas e a elaboração de resumos / sinopses / quadros;

Alguns recursos e estratégias para o trabalho com a oralidade

- Análise de vídeos gravados de discursos, assembléias, entrevistas, etc.;
- Gravação em vídeo de debates ou exposição do próprio grupo, seguida de análise / avaliação da atividade;
- Exposição organizada por um dos membros do grupo de um tópico de estudo para os colegas (ao final, deve-se fazer a avaliação do processo);
- Simulação de situações de uso público de linguagem (entrevistas, assembléias, julgamentos, debates públicos);

- Atividades de descontração, tais como imitar a fala do outro ou de personalidades, falar como radialistas, ler em tom formal manchetes de jornal;

Normalmente, quando se fala em escrita, se está pensando em certos tipos de texto, como a dissertação, a narrativa, os textos de imprensa. No entanto, os itens acima também são textos, e são práticas importantes no uso da escrita e da organização individual. Pode-se chamar esse tipo de texto de formas de escrita como apoio de leitura.

5.4 Ortografia

Normalmente, as questões gramaticais têm peso desproporcional quando se avalia a qualidade de um texto. As convenções da escrita são um dado de realidade e devem ser consideradas com atenção e regularidade, mas não se pode perder o foco de que a questão principal reside na capacidade da pessoa de pensar um texto, de estabelecer um roteiro apropriado, de reconhecer e premeditar conteúdos e estratégias.

Estes fatores darão autonomia e maior capacidade de intervenção para os educandos.

Quando se considerar questões de norma ou de ortografia no trabalho com os educandos, *privilegiam-se os casos de uso mais frequente e mais regular*, sempre considerando que:

- Escrever não é falar e, portanto, ninguém escreve como fala nem fala como escreve;
- A escrita não é sempre a mesma, variando conforme o gênero e a circunstância de uso.

A leitura e a correção dos textos dos alunos são um dos pilares do trabalho de Língua Portuguesa. A seguir, apresentam-se alguns princípios para a ação continuada e coerente.

- Em princípio, todo texto pode ser objeto de análise, seja uma carta, um resumo, a resposta de uma questão.

- Em todos os casos, é preciso respeitar o trabalho do aluno e fazer correções e análises a partir de uma finalidade específica.
- Nunca se corrige tudo, mesmo quando se afirma que se está fazendo isso.

Se, por exemplo, a finalidade é o registro de uma atividade, de uma conclusão a que se chegou, as perguntas fundamentais a fazer ao texto são:

- O registro é suficiente e está adequado ao que foi trabalhado?
 - Se não está adequado, o que falta e como fazer para adequá-lo?
 - A estrutura do texto é apropriada, isto é, há identificação dos tópicos, sequência nas informações, coerência nas idéias?
 - A escrita está conforme o padrão convencional? É o caso de ajustá-la, se não estiver? (há situações em que isso não é relevante)
- Selecionar para trabalhar os casos mais típicos, que permitem o reconhecimento e a aprendizagem de regras; erros particulares acabam na mera observação do fenômeno. Isto não quer dizer que não se trabalha com situações como específicas, mas sim que se devem priorizar aquelas em que ocorre a aprendizagem de uma regra.
 - Não insistir na correção da *fala* dos alunos. Eles devem perceber, aos poucos, que *ninguém fala como escreve* e que falar de modo diferente da escrita não é falar errado. Percebendo essa diferença, os educandos, progressivamente, deixarão de lado a idéia de escrita fonética, isto é, que imita a fala, assim como de uma “fala escrita”, isto é, uma fala que seria apenas a enunciação em voz alta do texto escrito.
 - Além da correção individual, é importante fazer *correções dirigidas*, quando os alunos refletem sobre as formas da linguagem e sobre os modos de organização. O professor seleciona o aspecto que interessa trabalhar, deixando de lado outras questões. Se a intenção é trabalhar a organização do texto com a classe, não há por que manter erros de ortografia ou de concordância no texto selecionado; ao transcrevê-lo na lousa ou reproduzi-lo em cópias, deve fazer os ajustes, de modo a não expor o autor do texto a uma avaliação pública indesejada;
 - Propor com frequência a leitura e correção de textos pelos próprios colegas. Esse tipo de correção, além de estimular o respeito e a solidariedade, amplia as possibilidades de troca de conhecimento e de reflexão sobre os usos da língua.



CIEJA - Freguesia / Brasíliaândia
Foto: Nella Gomes

CAPÍTULO 6

6. O TRABALHO COM LITERATURA NA EJA

Terá havido um momento da história humana em que a vontade de conhecer o mundo relacionava-se diretamente à necessidade de sobrevivência. Os homens tinham de agir sobre o meio natural, dominá-lo no limite de suas capacidades, e criar espaços e modos para produzir condições de vida possível ou mais aprazíveis. Haveria, então, sobre todo raciocínio, uma determinação pragmática.

Muito provavelmente assim terá sido nos primórdios da humanidade e também, em certa medida, continua sendo nos dias de hoje.

De todo modo, garantidas as básicas condições de sobrevivência e dominado o território, o conhecimento pôde em parte se desprender do imediato e ganhar dimensão mais alargadas, em que se destaca seu aspecto especulativo, de indagação das formas e manifestações da existência. Agora, o ser humano já não apenas se pergunta como fazer algo prático e necessário à vida, mas também elabora perguntas que não têm aplicação imediata ou prática, tais como: “por que as coisas são como são?” ou “que sentidos têm as coisas, a vida?”.

O espírito pode se desprender das necessidades imediatas e especular sobre si e sobre os outros, imaginar outras vidas, confrontar destinos, enfim, projetar e sofrer e gozar outras dimensões da existência.

Pode conhecer.

O *conhecimento* são procedimentos compreensivos por meio dos quais o pensamento percebe representativamente um objeto, utilizando recursos investigativos diversos (intuição, contemplação, classificação, mensuração, analogia, observação, etc.), os quais, sendo historicamente produzidos, dependem dos modelos filosóficos e científicos que lhes originaram.

O conhecimento se produziu na e com a história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e enquanto grupo – e moldassem o lugar de sua existência.

A literatura, tanto no que se refere à produção quanto no que tange à fruição, é uma forma de conhecimento. Uma forma única, e fundamental.

Ensinava o filósofo grego Aristóteles sobre a diferença entre a poesia e a história (em

sua época, tanto uma como a outra eram feitas em versos):

O historiador e o poeta diferem entre si porque um escreve o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Por tal motivo, a Poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a Poesia permanece no universal e a História estuda apenas o particular. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em tais circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da Poesia, embora dê nomes particulares aos indivíduos. (Aristóteles, *Arte poética*)

O filósofo grego distingue duas dimensões importantes quando pensamos o ato de contar histórias, que ele representa nas figuras do historiador e do poeta. Uma dimensão seria o registro do que aconteceu, a narração de um fato particular. A outra dimensão é a da representação, através de uma história específica, de coisas que podem ocorrer em muitas situações, com diferentes pessoas.

O que Aristóteles chama de História corresponde, nos dias de hoje, ao registro de acontecimentos efetivamente ocorridos e, por isso, únicos e irrepetíveis (a ciência histórica, o jornalismo). O que ele chama de poesia, por sua vez, corresponde à invenção de situações que, de algum modo, representam a condição humana.

A História e o jornalismo têm por finalidade, de modos e com interesses distintos, o registro factual de acontecimentos na vida de um povo, de uma nação, da humanidade, estando comprometidos com a narração do fato tal como ocorreu e de nenhum outro modo. Neste caso, importa a realidade reconhecida e documentada (deixemos de lado o problema das interpretações e versões).

Já a Literatura tem por finalidade imaginar como poderia ser a vida, sem nenhum compromisso necessário com o relato fidedigno do acontecimento. Por isso, ela é verossímil, isto é, constrói situações que representam aquelas efetivamente vividas ou que poderiam ser vividas, neste mundo ou em mundos imaginários.

É verdade que esta distinção não é assim tão simples. Muitas vezes, a narração de um fato histórico, além de ser o registro do acontecido, pode ser uma forma de pensar de maneira mais ampla a própria vida, seja porque essa era a intenção de quem contava o fato, seja porque quem leu ou ouviu a história a interpretou dessa forma.

De qualquer modo, pode-se dizer que há uma convenção relativamente bem estabelecida que permite reconhecer estas duas grandes formas de narrar: a História, quando se considera que o que se diz é relativo a algo que aconteceu, e a Ficção (Literatura), quando se conta uma história inventada.

Se, em tempos passados, a humanidade produzia o conhecimento para sobreviver, agora nascemos imersos em um mundo de conhecimento, de cultura e de experimentação de uma vida que se sabe vida e que está, hipoteticamente, suprida das condições de sobrevivência.

No argumento acima, há um elemento limitante (hipoteticamente). Ele indica que a liberdade humana não se fez plenamente.

Há que considerar que, se a disponibilidade técnica e cultural libera potencialmente os indivíduos para indagar a vida, os imperativos práticos e ideológicos nos constroem continuamente, esvaziando essa mesma possibilidade. Oprimidas por ter que dar conta da sobrevivência (não pela imposição da natureza, mas pela própria condição histórica), as pessoas não podem fruir plenamente o conhecimento, qualquer que seja sua forma de manifestar-se.

Experimentamos, então, um grande paradoxo: a humanidade produz continuamente o conhecimento – tanto para saber da matéria e agir sobre ela criar novas condições de vida, como para indagar a própria existência da matéria e dos mistérios da vida; mas a constituição dessa mesma humanidade faz com que a ordem social e material da existência se realize não pela produção da vida, pela lógica da acumulação e da desigualdade.

Ocupadas nas obrigações de ordem prática, as pessoas atuam sem considerar os sentidos de suas ações e a forma como as realizam. Simplesmente reconhecem as coisas como elementos definitivos, que parecem ser como se só pudessem ser da maneira como aparecem. Com isso, não percebem que estão sendo movidas pelas coisas, ao invés de controlá-las, alienando-se nelas.

E uma das formas mais perversas de manutenção dessa condição de opressão e alienação é o entretenimento.

Na lógica da existência moderna, o tempo do entretenimento é o tempo de consumo ligeiro, o tempo em que as pessoas se veem sem “responsabilidades”. É um tempo de distração, evasão e gozo imediato.

Há, portanto, um conflito indissolúvel entre a literatura que se faz para conhecer a vida e a literatura para o simples entretenimento, sem compromisso existencial, em que se busca a satisfação e, em certa medida, o esquecimento.

A imersão no cotidiano alienado se impõe na sociedade de classes como condição de sobrevivência do poder. É preciso acreditar que as coisas devem ser como são e que este é o destino da humanidade e de cada pessoa, e não a sua dimensão maior histórica de fazer-se humana. Por isso, é preciso esquecer...

Neste sentido, o conhecimento retorna à dimensão pragmática, em que a liberdade humana de fazer e de pensar não está presente.

E, infelizmente, em tempos atuais, seja no âmbito específico da educação escolar, seja no âmbito social mais geral, observa-se um forte vínculo limitante entre o ensino e a promoção da leitura literária e o entretenimento, o prazer que resulta da simples e direta com um objeto sem densidade ou cuja densidade não é percebida.

A arte alienada, assim como o entretenimento – de cuja produção é parte –, se faz pelo abandono da crítica, correspondendo à condição de quem, imerso num mar de banalidades, encontra-se sem condição de produzir indagações filosóficas e de tomar consciência desta condição; alguém que, prisioneiro do pragmatismo das explicações ligeiras, não põe em questão seu modo de viver e o funcionamento do mundo que o cerca; alguém que embotado pela inflação informativa e imagética do mundo tecnológico, do convite ao consumo e ao prazer ligeiro, não pode fruir a arte nem se espantar diante da existência.

Ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações da cultura de massa, ao se reproduzir obedientemente o que estabelece o sistema, ao se acreditar que formar-se é incorporar informações supostamente úteis, ajustando-se ao que é estabelecido, nada mais se faz que se manter preso ao universo alienado do senso comum, por mais complexa que se manifeste a emoção ou a razão.

A literatura, contudo, representa, em seu sentido maior, uma possibilidade de, pela convivência com a contínua produção e a circulação de percepções e indagações inusitadas, pensar a vida, nossos modos de ser e estar no mundo, enfim, nossas formas de viver e criar a condição humana. Nessa perspectiva, ela se opõe à indústria do entretenimento.

Não é o caso de afirmar que a literatura não pode ser outra coisa, mas de reconhecer aquilo que ela tem de mais constitutivo e significativo, e como essa característica se conforma no mundo atual.

A experiência estética permite a subjetividade. Não se trata de uma subjetividade imanente, de uma condição que resulte da ordem natural das coisas: o sujeito é histórico, só existe e se reconhece enquanto fruto de sua própria historicidade, qualidade que nenhum outro animal encontra em sua condição de máquina biológica. O espanto estético é produto de si mesmo, da mesma condição humana que constantemente expressa e indaga.

Em outras palavras, a literatura representa uma forma de uma pessoa ou uma

sociedade (re)conhecer-se e representar-se em possibilidades e perceber-se em suas contradições. Com isso ela projeta uma dimensão de liberdade objetiva (não dada).

E, sendo a expressão do desejo de construir outro mundo, a arte volta-se para a própria vida e indaga a condição humana. Isso a diferencia de outras formas de conhecimento, sejam frutos inconscientes de processos coletivos de produção que se reproduzem como retomada do mesmo, sem a intenção deliberada de produção do novo (a tradição), sejam modelos de racionalidade em que se busca o controle do processo intelectual e a explicação e a intervenção sobre a natureza (a ciência).

O problema é que o objeto artístico na sociedade capitalista é, ao mesmo tempo, expressão de cultura e objeto de consumo. A transformação de um objeto de arte em mercadoria faz com que as condições de mercadoria imponham marcas e usos a esses objetos de arte.

E isto vale tanto para quem compra um quadro amarelo para combinar com a parede da sala, como para a transformação de todos os objetos de arte em brinquedos, quando as dimensões ética e estética, fundamentais da experiência da condição humana, ficam, senão apagadas, pelo menos diminuídas.

Invertem-se os valores e admite-se a possibilidade de uma arte em que, predominando a associação estrita entre arte e lazer / entretenimento, a legitimidade ética perde todo o sentido.

Romper com o embotamento consequente da “fantasmagoria de jogos de espelho” de que fala o escritor Italo Calvino, quando explica como percebe a inflação imagética do mundo moderno, e permitir um espaço de introspecção e de autoconhecimento, supõe um movimento de deslocamento do lugar onde costumamos nos encontrar, para, desde um novo ponto de observação, tomar como estranho o que é familiar e, desta forma, ressignificar as coisas, eventualmente até recusá-las.

No que tange à formação do leitor, é um equívoco pensar que o objetivo da educação linguística é desenvolver o “gosto pela leitura”. Isso porque, apesar de não ser de todo falsa (há situações da vida moderna em que a razão da leitura se limita ao entretenimento), essa perspectiva deixa de lado o mais importante: que a função da educação escolar é a de promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana.

Este equívoco está associado à ideia de que se não deve exigir trabalho dos alunos. Pelo contrário, a atividade da leitura (e da escrita) exige rigor e esforço, sendo distinta de atividades lúdicas ou de procedimentos automáticos próprios da vida cotidiana. O aluno

deve aprender a encontrar satisfação e realização no exercício intelectual. Neste caso, o prazer não se confunde com entretenimento ou lazer, é fruto do trabalho.

Para cumprir sua função, a escola deve abandonar a pedagogia do “gostoso” e o utilitarismo pedagógico e o reducionismo didático que a acompanham, oferecendo conteúdos que manifestam realidades e indagações intelectuais para além do referencial cotidiano. Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas de definir critérios e finalidades do ensino.

Do que se apresentou até aqui sobre literatura e formação, podemos fazer algumas sínteses importantes:

- A literatura, como as demais artes, supõe a intenção inventiva deliberada no processo de construção narrativa, que nos afasta da reprodução mimética do real. Ela se caracteriza pela busca continuada de percepções e manifestações inusitadas do vivido.
- A literatura representa uma forma de uma pessoa ou uma sociedade (re)conhecer-se e representar-se em possibilidades e perceber-se em suas contradições.
- O prazer estético está na própria experiência e no conhecimento de si e do mundo que a pessoa pode encontrar na arte .
- A literatura é uma manifestação da cultura, por meio da qual a pessoa, um grupo de pessoas ou uma sociedade se (re)conhecem e representam para si possibilidades de ser e de perceber-se em suas contradições.
- A experiência estética é acontecimento emocional, íntimo, mas é também comportamento cultural amplo, se entendermos a arte como construção do homem, que deve ser apreendida e vivenciada por todos.
- A formação do gosto está diretamente relacionada com as experiências culturais e intelectuais, ao acesso e à freqüentação de um mundo de relações culturais e intelectuais complexas.
- Uma pedagogia da literatura deve diferenciar radicalmente a experiência estética do entretenimento, a arte dos objetos de lazer, a vivência ético-estética da evasão.
- O direito à literatura obriga a escola a considerar objetos estéticos que não se manifestam facilmente no cotidiano nem participam das mídias comuns.



CIEJA Freg. Brasília
Foto Neila Gomes

CAPÍTULO 7

7. O TRABALHO DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA EJA

Carlos Drummond de Andrade compôs um belo poema sobre o ato de poetar. Ele escreve para si mesmo, ensinando-se como sentir o sentido que podem ter as palavras:

“Procura da poesia”

Carlos Drummond de Andrade

<http://letras.terra.com.br/carlos-drummond-de-andrade/460651/>

Drummond reconhece que sua poesia encontra nas palavras, na língua a que pertencem e que lhe pertence, sua matéria-prima. A poesia se faz com as palavras, assim como a consciência.

E também reconhece que as imagens que faz escrevendo versos e estrofes não seguem apenas a sua vontade. A poesia tem dinâmica própria, independente da vontade individual.

Ao refletir sobre o ato de fazer poesia, o poeta aceita a idéia de que as palavras têm vida e autonomia. Elas, as palavras, se apresentam “em mil faces secretas”, oferecendo sempre mais sentidos do que aqueles que a gente supõe serem os definitivos.

Tampouco está nas palavras o segredo da significação. Ela é consequência daquilo que fazemos com elas, do modo como o gesto humano as compõe. Somos nós quem tem a “chave”, somos nós quem, dizendo as palavras, faz o movimento que dá vida a elas. E isto tanto quando alguém diz ou escreve alguma coisa, como quando alguém ouve ou lê o que a outra pessoa disse ou escreveu.

Esta forma de ser da língua é resultado do fato de ela ser um produto essencialmente social e histórico. Não é a criação de uma mente brilhante nem sobrevive porque se definem regras e modelos.

A língua é o fruto da própria história da humanidade. Organizados em sociedade, que, os homens e as mulheres foram pessoas e, nesse processo, constituíram as formas de simbolizar e de compreender a realidade. Por isso é que se pode afirmar que o ser humano é um ser histórico.

A língua é parte da vida humana em sua história concreta e participa de todas as esferas de constituição dos sujeitos, tanto em sua singularidade como em seu pertencimento a um grupo social. Ela está na base da cultura.

O que Drummond capta de forma poética, Mikhail Bakhtin trata de demonstrar de forma analítica:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (...) A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Estudando o fenômeno da linguagem humana e procurando compreendê-lo em sua dimensão histórica, o linguista russo estudioso observa que a língua serve de base a todos os processos, está presente em todas as relações sociais. Da mais simples conversa até o mais importante dos comunicados, todos os enunciados são realizados por meio das palavras.

E percebe também que os significados linguísticos, apesar de manifestarem um valor, não estão prontos, como se fossem frutas maduras que a gente apanha numa cesta.

Os significados das palavras e das frases se estabelecem ao longo da história dos grupos humanos, em função das relações que os indivíduos estabelecem entre si e pelos modos como percebem e modificam o mundo físico. E, como a vida, eles estão em constante transformação. Por isso, além dos significados imediatos, por assim dizer já congelados, relativos às coisas e aos fatos cotidianos, as palavras comportam outras possibilidades de sentido, menos precisas e que depende do uso e da forma como a gente percebe o mundo.

A língua é a expressão do processo de simbolização e de construção de sentidos. Isto é o que o poeta quer representar quando cria a imagem das “mil faces secretas” de cada palavra, e também é isso que o linguista quer que a gente compreenda quando afirma que as palavras são compostas por uma “multidão de fios ideológicos”.

Mesmo as palavras mais simples e comuns, principalmente elas, podem ter muitos outros sentidos além do sentido mais imediato.

Deste pequeno preâmbulo sobre os sentidos das palavras pode-se concluir pela legitimidade de estudar a língua sem nenhum outro objetivo além do conhecimento da própria língua. Afinal, ela é constitutiva da condição humana e conhecer sobre ela é uma forma importante de conhecer a própria humanidade.

O psicólogo russo L. Vigotsky, ao estudar o desenvolvimento cognitivo do ser humano, destaca que a linguagem possibilita uma nova forma de organização do pensamento, influenciando progressivamente no planejamento das ações, na obtenção de habilidades intelectuais, na memorização e na superação da percepção imediata pela apropriação da experiência humana acumulada e transmitida ao longo das gerações.

De tudo quanto distingue o ser humano de todos os outros seres da natureza, a língua é a mais fundamental das diferenças. Dizer, falar uma língua nos permite pensar e nos relacionarmos com os outros, nos faz ser gente, humanos, homem ou mulher, nos faz ter consciência de nós mesmos, dos outros, do mundo e da vida.

A língua faz parte da história da formação da humanidade. Conhecer a língua, saber como funciona, raciocinar sobre seus usos e formas, é uma maneira de conhecer a própria condição humana, sua história, suas culturas, sua razão de ser.

Aceitar o princípio acima enunciado, contudo, não significa, seguindo a tradição escolar, simplesmente ensinar “gramática” ou, mais precisamente, qualquer gramática. E isto por várias razões.

A primeira é que estudar a língua para compreendê-la não tem nenhuma relação com a apresentação de modelos de uso da língua, de padrões e regras; é certo que se podem estudar as regras, em especial quando se trata da modalidade escrita, e aprendê-las no uso e na reflexão. Mas neste caso o conhecimento é instrumental, prático.

O que não se pode é apresentar teorias equivocadas de língua como se fossem regras. Infelizmente, as gramáticas escolares misturam estas duas dimensões sem esclarecer o que é efetivamente uma regra (e quando ela objetivamente se aplica) e o que é um conceito ou uma teoria sobre a língua.

Exemplo típico seria o estudo do gênero do substantivo: uma regra seria dizer que “todas as palavras variadas que compõem o sintagma nominal devem concordar com o núcleo do sintagma”; já dizer que palavra mulher é o feminino da palavra homem é uma descrição (aliás, imprópria) de um fato da língua.

O estudo que faz da Língua Portuguesa uma série de alçapões e adivinhas, um instrumento de suplício e de opressão, e não alguma coisa através da qual as pessoas se reconheçam, se entendam e se identifiquem, não tem outra função senão reproduzir um modelo de sociedade autoritária.

O que mais incomoda é que, neste tempo que passou desde o advento da Linguística moderna e da crítica ao modelo tradicional de ensino da norma e da gramática tradicional, pouca coisa mudou no ensino, na escola e na compreensão do senso comum, ainda que outras tantas pessoas – professores, pesquisadores e escritores principalmente – tenham dito coisas semelhantes às que digo.

O que se encontra são renovados que se querem discursos, com certos ares de modernidade tecnológica e disfarces de respeito à variação e à diferença, em manuais que se querem modernos, em livros didáticos que se apresentam reformulados às novas tendências e colunistas que escrevem em jornais e revistas com a pretensa boa vontade de melhorar o judiado idioma.

Quando se propõe tomar a língua com o objeto de estudo, supõe a percepção de seu funcionamento, suas categorias, suas possibilidades e variedades, sua história. Acima de tudo, na perspectiva com que se vem trabalhando neste documento, isto implica muito mais que a simples exposição sistemática da gramática tradicional.

A língua é motivo de embate político-ideológico e o preconceito linguístico é tão violento como qualquer outra forma de discriminação. Portanto, ter conhecimento desse processo é importante tanto para combater o preconceito quanto para atuar politicamente.

Nesse sentido, devem fazer parte de nosso programa os seguintes tópicos:

- O conceito de língua nacional e a tradição escrita

- A variedade linguística e o conceito de erro
- O preconceito linguístico e seu modo de funcionamento
- O papel das instituições e dos meios de comunicação na constituição dos valores linguísticos
- A relação entre linguagem e poder.

A reflexão constante sobre o preconceito linguístico deve ser feita durante as atividades diárias, sem que haja a necessidade de um tópico específico para isso, a menos que haja uma demanda explícita do grupo. O momento privilegiado para fazer a discussão são aquelas situações em que o educando afirma de si ou de outras coisas do tipo não sei falar (direito), falo tudo errado, etc.

É importante usar o exemplo das lideranças políticas e sindicais que se expressam muito bem, com discurso coerente e articulado, independentemente de falarem como manda a norma. Um aspecto a ser considerado é que apenas a fala do trabalhador, do agricultor, da gente comum é que é motivo de desprezo ou de desvalorização.

Infelizmente, os professores dispõem de poucos recursos e materiais para avançar nessa direção, tendo que, no limite da crítica possível, utilizar os compêndios gramaticais disponíveis na escola e alguns poucos trabalhos que exploram aspectos da língua desde outra perspectiva.

De todas as formas, como referência fundamental cabe fixar a noção de que há dois conhecimentos de natureza distinta no que diz respeito à língua:

- um saber que decorre da condição de ser falante;
- e outro que supõe o conhecimento reflexivo – prático e teórico – de um objeto central na organização da cultura e da sociedade.

Se o primeiro se aprende na vida prática, o segundo resulta do trabalho social sistemático sobre a língua e deve ser aprendido pelo estudo formal.

A ideia de que as pessoas de pouca escolaridade falam mal é expressão de uma forma de preconceito, sustentada em valores do senso comum e numa compreensão superada de língua.

É certo, pelo que se expôs, que, frequentemente, aqueles que dispõem de menores disponibilidades materiais têm menores oportunidades de desenvolver o conhecimento formal e adquirir as formas hegemônicas de cultura.

A variação linguística é, portanto, um conteúdo essencial para a compreensão do funcionamento da língua e das formas de identidade e de discriminação.

Ademais, não se pode perder de vista sob nenhuma hipótese de que qualquer conteúdo de ensino deve ser atual e correto cientificamente.

As teorias sobre o mundo têm razão de ser na medida em que explicitam seus referenciais e seus limites (princípio que se aplica tanto ao estudo do universo como de qualquer teoria sobre a língua).

Nesse sentido, assume-se que:

- O ensino e a aprendizagem da língua, em especial das formas de escrita, pelo uso e pela prática não significa o abandono da formalização do conhecimento, isto é, do estudo de explicações consistentes do funcionamento da linguagem.
- Para que a aprendizagem não se limite ao imediatismo da vida cotidiana, a prática deve ser objeto de reflexão e de indagação continuadas.
- As formas de escrita têm organizações distintas da língua oral e devem ser objeto de ensino. Há que considerar, contudo, que sua aprendizagem se faz concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos que veiculam.



CIEJA Freg. Brasiândia
Foto Neila Gomes

CIEJA FREQUEN
SÃO PAULO & ADE
MEIOS DE COMU

CAPÍTULO 8

8. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NA EJA

Celi Espasandin Lopes

Luiz Percival Leme Britto

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.

8.1 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.

8.2 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.

8.3 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.

8.4 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

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 rigorosos.

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 apreendidas serão frutíferas.

8.5 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.



CIEJA Freg. Brasilândia
Foto Neila Gomes

CAPÍTULO 9

9. Referências para trabalho didático e formação

9.1 Livros

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica – brincando com a Gramática**. Ed Contexto

O livro apresenta uma explanação clara e didática das principais operações sintáticas relevantes para o significado do português brasileiro. O autor se vale de sua ampla experiência para iniciar a discussão sobre a semântica, trazendo muitas explicações práticas e atividades para estudo.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. Ed Contexto

A obra é centrada nas palavras, peças multifacetadas fundamentais que compõem as construções sintáticas como ingredientes significativos das mensagens linguísticas. Todavia, o 'brincar com as palavras' focaliza questões básicas da construção dos sentidos nos mais variados gêneros textuais. É um livro sobre as possibilidades de estudo das palavras no português do brasileiro. Mais do que isso, faz com que os leitores percorram o caminho do jogo ao perceber nas construções mais cotidianas (como a piada entre amigos ou jogos de adivinhação) os mecanismos de que o falante se utiliza na construção da linguagem. O autor convida, com atividades muito interessantes a refletir sobre a linguagem, sobre os recursos linguísticos em seu funcionamento, de forma que com base nessa reflexão, não só é capaz de extrair conhecimento sobre a linguagem como também tornar-se apto a ensinar seus futuros alunos a pensar de maneira crítica e independente.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. Ed. Ática

Este livro aponta a importância da compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade para a fundamentação de uma prática de ensino da língua materna

SOARES, Magda Becker. **Letramento – um tema em três gêneros**. Ed. Autêntica

O leitor pretendido para este livro é aquele que se interessa por letramento e alfabetização, por habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, e também por uma análise discursiva das práticas de produção de texto e de leitura. A autora enfoca o tema - letramento - em três textos distintos, produzidos sob diferentes condições e circunstâncias, para três tipos diferentes de leitores.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. Ed. Contexto

O analfabetismo no Brasil permanece um tema de dolorosa atualidade. Mas quais as verdadeiras causas do fracasso do processo de alfabetização no Brasil? Por que nossas estatísticas sobre o analfabetismo - e sobre o baixo desempenho escolar nos primeiros ciclos do ensino fundamental - insistem em nos revelar números tão incômodos? Qual a verdadeira responsabilidade que cabe ao educador, aos métodos, aos materiais didáticos, à escola e à própria sociedade em relação a isso? Magda Soares propõe algumas possibilidades de resposta para tais perguntas e nos impõe novas provocações.

CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula – caderno de análise literária**. Ed. Ática.

O livro traz seis ensaios de análise literária de poesia; além de belíssimos os ensaios são aulas de formação docente. Sua leitura contribui sobremaneira para o aguçamento da capacidade de leitura literária.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – o que é, como se faz**. Ed. Loyola.

Considerando as atuais discussões e proposições propostas da Linguística e as concepções de senso comum na cultura brasileira do que significa falar bem e falar certo, o autor faz um reitera análise didática e acessível do que significa o preconceito linguístico e de seus mecanismos, assumindo uma posição linguístico-pedagógica em favor de uma educação voltada para a inclusão social e pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** Ed. Parábola.

Neste livro, Franchi apresenta uma concepção de linguagem como trabalho e considera os sentidos do se seja gramática e de que como podemos trabalhar com ela na educação escolar.

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. Ed. Ática

Em onze pequenos ensaios, o autor faz uma reflexão sobre algumas questões de linguagem e sugere uma nova postura dos profissionais para o ensino de gramática no Brasil.

PERINI, Mário. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. Ed. Parábola.

O livro apresenta um conjunto de ensaios breves, dirigidos ao leitor que se interessa pelo estudo da linguagem, mas que não é especialista. Em cada ensaio, o autor procura mostrar alguns aspectos do universo lingüístico como língua e cognição, pesquisa gramatical e “que língua falaremos amanhã”?

9.2 Sites

Há atualmente muitos sites interessantes na internet, de modo que se sugerem apenas alguns; observe-se que não há, contudo, site específicos de língua portuguesa e EJA; o professor, contudo, se buscar artigos sobre o tema encontrará muitos, em diferentes espaços institucionais.

Academia Brasileira de Letras – www.academia.org.br

O site traz artigos sobre língua e literatura brasileira; há um item específico sobre a ortografia oficial, cuja definição é da competência da academia.

Museu da pessoa – www.museudapessoa.net

Não é um site de língua portuguesa, e sim de história oral; seu interesse está exatamente na oferta de muitas histórias, tanto isoladas como organizadas em coleções.

Museu da língua portuguesa – www.museulinguaportuguesa.org.br

O site é institucional e não traz o conteúdo do museu, mas informa sobre as atividades e explica as formas de acesso; tem uma pequena seção de ortografia e reforma ortográfica.

Jornal da poesia – www.revista.agulha.nom.br/poesia.html

Este site oferece uma enorme variedade de poesias de praticamente todos os poetas de língua portuguesa, além de trazer ensaios e artigos de literatura.

Agulha - revista de cultura – www.revista.agulha.nom.br

Revista literária virtual com contribuições muito interessantes para o estudo da literatura

REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos – www.reveja.com.br

Revista virtual de EJA, com artigos dos mais importantes autores da área.

Ação educativa – www.acaoeducativa.org

Importante organização que trabalha com EJA e juventude; o site é bastante diversificado, trazendo muito conteúdo.

Associação de leitura do Brasil – www.alb.com.br

Uma das mais antigas associações no campo da promoção da leitura; o site oferece os anais de seus congressos (com textos de língua portuguesa, literatura, leitura, educação de jovens e adultos) e uma seção de textos sobre leitura.

Instituto Paulo Montenegro – ipm.org.br

O IPM é a instituição responsável pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, que apresenta os níveis de alfabetismo em língua e matemática da população brasileira de 15 a 65 anos; os resultados estão disponíveis; outros trabalhos interessantes são apresentados no site.

Fóruns EJA Brasil – www.forumeja.org.br/

Instância maior de organização do movimento de EJA no Brasil, com link para todos os fóruns estaduais de EJA.

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