

Orientações
Didáticas:
Alfabetização e
Letramento



EJA e MOVA



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Célia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

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

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS: Alfabetização
e Letramento – EJA e MOVA**

2007

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Equipe Técnica-Pedagógica DOT-EJA

Alice da Conceição Alves

Antonio Gomes Jardim

Débora Cristina Yo ki

Leny Angela Zolli Juliani

Rosa Maria Laquimia de Souza

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Sandra Torquato Bronzate

COLABORADORES

Adriana Watanabe, Amaryllis Fernandes Duarte dos Santos, Aparecida Eliane de Moraes, Arnaldo Alves da Silva, Cecília Naomi Fucazu Watanabe, Cristiane Curti Pavan, Ellis França, Ester Marques de Paula Dionísio, Flávio Domingos da Silva, Izildinha Aparecida Pinhal Teixeira, Ivonete Pereira Guedes, Lucia Aparecida Santo Prete, Lucilia de Fátima Parmagnani, Lucimara Vettori, Marli Cândida de Almeida, Maria Claudia de Lima Medeiros, Miriam Elisabete de Marchi Souza, Núria Saliente Ferre, Regiane Dias Bertolini, Rita de Cássia Criscio, Roberto Ferraz, Sandra de Almeida, Sandra Maria Vicente Ferreira, Sebastião de Souza Claudiano, Vanda S. Lopes, Wanda Regina Nogueira Masini

Equipe de Apoio Administrativo DOT-EJA

Hebe Moreira Pastore

Joana de Oliveira

Estagiários DOT-EJA

Alcides Uchoa Lima

Paula Beatriz de Matos Pires

CENTRO DE MULTIMEIOS

Waltair Martão (Coordenador)

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens

Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Silvana Terezinha Marques de Andrade

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

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

Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento - EJA e MOVA / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

204p. : il.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Alfabetização 3. Letramento I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 372.4

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.03/08

Aos colegas educadores de jovens e adultos.

Este *caderno de orientação* tem por objetivo partilhar com vocês as reflexões que a equipe de DOT-P realizou com a assessoria da Educação de Jovens e Adultos. Não pretende ser um manual, mas um instrumento que contribua para o seu trabalho.

Ele foi elaborado a partir de algumas preocupações: orientar o trabalho no Ciclo I da EJA e o trabalho dos monitores/educadores do Mova, apoiar a formação continuada regional em 2008 e auxiliar no trabalho com alunos da EJA que encontram dificuldades na apropriação do sistema de escrita, bem como na apropriação das funções sociais que as práticas de leitura e escrita oferecem às pessoas.

Esperamos que ele possa auxiliá-lo na sua reflexão pedagógica, marcada por suas experiências e pelas experiências de seus alunos.

Neste material estão presentes idéias, conceitos, entendimentos e propostas de vários pesquisadores e professores, que auxiliam e atuam na educação de jovens e adultos. Não pretende dar conta de todas as dimensões que abrangem este trabalho, é uma primeira iniciativa que traz algumas questões importantes a serem discutidas.

Muitas discussões foram realizadas, pontos de vista colocados, compreensões teóricas e práticas acerca do trabalho com a EJA. Contudo, este *caderno* só ganha sentido pleno e vida, quando se constitui enquanto instrumento de trabalho. Instrumento que pode ser discutido, compartilhado, ampliado, através de sua ação e reflexão.

Na primeira parte tratamos do universo dos alunos que buscam a EJA. Você, que está em contato todo dia com essa realidade, pode observar quanto este perfil se apresenta em sua sala e refletir sobre quais outros elementos o constitui. Veremos quanto a pouca escolaridade está presente na população e quais são as características que formam este público, inclusive no que diz respeito às trajetórias pessoais, constituídas por diversas experiências e conhecimentos construídos, que precisam ser considerados no trabalho pedagógico.

Na segunda parte falamos sobre os princípios que orientam nosso trabalho. Princípios teóricos sobre a aprendizagem e sobre o que e como ensinar, princípios políticos, éticos e sociais que constituem o trabalho com a *educação de jovens e adultos*. Na EJA precisamos levar em conta que o adulto tem uma inserção social diferente da criança.

Daí a necessidade de considerarmos a identidade desta modalidade de educação com a necessidade de nos apropriarmos dos estudos sobre o processo de aprendizagem, para que possamos potencializá-la, bem como nos apropriarmos das reflexões que constituem o processo de alfabetização e o trabalho com a língua escrita.

Na terceira parte tratamos de algumas reflexões que o grupo realizou durante os encontros, tendo em vista os princípios teóricos e as possibilidades de trabalho que a EJA oferece. Abordaremos vários itens que compõem o trabalho, desde a avaliação inicial que fornecerá as indicações das possibilidades de trajeto do planejamento até a organização do trabalho pedagógico no cotidiano.

A última parte apresenta algumas sugestões de atividades, seqüências didáticas e projetos, não como modelos a serem aplicados, mas como norteadores do que acreditamos ser um trabalho adequado, para que possa ser discutido e relido.

Um grande abraço a vocês e um ótimo trabalho

SUMÁRIO

I - Os alunos da EJA	10
II - Princípios que orientam o trabalho	
1. A EJA como educação popular	20
2. O entendimento de como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita	22
3. Os conhecimentos adquiridos e a relação com a escola.....	31
4. A definição de letramento e alfabetização.....	35
III - Reflexões sobre a prática do trabalho	
1. A avaliação inicial e sua relação com o trabalho prático.....	40
1.1 Avaliação inicial - ponto de partida	40
1.2 Hipóteses de escrita e sondagem	51
2. Como as atividades propostas podem explicitar concepções de alfabetização	54
3. Como o educador se vê enquanto leitor e escritor	57
3.1 O educador enquanto leitor e o trabalho com leitura.....	58
4. A organização do trabalho pedagógico	62
4.1 Os agrupamentos produtivos.....	62
4.2 O ambiente alfabetizador.....	63
4.3 A organização do trabalho didático.....	64
4.4 A dificuldade em planejar o trabalho considerando a alfabetização e o letramento	67
4.5 Trabalhando a alfabetização e o letramento.....	68
IV – Atividades propostas por educadores	
1. Escolha de temas para desenvolvimento de projetos ou seqüências didáticas	82
2. Projetos, situações didáticas (atividades) e seqüências didáticas.....	84
Bibliografia	96



Foto: Lilian Borges

PARTE 1

I - OS ALUNOS DA EJA



Quem são os alunos da *educação de jovens e adultos*? Pessoas que não tiveram a oportunidade e/ou a possibilidade de concluir sua escolaridade. Isso é fato. De qualquer forma, o que mais compõe o universo de nossos alunos jovens, adultos, idosos, donas-de-casa, trabalhadores em serviços pouco qualificados, homens, mulheres, portadores de necessidades especiais, brancos, negros, pardos? Quais trajetórias, experiências, expectativas, saberes, intenções, dúvidas, conquistas trazem nossos alunos? Cada um deles, sentado em sua carteira em nossas salas de aula, pensa e sente o que, ao nos observar a conduzir a aula? –Que relações está estabelecendo, que lembranças está invocando, quais conhecimentos está acessando? Enfim, que transformações estamos possibilitando a essas pessoas, excluídas de tantas coisas

e tão repletas de outras? Ao pensarmos nessas questões, a primeira pergunta que devemos nos fazer é: quem são nossos alunos?

Nossos alunos fazem parte de uma estatística preocupante sobre a população do nosso País. A questão do direito à educação e do acesso à escolaridade são imperativos que devemos assumir.

O problema da não-escolarização da população é bastante sério e não estamos falando apenas de analfabetismo. Segundo o Inep (2001), 41,35% da população entre 25 e 34 anos no Estado de São Paulo não tem o ensino fundamental completo. Na cidade de São Paulo, em 2003, a população com mais de 25 anos de idade que não tinha 8 anos de escolaridade perfazia o total de 50,3% (IBGE/Seade, 2003).

É verdade que as taxas de analfabetismo vêm apresentando constante diminuição em termos nacionais, conforme apontam dados do Inep, mas há uma outra preocupação, além da não conclusão do ensino fundamental: a questão do analfabetismo funcional.

Por causa dessa problemática foi criado o Inaf (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional)¹, que tem por objetivo avaliar a capacidade de domínio de leitura, escrita e cálculo pela população. Os resultados apurados em 2003 indicaram o seguinte:

“O teste identificou que 8% dos brasileiros entre 15 e 64 anos encontram-se na condição de analfabetismo absoluto e 30% têm um nível de habilidade muito baixo: só são capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase, num anúncio ou chamadas de capa de revista, por exemplo (nível 1).

Outros 37% conseguem localizar uma informação em textos curtos (uma carta ou notícia, por exemplo), o que se poderia considerar como sendo um nível básico de alfabetização (nível 2).

Os 25% que demonstram domínio pleno das habilidades testadas (nível 3) são capazes de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação, comparar a informação contida em diferentes textos e estabelecer relações diversas entre elas.” (2003:06)

Para alguns países europeus o alfabetismo funcional ocorre por volta dos oito anos de escolaridade. No Brasil, é considerado alfabetizado funcional a pessoa que tiver mais de quatro anos de escolaridade. A ONG Ação Educativa, integrada a essa discussão, coloca:

1 Mais dados sobre o Inaf no site www.acaoeducativa.com.br

“É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”. (2003:04)

E completa:

“Primeiramente, devemos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (Ribeiro, 1999). É forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional”. (2001:70)

Isso implica que utilizar a capacidade de leitura e escrita para atender às suas necessidades e para continuar aprendendo é um processo que não se encerra no domínio do código escrito. A capacidade leitora e escritora é mais complexa e por isso exige uma apropriação que depende de um processo que se inicia antes do domínio do código escrito em si e não se encerra nele. A apropriação do código faz parte desse processo enquanto instrumento que permite maior autonomia no universo letrado. Conforme o entendimento nos países europeus, a pessoa alfabetizada funcional só se constitui com oito anos de escolaridade. Essa questão é importante, pois não se trata apenas de diminuir os índices absolutos de analfabetismo, e sim compreender a alfabetização como um processo mais amplo o qual pressupõe que de fato o aluno faça uso das práticas de leitura e escrita. Compreender que escrever uma carta a diferentes destinatários é diferente de escrever um bilhete ou que a leitura de notícias, contos, textos informativos carregam implícitos propósitos e intencionalidades diferentes.

Por que essa discussão é importante? Porque nos remete à ação concreta e cotidiana em nossas salas de aula. Trabalhar com *educação de jovens e adultos* pressupõe, se quisermos um trabalho que contribua com essa população, saber que o acesso ao conhecimento escolar é uma questão de direito e requer uma ação pedagógica adequada, que não seja apenas a reprodução do que é oferecido no ensino regular, como se a EJA fosse apenas condensar em menos tempo o conhecimento trabalhado no ensino fundamental.

Essa ação adequada passa, então, por conhecermos nossos alunos. Se acreditamos na construção do conhecimento, acreditamos que nossos alunos trazem para a vida escolar suas experiências pessoais, profissionais, de relações sociais construídas em suas vidas. Devemos admirar, de antemão, a capacidade de lidar com a vida que nossos alunos têm, pois no universo letrado, tecnológico e competitivo em que vivemos, conseguir se manter, apesar de todo o processo de exclusão vivido, sem ter domínio de leitura e escrita, significa que muitos outros conhecimentos e capacidades foram colocados em jogo para dar respostas à vida. Como educadores, temos que ter ciência de que esses conhecimentos, experiências e fazeres devem compor nossa ação pedagógica. É ou deve ser o corpo do nosso fazer. A partir deles, e com eles, devemos estabelecer nossa prática, não para substituí-los, mas para ampliá-los, na perspectiva de que o acesso aos diferentes conhecimentos possa expandir as possibilidades de atuação no mundo, seja em termos profissionais, pessoais ou no conjunto das relações humanas.

No nosso cotidiano, muitas vezes, não temos paciência com aquela pessoa que demora no caixa eletrônico, criticamos um bilhete mal-escrito, nos incomodamos com uma pessoa que em uma fila está perdida por não ter entendido as placas de orientação, sem nos darmos conta que esta é a situação de boa parte da população. E geralmente é essa população que vem ou retorna à escola, em busca, invariavelmente, de melhoria em sua vida profissional e pessoal. Às vezes, mais que os conhecimentos que pode adquirir, o importante, o que lhe valida enquanto pessoa apta a concorrer no mercado de trabalho, é o certificado escolar.

É importante termos esse olhar, pois quando estamos na sala de aula não estamos lidando com uma minoria da população que foi excluída do processo escolar regular, mas com uma boa parte da população brasileira que não tem o ensino fundamental completo e que compõe as estatísticas.

Quem são essas pessoas, nossos alunos?

Tratando de quem são as pessoas que compõem a EJA, Marta Kohl coloca:

“...Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles. Proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.”(1999:02)

Uma característica importante a ser mencionada, diz respeito ao crescente aumento do número de jovens na EJA. Este é um fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 90. Geralmente esses jovens apresentam uma escolaridade marcada pelo fracasso escolar, em sua maioria não por dificuldades cognitivas, mas por fatores emocionais, socioeconômicos e familiares. Além disso, a alteração da legislação que rebaixou a idade para entrada na EJA facilitou essa transferência (Brunel, 2004).

Na cidade de São Paulo os dados etários da EJA mostram, do total de alunos matriculados nos oito termos, que a maior concentração etária está na faixa com mais de 39 anos, seguida pelo intervalo de 30 a 34 anos e 25 a 29. Contudo, se considerarmos a distribuição das idades do 1º ao 4º termo do ciclo I e do 1º ao 4º termo do ciclo II, o segundo segmento apresenta uma distribuição maior de jovens com menos de 20 anos do que o primeiro segmento, ou seja, há mais jovens presentes no número de matriculados do 1º ao 4º termo do ciclo II do que nos quatro primeiros. Poderíamos levantar algumas hipóteses que explicariam esse movimento, mas neste momento não nos deteremos nesse aspecto, até porque um estudo desta natureza necessitaria de um levantamento dos anos anteriores e uma pesquisa que evidenciasse qual é a dinâmica desse processo. O que os dados mostram é que ainda há uma prevalência de pessoas adultas em relação ao número de adolescentes e jovens.

No que diz respeito ao trabalho com a EJA, em primeiro lugar precisamos desfazer em nós a idéia de que essas pessoas são as responsáveis por essa situação. Nas falas de alguns alunos nota-se um sentimento de atribuir apenas à condição individual, de desistência ou fracasso, o fato de não terem concluído sua escolaridade (isso ocorre entre os adultos e os mais jovens também). Quando temos alunos oriundos do trabalho na lavoura, ouvimos as dificuldades relatadas em conseguir freqüentar as aulas, quando crianças ou mesmo já adultos. Mesmo nos trabalhadores da cidade, diga-se, é comum ouvirmos que cedo tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da casa e não conseguiram conciliar a escola com a atividade profissional. No caso das mulheres, há ainda outro agravante, que é a dupla jornada, pois elas têm a responsabilidade da organização da casa e do cuidado com os filhos, além do trabalho fora, e o fato dos pais ou maridos não deixarem ou não facilitarem sua vinda à escola. No caso dos mais jovens, há problema também com o trabalho, na maioria das vezes informal, com “bicos”, realidade também enfrentada pelos mais velhos. Além dos problemas com o trabalho, os jovens também enfrentam uma outra realidade: a ausência de perspectiva de trabalho.

Contingentes de jovens que ingressam cedo no mercado de trabalho sofrem prejuízos em seu percurso escolar e seria muito mais interessante que pudessem

concluir seus estudos até o ensino médio, o que lhes daria formação mais completa. Isso não quer dizer que não devam ter contato com o mundo do trabalho, mas não necessariamente inserir-se no mercado de trabalho, em condições geralmente precárias. Uma formação básica concluída, aliada a uma orientação para o trabalho, pode propiciar aos jovens iniciar uma trajetória profissional em condições menos precárias, além de terem tido maior acesso aos diferentes conhecimentos. Mas o que fazer diante de uma situação de dificuldades financeiras vividas pelas famílias de baixa renda, a maior usuária dos serviços de *educação de jovens e adultos*? Em suma, políticas de educação devem caminhar com políticas de emprego e trabalho, o que possibilitaria que esses jovens vivenciassem situações menos precárias em seus núcleos familiares, facilitando-lhes a conclusão dos estudos.

Os jovens vivem um dilema que é, ao mesmo tempo, conciliar o trabalho com o estudo e necessitar do estudo para o trabalho, como se observa no trecho abaixo:

“A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.” (Piero, Jóia, Ribeiro, 2001:08)

Ainda com relação ao trabalho, observamos então em outro componente sobre a EJA. Na grande maioria das vezes, nossos alunos vêm de trajetórias de trabalho erráticas (que não se definem dentro de uma área profissional, mas que transitam por várias), pouco qualificadas (no sentido de que realizam trabalhos que, por sua natureza e rotina, não apresentam exigências de conhecimentos mais formalizados para sua realização), *“pegando o que aparece”* para trabalhar. São poucos, e geralmente são os mais velhos, na faixa dos 40 aos 50, 60 anos, que conseguiram traçar alguma trajetória profissional. No caso das mulheres, muitas vezes, o trabalho, além de pouco qualificado, também é a repetição do serviço doméstico. Alguns alunos afirmam que

para eles há diferença entre o trabalho que serve para sobreviver e a profissão, que é onde reside a possibilidade de realização e algo que se conquista pelo conhecimento e pela experiência, mas que se apresenta mais como um desejo do que como possibilidade real. Um dos alunos, Jorge, servente de pedreiro, 47 anos, ao falar sobre o trabalho que considerou o mais insatisfatório em sua vida, disse: “É trabalhar na área de construção civil como servente. É como se fosse para lugar nenhum, carregando massa de concreto, tijolos, etc.” A questão do trabalho é uma das maiores, se não for a maior preocupação dos alunos da EJA. Isso é um ponto fundamental que difere o trabalho da EJA da atuação com crianças.

Outro ponto importante diz respeito ao repertório cultural dos alunos. Como coloca Vera Masagão, há alunos que trazem um repertório de cultura popular extremamente rico e outros nem tanto, pois eles têm como referência basicamente o que a mídia oferece.

No que toca às experiências culturais, é interessante observar que:

“...Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva.”(MEC, 2006:12)

Esse conjunto de elementos culturais manifesta-se principalmente através da oralidade. Os conhecimentos e experiências adquiridos são expressos oralmente, e isso proporciona, em termos de ação pedagógica, uma gama de possibilidades de exploração desse universo oral, repleto de saberes.

No campo das experiências e conhecimentos construídos, Marta Kohl aponta:

“O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.”(1999:03)

Há pelo menos duas diferenças essenciais entre o trabalho com crianças e o trabalho com os jovens e adultos: a relação com o trabalho, os conhecimentos e experi-

ências adquiridos e a possibilidade de reflexão sobre eles. Há outro elemento, também, que é a possibilidade de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Além da diversidade que as salas de EJA apresentam (seja em termos etários, gênero, origem, etnia), há uma diversidade de saberes presentes nos alunos que não deve ser deixada de lado. Se além de acreditarmos que as pessoas constroem conhecimento, acreditamos igualmente que pela interação entre as pessoas ocorre o processo de aprendizagem, temos aqui uma possibilidade a ser explorada.



Foto: Lilian Borges

PARTE 2

II - PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O TRABALHO

1. A EJA COMO EDUCAÇÃO POPULAR

Trabalhar com educação popular, entendida como o trabalho que é realizado perante a população das camadas menos favorecidas, pressupõe um entendimento do por que e para que realizar este trabalho. Paulo Freire é a referência primeira quando se trata desta discussão. Há um universo muito interessante a se conhecer sobre sua obra.

Em sua atuação, afirmava teórica e praticamente que no trabalho com as classes populares era necessário fazer emergir seus saberes, respeitá-los e tê-los enquanto pessoas que tinham conhecimento da vida e das coisas, e que a relação entre educador e educando deveria se dar sobre uma base dialógica. Isso quer dizer que educador e educando deveriam se ver como iguais, trocando saberes diferentes; se ver como iguais, no sentido de pertencimento a uma mesma classe social, e na perspectiva de superação de uma situação de injustiça social e de um projeto futuro, e diferentes, no sentido dos conhecimentos que trocam e no papel que desempenham na relação educador/educando, onde ambos se educam, onde a aprendizagem é um processo que se constrói na relação com o outro, em uma relação ética¹.

A apropriação dos instrumentos de leitura e escrita não poderia se dar sem a leitura do mundo, uma vez que a alfabetização fazia parte de um projeto maior, de emancipação e superação de desigualdades. A leitura do mundo significa a possibilidade de conhecê-lo, compreendê-lo e agir nele, por isso a necessidade de partir da realidade do aluno. Ocorre às vezes uma leitura um tanto limitada e até equivocada com relação à orientação metodológica *'freireana'* de partir da realidade do aluno, pois muitos entendem que esta realidade é apenas a realidade imediata e há uma dificuldade em ultrapassá-la. Por exemplo, escolher como tema gerador a favela, não significa que temos apenas de fazer o trabalho em função das condições dela, uma vez que isso já é do conhecimento do aluno. O trabalho a ser feito prende-se ao

1 Para compreender melhor estas idéias, e esclarecer alguns equívocos na interpretação das mesmas, ler: *“As Idéias de Paulo Freire – Algumas Possíveis Dificuldades para a Compreensão do Pensamento de Paulo Freire”*, de Vera Barreto, contido no material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), MEC, 2000

fato de compreendermos que a favela é um produto histórico, que as condições ali presentes remetem à questão dos direitos humanos (moradia, trabalho, saúde, etc.) e às relações econômicas e sociais que se estabelecem, e morar na favela não é uma questão individual, mas de um coletivo social². Dessa forma, os princípios ‘freireanos’ continuam atuais. Não podemos olhá-los como algo que serviu a determinado período histórico e que foi superado. Com relação ao método de alfabetização, é óbvio que devemos considerar que naquele momento não seria possível trabalhar na perspectiva do sociointeracionismo, uma vez que esses conhecimentos ainda não se apresentavam. Não obstante, se no método de alfabetização isso ainda não podia se explicitar, em toda a condução do trabalho a idéia da possibilidade da construção do conhecimento estava presente através da própria relação dialógica. O princípio político e ético de seu trabalho, os olhares sobre os educandos e sobre o educador, precisam ainda estar muito presentes.

Ao considerarmos que os alunos são portadores de conhecimento, por suas experiências individuais e coletivas, temos de observar que são conhecimentos muitas vezes diferentes daqueles que a escola trabalhará, e é necessário ao educador ter claro aonde pretende chegar com seu trabalho. Nesse sentido, é preciso refletir sobre algumas questões:

- Como vejo os alunos?
- Como me vejo?
- Qual a relação que estabecerei com os alunos?
- Qual é o objetivo maior do meu trabalho?
- Qual é o meu entendimento sobre o que é alfabetizar?
- Como entendo o que constitui o processo de alfabetização?
- Como detalhar a realização desse objetivo no meu trabalho cotidiano?

Por que se fazer essas perguntas? Por que elas podem auxiliar a situar o educador na sua relação com os alunos e com o objeto de conhecimento que se propõe ensinar: a leitura e a escrita. Mas de que leitura e escrita estamos falando? No início deste *caderno* tratamos sobre o Inaf e os níveis de alfabetismo. Agora vamos começar a falar sobre o letramento. O que essas discussões nos trazem? Uma reflexão sobre o que é alfabetizar e o que é um usuário pleno da leitura e escrita.

² Para conhecer mais sobre este tema, ler: “A Concepção Bancária da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos. Sua Crítica”, in *Pedagogia do Oprimido*, 13 edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.



2. O ENTENDIMENTO DE COMO OCORRE A APRENDIZAGEM

Há algumas décadas a alfabetização era tida como a apropriação do sistema de escrita através da memorização. Falava-se de método global ou sintético, ou seja, de maneira simplificada, a partir do todo para as partes ou das partes para o todo. De qualquer maneira, a base da aprendizagem era a memorização das famílias silábicas. A maior parte de nós foi alfabetizada por este método. Algumas pessoas podem dizer que ele atingia o objetivo proposto: dar condições para que as crianças conseguissem ler e escrever. É verdade. Tanto é que estamos aqui, leitores e escritores. Mas Piaget já se referia à capacidade de construir conhecimentos, e sua aluna, Emília Ferreiro, baseada em seus conceitos, realizou uma pesquisa sobre como as crianças pensavam o processo de escrita e leitura. A pesquisa revelou que mesmo antes de estarem alfabetizadas pela escola, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e a leitura, ou seja, não são passivas diante das informações que as rodeiam. No caso dos adultos isso se manifesta de forma mais clara, pois durante suas vidas são colocados diariamente diante de situações que lhes exigem a leitura ou a escrita e tentam buscar formas de compreendê-las e interagir de alguma maneira com elas. Há relatos de pessoas que conseguiram se alfabetizar sozinhas. Nas ações cotidianas de muitos sujeitos, ao interagir com as práticas de leitura e escrita que lhes foram oferecidas ou por eles buscadas, acionaram diferentes estratégias de leitura e diferentes procedimentos para tentar ler sem saber ler através de textos de memória (como hinos de igreja e a bíblia), conta telefônica, de luz, lista de supermercado, manchetes e notícias de jornal, ler ou enviar uma carta, entre outras práticas sociais de leitura e escrita que possibilitaram construir idéias e hipóteses de como ler e escrever, chegando à apropriação do código escrito³.

Através da pesquisa de Emília Ferreiro, convencionou-se identificar quatro grandes fases de hipóteses sobre a escrita:

- Pré-silábica
- Silábica
- Silábico-alfabética
- Alfabética

Na construção da escrita há duas questões às quais os alunos precisam dar resposta. Uma delas é o que a escrita representa e, a outra, como ela representa.

3 O texto “*Para Ensinar a Ler*”, de Rosaura Soligo, in *Cadernos da TV Escola – Português, MEC/SEED, 2000* explica mais detalhadamente o que são e como utilizamos as estratégias de leitura no dia-a-dia.

Hipótese pré-silábica

Nesta hipótese o aluno ainda não se apropriou da característica da língua escrita, que é a correspondência entre a fala e a escrita. Em alguns casos esta escrita se caracteriza pela utilização de símbolos que podem ser letras, numerais, tentativas de reprodução de letras, desenhos que imitam letras e a disposição espacial desse registro pode ocupar todo o espaço da linha ou do papel. Este momento da hipótese pré-silábica é mais raro (mas não impossível) de se encontrar entre os alunos adultos, pois estes, através de sua vivência, sabem que a escrita se dá por intermédio de letras e que possui determinada lógica em sua organização, mesmo que eles não saibam qual seja.

Em uma fase mais avançada dentro da hipótese pré-silábica há uma mudança ao escrever, pois a preocupação espacial (utilizar o espaço do papel) é superada pela preocupação com a quantidade de letras que devem ser utilizadas (eixo quantitativo) e com a disposição e organização das letras, como no exemplo que segue:

The image shows four stages of handwritten text for the word 'PERNAMBUCO'. The first line is 'RBTIOE' with a long arrow underneath. The second line is 'ABE' with a shorter arrow underneath. The third line is 'ABIR' with a shorter arrow underneath. The fourth line is 'BAER'.

PERNAMBUCO

TOCANTINS

BAHIA

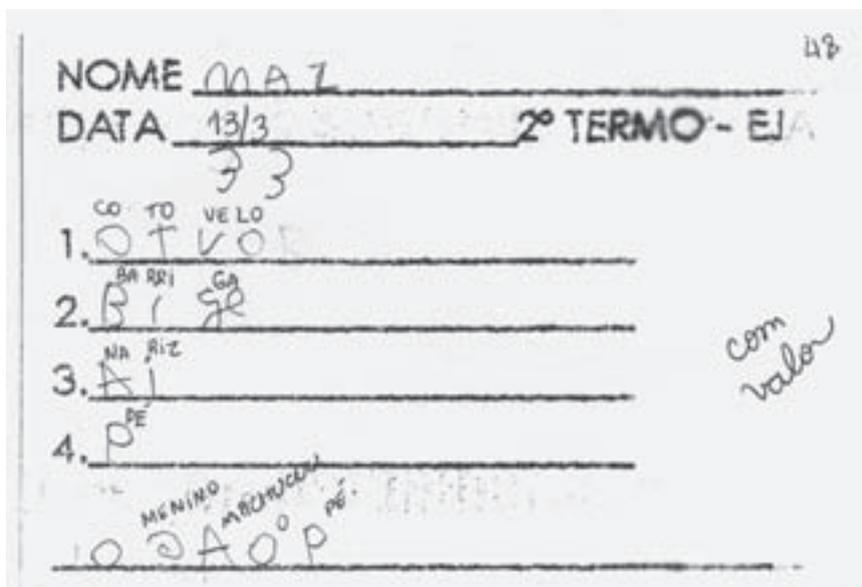
ACRE

A escrita de Josefa é pré-silábica. Podemos observar isso, pois a anotação de leitura mostra que ela a fez globalmente, isto é, não associou a pauta sonora à pauta escrita. As escritas pré-silábicas podem apresentar-se de forma que ocupem toda a linha ou espaço do papel, ou, em uma fase posterior como esta, apresentem critérios quantitativos de letras. Neste caso, ela acredita que não se pode escrever palavras com menos de três letras. Seu repertório de letras não é muito variado, mas dentre as letras que conhece toma cuidado em não repetir a mesma seqüência de letras nas palavras, o que mostra que pensa que palavras diferentes devem ser escritas com seqüências diferentes de letras.

Isso mostra que mesmo com uma hipótese pré-silábica, há uma lógica presente, uma preocupação em como escrever.

Hipótese silábica

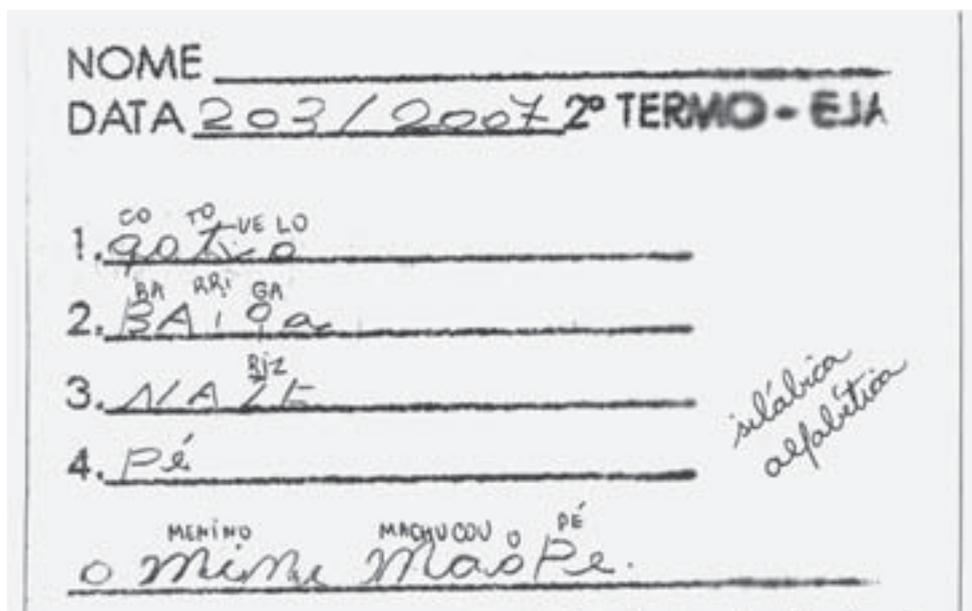
Na hipótese silábica um importante salto ocorre. O aluno percebe que a escrita é a representação da fala e passa a realizar seus registros escritos atribuindo uma letra a cada sílaba da palavra em questão. Consegue dar resposta à primeira pergunta: o que a escrita representa. Em um primeiro momento pode fazer isso sem o que se chama valor sonoro convencional, ou seja, pode atribuir uma letra a uma sílaba, que não corresponda à sonoridade presente nesta sílaba. Por exemplo: para escrever *TOMATE*, pode utilizar as letras *A, F, O* (*A* para *TO*, *F* para *MA* e *O* para *TE*). Em uma fase posterior passa a utilizar-se do valor sonoro convencional, atribuindo à sílaba uma letra que a componha realmente, como no exemplo abaixo.



O texto apresenta uma escrita silábica em que utiliza o valor sonoro convencional, ou seja, já consegue utilizar letras que estão presentes nas sílabas que formam as palavras, independentemente de serem vogais ou consoantes. Interessante notar que na escrita da frase a hipótese utilizada para a lista não se mantém. Isso ocorre porque o registro escrito da frase se dá com uma letra para cada palavra.

Hipótese silábico-alfabética

Esta hipótese apresenta como característica principal o conflito entre a escrita silábica e a escrita alfabética. O aluno percebe que utilizar uma letra apenas para representar uma sílaba não dá conta desta representação e passa a incluir letras em sua escrita, escrevendo ora com uma letra para cada sílaba, ora com duas ou mais letras para cada sílaba.



Maria apresenta uma hipótese silábico-alfabética, já percebeu que uma letra apenas não é suficiente para representar uma sílaba (geralmente, pois há sílabas que se escrevem apenas com uma letra). E por isso ora escreve silabicamente, ora escreve alfabeticamente.

maria helena Alves
PBmCO

tocan
 | |
 B ia
 | |
 a ca
 | |
 tan o n no B a z in

PERNAMBUCO

TOCANTINS

BAHIA

ACRE

TOCANTINS É O NOVO ESTADO DO BRASIL

Maria Helena também apresenta uma escrita silábico-alfabética, e igualmente compreendeu que uma letra não é suficiente para representar uma sílaba, apesar de sua escrita parecer menos evidente que a anterior, pois as letras que utiliza para compor as sílabas nem sempre correspondem às letras que as compõem convencionalmente. Podemos observar isso na marcação da leitura realizada.

Hipótese alfabética

Na escrita alfabética o aluno já responde a como a escrita representa as palavras.

Joana Dare da Silva Mendes

Pernambuco

Tocantins

Bahia

Aqui

Tocantins é no vale do do Luiz

PERNAMBUCO

TOCANTINS

BAHIA

ACRE

TOCANTINS É O NOVO ESTADO DO BRASIL

Joana apresenta uma escrita alfabética. O que ela ainda não possui é o domínio das questões ortográficas que deverão ser trabalhadas no decorrer de seu processo escolar.

No caso dos alunos adultos, quando encontramos escritas pré-silábicas, geralmente não apresentam características que são mais comuns às crianças: desenhos que representam letras, mistura de letras e numerais. Muitas vezes os alunos que estão pré-silábicos (e não só eles) apresentam resistência em escrever e dizem que sabem que não sabem escrever e por isso se recusam. Há também uma expectativa que é comum a muitos alunos que diz respeito ao modelo de escola que esperam. Por alguma experiência que já tiveram de passagem pela escola, ou pela experiência dos filhos, muitas vezes cobram dos educadores as práticas mais tradicionais de escolarização e também por esse motivo apresentam resistência às escritas de acordo com suas hipóteses.

É importante conhecermos alguns pressupostos que pautaram a realização do trabalho de Emília Ferreiro. Esses pressupostos não dizem respeito somente ao processo de construção da escrita, mas à construção do conhecimento de forma geral:

“Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. (...) É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.” (1985:26)

Outro trecho nos auxilia a compreender melhor:

“Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.”(1985:29)

Nesses trechos é possível identificar que a aprendizagem é um processo ativo, de alguém que interage com o objeto, e nesse caso o objeto é o conhecimento. Ao colocar em jogo diferentes habilidades, conhecimentos adquiridos, as pessoas constroem e organizam seus pensamentos e sua maneira de aprender. Dessa maneira, então, se propomos um trabalho aos alunos que requeira somente a memorização, não estamos dando a oportunidade para que ele, durante o processo de aprendizagem, faça uso de outras habilidades que possui e dessa maneira esse processo se torna mais limitado. O resultado da apropriação do sistema de escrita, em tese, pode parecer o mesmo, utilizando a memorização de famílias silábicas ou trabalhando na perspectiva da construção do código. Contudo, o processo é muito diferente nas duas situações⁴. É importante destacar, porém, que há algumas convenções que de fato necessitam de memorização, isto é, o nome das letras, a grafia, algumas regras (por exemplo, as regularidades ortográficas) e outras, mas o processo é diferente à medida que os alunos constroem conhecimentos mediante reflexão e ‘*problematização*’ de informações que recebem do educador ou que circulam entre eles.

4 No texto “*Idéias, Concepções e Teorias que Sustentam a Prática de Qualquer Professor, Mesmo Quando Ele Não Tem Consciência Delas*”, capítulo do livro *O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem*, Ed. Ática, 1999, Telma Weisz compara os princípios da concepção empirista e construtivista, apontando a necessidade do professor ter claro que aluno quer formar para definir qual metodologia de trabalho utilizará em suas aulas.

Mais um trecho de Emília Ferreiro que contribui para essa discussão:

“A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (...). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.”(1985:28,29)

Aprender é algo que ocorre internamente à pessoa, através de sua ação. Os métodos não criam aprendizagem. Eles podem colaborar ou dificultar a aprendizagem. Dessa maneira, a escolha da metodologia de trabalho deve levar em conta o que pretendemos com os alunos. Acreditamos que buscar uma metodologia ativa, que coloque os sujeitos em ação diante do conhecimento a ser apropriado, é a melhor escolha se entendemos que todas as pessoas são capazes de construir conhecimento.

Quando falamos de uma metodologia ativa, nos reportamos às boas situações em que o aluno é convidado, estimulado a pensar sobre suas escritas, sobre suas produções textuais e sobre as diferentes leituras e situações didáticas oferecidas, planejadas pelos educadores para o desenvolvimento em sala de aula ou no ambiente em que cabe a ação. Por exemplo, na proposta de um bom filme, ou fragmento deste, o trabalho pode ser proposto a partir de um roteiro ou não (depende do propósito) para debate e troca de idéias com os colegas, comentários, acréscimo de informações ao tema estudado, parte de um projeto de pesquisa, para realizar um relatório, um painel, fórum de debates e outros. Enfim, uma metodologia é ativa, viva, quando os alunos são convidados o tempo todo a “pensar sobre”, a resolver problemas, quando a atividade possibilita o máximo de circulação de conhecimentos possíveis, quando o conteúdo atende às características socioculturais, quando estes conteúdos e conhecimentos oferecidos não se distanciam das práticas cotidianas dos nossos alunos. Assim, estamos construindo e desenvolvendo uma metodologia ativa, uma metodologia em que o revelador do ensino e aprendizagem tem como pano de fundo a proposta de construção do conhecimento, dos saberes, estes concebidos através das organizações e ações do próprio sujeito que nesta interação agrega, integra novos saberes aos velhos.

Nesta abordagem, professor e aluno têm papéis fundamentais no processo de aprender e de ensinar, reconhecendo o papel da ação *aprendente/aluno*, um aprendiz por natureza, e o professor, como mais uma pessoa neste processo de aprendizado, e com a responsabilidade da mediação das intervenções, onde as *problematizações*, intervenções e encaminhamentos devem estar presentes no seu fazer.

Um dos conceitos importantes desenvolvidos pelo pesquisador Vygotsky muito nos auxilia nesse campo também. O conceito de zona de desenvolvimento *real* e zona de desenvolvimento *proximal* é um instrumento importante para a atuação do professor. Dito de uma maneira bastante simples, zona de desenvolvimento *real* diz sobre o que o aluno já tem consolidado como conhecimento, é o que ele já sabe, e zona de desenvolvimento *proximal* é aquilo que o aluno consegue realizar com o auxílio de outro e que estará realizando sozinho dentro de algum tempo, ou seja, é um conhecimento que está embrionário, que está-se estruturando e que a intervenção de outro pode ajudar a desenvolver. Nesse sentido é que a interação social adquire um papel fundamental. A interação com o educador, com os colegas, com as situações e objetos com os quais se defronta são oportunidades de desenvolver o conhecimento.



No caso da escola, essas situações propostas de forma planejada e intencional (e acreditamos que toda a ação do educador é intencional) podem contribuir muito. A idéia da interação ultrapassa o limite escolar. Aqui, estamos focando este aspecto, mas a interação é um processo muito maior que se relaciona com a cultura, com os significados e representações que a relação do aluno com o universo cultural, mediado pelas outras pessoas de seu grupo produz. Mas o que nos auxilia, como educadores, é saber que a interferência do professor na zona *proximal* (realizada por ele mesmo ou em situações pensadas em que os colegas realizem essa ação, através dos chamados agrupamentos produtivos) pode provocar avanços nos alunos, que, se assim não acontecesse, poderiam demorar muito mais tempo e estar vinculados a outras situações não necessariamente intencionais.



3. OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Como já dissemos, nossos alunos trazem para a sala de aula suas experiências, conhecimentos, saberes construídos durante a vida, a partir de seus desafios pessoais ou coletivos. Tiveram de elaborar hipóteses para realizar escolhas, ou seja, colocaram em ação suas habilidades e conhecimentos prévios sobre determinado assunto ou situação para dar respostas. Uma metodologia que respeite e considere isso em seu processo e continue a propor uma postura ativa diante do conhecimento proporciona uma amplitude maior da capacidade de aprender dos sujeitos.

Com relação aos conhecimentos trazidos pelos alunos, outra tarefa nossa diz sobre como identificá-los e trabalhá-los em nossas aulas.

Vera Masagão coloca sobre a especificidade dos conhecimentos e dos processos de aprendizagem por quais passam os jovens e adultos:

“... em grau muito mais elevado do que as crianças, os adultos já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida.”(1999:191)

Um exemplo interessante de como podemos saber quais são esses conhecimentos é realizar um levantamento dos saberes e habilidades que os alunos e alunas desenvolvem em suas ações de trabalho. O quadro abaixo mostra um exemplo disso:

Aluno e aluna	Que faz atualmente	Saberes envolvidos
Jonas	Servente de pedreiro	Medidas de peso e comprimento; domínio de área (espaço e cálculo), volume; visão espacial e estética; materiais, produtos e quantidades; domínio do tempo cronológico; noções de mistura, proporções.
Ana Paula	Babá	Nutrição; saúde; vacinação; comunicação; desenvolvimento das crianças; repertório: canções, histórias, brincadeiras infantis.
Manuel	Vendedor de ovos	Escolha de fornecedores; dar preço; argumentar para vender; dar troco; calcular lucro; calcular prejuízo; divulgar seu produto; escolher estratégia de venda.

(MEC, 2006: 20,21)

Como podemos observar, muitos dos conhecimentos demonstrados nas atividades de trabalho desses alunos fazem parte daquilo que a escola pretende ensinar. De qualquer maneira, o contexto em que ocorre o uso desses conhecimentos se dá em função de uma situação real, em que o aluno faz uso tanto de conhecimentos já aprendidos para lidar com o que é necessário quanto desenvolve esquemas próprios para se apropriar dos novos conhecimentos. Esses *saberes* e *fazer* neste contexto têm um sentido próprio ao trabalho. É importante que a escola considere isso e estabeleça apropriada relação com esses saberes.

Outra ação possível é propormos que eles explicitem como formularam seu pensamento diante de algum objeto do conhecimento. Um exemplo bastante próximo, exemplificando, diz respeito ao cálculo mental. É comum que nossos alunos realizem cálculo mental e apresentem dificuldade no registro do algoritmo ou da técnica operatória. É interessante propor às classes que exponham oralmente, etapa após etapa, como foram pensando para chegar a determinada resposta (cabe nesta ação que iniciem o registro de seus saberes, processos e idéias dos resultados encontrados. Isto por meio do educador enquanto “escriba”, escrevendo pelo/para/com o aluno, além de validar diferentes representações, isto é, diferentes formas de registros escritos: desenhos, símbolos, esquemas, traços que podem ser utilizados no ensino de matemática, língua e demais áreas). É preciso, no entanto, para que isso ocorra, que exista um ambiente propício na sala. Voltamos ao que dizia Paulo Freire, no que toca à relação *dialogica* (onde o educador também vai aprendendo a educar). Precisamos, de fato, ouvir os alunos e estabelecer uma relação de troca de saberes, na qual o aluno sinta que seu conhecimento é importante e que a posição do professor não é a de quem vai impor um determinado conhecimento, desprezando seus saberes, como se esses não tivessem valor. Podemos, nesse caso, propor situações-problema, de

preferência relacionadas às situações cotidianas, em que a principal atividade seja a busca das respostas aos desafios que se apresentam sem fazer uso de contas ou de calculadora. Ao solicitar que o aluno relate como encontrou a resposta, ele está realizando um exercício reflexivo sobre seu próprio pensamento. Isso vai ao encontro de outra característica sobre os adultos, segundo Marta Kohl:

“...Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, capacidade de reflexão maior sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.”(1999:03,04)

Aproveitar essa capacidade de refletir sobre o conhecimento e sobre o próprio processo de aprendizagem pode ser um instrumento muito importante para que possamos estabelecer essa conexão entre os conhecimentos e saberes já aprendidos, seus processos, e o conhecimento escolar que pretendemos que ele domine. Isso é importante, pois, partir dos conhecimentos já construídos não significa, por um lado, apenas levantarmos isso com os alunos e imediatamente já colocarmos o que queremos que eles aprendam, desconsiderando seus saberes, e, por outro, não pode significar permanecer apenas nos conhecimentos que os alunos já têm. É preciso ressaltar, também, que é necessário legitimar esses conhecimentos e experiências, principalmente aqueles construídos através das experiências da cultura popular, como forma de não sobrepor um conhecimento a outro. São conhecimentos diferentes (culturais, científicos, instrumentais, etc.) e devem ser concebidos como tal. O ato da reflexão, da procura por explicações, de rever explicações já construídas, relacionando, comparando, hierarquizando, proporciona ao aluno uma atitude ativa diante do que precisa ser conhecido e apropriado, como já foi colocado pelas autoras citadas.

A linguagem escolar e o que a escola requisita aos alunos é algo próprio a ela. É uma linguagem e um modo de tratar o conhecimento diferente daquele construído nas experiências cotidianas. Muito nos ajudaria entender como esses processos de aprendizagem ocorrem com nossos alunos e como podemos estabelecer as necessárias conexões de forma a não impor uma forma que idesconsidere os estilos de aprendizagem já trazidos por eles, mas, ao contrário, ampliá-los.

Uma experiência interessante sobre o assunto é descrita pela professora Denise Lino de Araújo⁵, na cidade de Cosmópolis. Ela relata a observação realizada em seu

5 Para conhecer todo o relato da experiência ler o capítulo “O Mal-Entendido em Sala de Aula e as Diferenças na Apreensão do Texto como Objeto de Estudo”, capítulo integrante do livro *O Ensino e a Formação do Professor*.

próprio trabalho, onde algo que parecia tão claro para ela não era igualmente entendido por seus alunos. Criava-se assim um distanciamento entre o que ela solicitava e o que os alunos realizavam. Ela pensava que por meio dos textos propostos em aula seria possível estabelecer um trabalho a partir do conteúdo estudado, pois para ela os textos eram interessantes e traziam questões importantes para a classe. Ela detectou dois problemas principais: para ela o texto escrito era o “elemento central e estruturador da aula” (2001:162-170), ou seja, todo o desenvolvimento do trabalho proposto partiria do texto. Este teria a função de buscar ou confirmar informações e servir como modelo-padrão de escrita. Outro problema: por sua formação escolar e profissional, exigia dos alunos uma resposta pouco flexível, quer dizer, esperava que os alunos reagissem à proposta da atividade de uma determinada maneira. O que ela verificou, a partir da reflexão de sua prática, e por isso é importante que ponderemos sobre nossa prática, foi que, em relação ao texto, os alunos o viam como suporte para uma atividade didática. Melhor dizendo, o texto seria utilizado porque dele se pediria uma tarefa escrita. Por sua experiência em resolver e discutir os assuntos necessários e importantes por intermédio da oralidade, os alunos não tinham uma relação com os textos escritos como a professora esperava (que era a que ela tinha). Dessa forma, algumas vezes a professora fazia um esforço em focar a aula para aquilo que o texto trazia, e os alunos freqüentemente desviavam a discussão para fatos que julgassem mais oportunos ou interessantes. Geralmente esse debate coletivo tomava mais o tempo da aula do que a polêmica centrada no artigo, mesmo com a utilização de proposições que a professora julgava serem importantes e interessantes para os alunos. A professora pôde observar que o problema central residia no fato de que o texto tinha uma importância determinada para o seu plano de aulas. Em contrapartida, os alunos atribuíam outra noção de valor ao mesmo.. A partir daí, foi possível reelaborar sua didática.

Há também uma linguagem própria à escola e é natural que o aluno não a domine, pois esta também precisa ser aprendida. Dois casos ilustram essa situação: a professora solicitou aos alunos que sublinhassem uma determinada palavra. Alguns alunos não realizaram a tarefa solicitada, não porque não tinham condição de realizá-la, mas porque para eles a palavra “*sublinhe*” não era conhecida e, portanto, a solicitação não foi entendida. Em outro exemplo, a professora pediu aos alunos que lessem determinado texto, buscando o que ele continha nas entrelinhas. Depois de algum tempo um aluno chamou a professora para dizer que não tinha achado no texto as “*estrelinhas*” que a professora havia solicitado. O aluno não tinha nenhum problema

Alfabetização de Jovens e Adultos, organizado por Angela B. Kleiman, Inês Signorini e colaboradores, Porto Alegre: editora Artmed, 2001.

auditivo, mas buscou, dentro do que conhecia, o que poderia ser as “*entrelinhas*” que a professora tinha se referido⁶.

É necessário, então, que o educador se preocupe em saber se o que ele comunica e propõe aos alunos faz para eles o mesmo sentido que ele tem ou que imagina que possa ter. Isso não quer dizer que devemos utilizar um vocabulário empobrecido, mas termos a preocupação de possibilitarmos aos alunos uma correta explanação sobre o que estão entendendo e como estão interagindo com o tema proposto.

4. A DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Quando perguntamos o que é alfabetizar e o que constitui o processo de alfabetização, estamos propondo uma reflexão sobre qual é o entendimento de alfabetização que temos. É comum que as pessoas refiram-se à alfabetização como um processo mais amplo, que engloba outras capacidades além do domínio da escrita. É neste sentido que queremos colocar aqui a concepção de alfabetização relacionada ao letramento, ou, melhor dizendo, à alfabetização em contextos letrados que, na perspectiva apresentada, ultrapassa a idéia de alfabetização trabalhada que se restringia ao domínio do código escrito. Então, o que seria a alfabetização e o letramento? Vamos recorrer à professora Magda Soares para entender melhor essa questão:

“Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em seu sentido próprio – como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”; isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); (...) Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.”(2003:91)

Aqui ela se refere especificamente ao domínio do sistema de escrita; abaixo, vai definir o que é o letramento:

“Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler

6 O texto “*Dez Importantes Questões a Considerar...Variáveis que Interferem nos Resultados dos Trabalhos Pedagógicos*”, de Rosaura Soligo, (Programa de formação de professores alfabetizadores – Profa, MEC, 2000), aponta para as diversas questões às quais o professor deve se atentar no momento de planejar suas atividades, e discute inclusive a necessidade de apresentar consignas claras para que os alunos realizem as atividades a contento.

ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...”(2003:91,92)

No trecho seguinte, irá estabelecer a relação entre a alfabetização e o letramento e como, mesmo tratando da alfabetização em seu sentido estrito, esta pode se dar em bases diferentes daquelas trabalhadas anteriormente, onde se priorizava enquanto metodologia a memorização. Não que esta não seja necessária em alguns momentos, como já dissemos, mas na perspectiva do letramento a proposta metodológica e a organização do trabalho didático são apresentadas em outras bases:

“Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e de escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.”(2003:92)

Nessa direção, é importante salientar, como coloca a professora, que não devemos dissociar o letramento da alfabetização. É interessante que a organização do trabalho pedagógico preocupe-se com essas duas dimensões⁷.

⁷ Magda Soares, em seu artigo “A Reinvenção da Alfabetização”, 2003, discorre sobre os aspectos polêmicos e complementares destas duas questões. Da mesma autora, o texto “Letramento e Escolarização”, de onde foram extraídas as definições apresentadas, amplia a discussão e a relaciona ao contexto escolar. Este texto pode ser encontrado em *Letramento do Brasil*, organizado por Vera Masagão, São Paulo: ed. Global, 2003. Ver também, de Telma Weisz, “Alfabetizar em Contextos Letrados”



Foto: Lillian Borges



PREFEITURA DA CIDADE

PARTE 3

III - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO TRABALHO

1. A AVALIAÇÃO INICIAL E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO PRÁTICO

Ao tratarmos da avaliação inicial, a apresentamos em uma perspectiva maior do que a sondagem de leitura e escrita. Esta é fundamental para o trabalho, mas o diagnóstico proposto tem o objetivo de ser um instrumento que auxilie o educador no planejamento de seu trabalho nas questões que encerrem a alfabetização e nas temáticas necessárias ao grupo da sua sala de aula. Nisso, uma questão é fundamental: como os dados levantados seriam incorporados ao trabalho prático realizado em sala? Uma das contribuições mais importantes sobre os assuntos e temas que mobilizam os alunos, o que pode ser uma referência para a escolha dos conteúdos dos textos que serão levados para a sala, além de outros critérios que também pautam a escolha dos mesmos. O educador deve estar atento à possibilidade de expressão que a avaliação diagnóstica proporciona aos alunos, pois neste primeiro momento ele pode observar o que pode ser o seu material de trabalho dos próximos meses. Por exemplo, as idades dos alunos podem gerar uma série de situações-problema que envolvam cálculo mental, outras formas de cálculo, agrupamento por faixa etária, ordem crescente e decrescente, etc. Já o levantamento de uma inquietação dos alunos com relação ao preconceito racial, vivenciado em uma situação de discriminação no trabalho, por exemplo, ou a dificuldade de definir qual é a sua cor, item colocado em uma ficha pessoal, pode indicar que este tema poderá ser trabalhado em um projeto pedagógico que contenha não só a discussão do problema em si, como atividades de leitura e escrita referentes a ele. Como o diagnóstico estabelece o ponto de partida para o educador, no decorrer dos itens tratados neste *caderno* será possível observar como seus dados se transformam em ações práticas.

1.1 - A AVALIAÇÃO INICIAL COMO PONTO DE PARTIDA

Apresentamos anteriormente alguns elementos que caracterizam a população de jovens e adultos que buscam as nossas salas de aula.

O diagnóstico, ou avaliação inicial, é o momento em que primeiramente tomamos contato com esses alunos. É o primeiro momento em que damos voz aos alunos, não no sentido da permissão, mas no sentido de estarmos prontos a ouvi-los e iniciar um processo de troca de conhecimentos e experiências, de estarmos abertos a conhecer e reconhecer seus saberes, a fim de estabelecermos o diálogo entre o que eles sabem e o que a escola pretende *oportunizar*. Como dissemos anteriormente, este é um momento importante no qual poderemos levantar os primeiros elementos que permitam estabelecer uma relação entre os conhecimentos e saberes já adquiridos e os conhecimentos escolares que propomos ensinar.

Dessa maneira, o diagnóstico da sala pode situar o educador em relação ao que os alunos sabem sobre a leitura e a escrita, bem como sobre como se colocam diante de determinados assuntos ou temas. Ele permite o conhecimento das questões mais importantes que compõem o universo dos alunos e a partir dele o educador pode estabelecer os temas ou assuntos que tenham relação com as necessidades que os alunos apresentem e que podem ser trabalhadas em diferentes modalidades organizativas. Ele também é o ponto de partida para a elaboração do seu planejamento e da sua rotina de trabalho.

A seguir, apresentaremos dois exemplos de roteiros para diagnóstico e como é possível trabalhá-los em sala de aula.

Um roteiro proposto (MEC 2006):

História de vida:

- Dados pessoais: nome completo, data de nascimento, cidade onde nasceu;
- Escolaridade: se já foi à escola, quando, por quanto tempo, por que saiu, o que espera do curso;
- Família: estado civil, com quem mora, filhos;
- Participação comunitária: freqüenta igreja, faz parte de alguma associação, sindicato.

O trabalho:

- Experiências: qual o trabalho atual, que outros trabalhos já teve, o que gostaria de fazer;
- Aprendizagem profissional: como aprendeu o trabalho que faz atualmente, já fez algum curso ligado ao trabalho, gostaria de fazer algum, qual;
- Rotina diária: quantas horas trabalha por dia, quais as folgas, qual o tempo gasto nas idas e vindas entre casa e trabalho.

Descanso e diversão:

- O que faz nos momentos de descanso, o que gostaria de fazer;
- Qual a diversão predileta, que tempo se dedica a ela;
- Em companhia de quem se diverte, descansa, sai com os filhos, onde vão;
- Gosta de ver televisão, quais os programas preferidos;
- Faz trabalhos manuais, artesanato;
- Vai a festas, quermesses, parque.

Contato com a escrita

- Se tem jornais, revistas em casa, quais;
- O que gosta ou gostaria de ler;
- Se precisa usar a escrita no trabalho; pouco, nunca, muitas vezes;
- Se já escreveu ou recebeu cartas;
- Se precisa ir ao banco;
- Onde sente mais a necessidade de saber ler e escrever bem.

Um outro roteiro proposto (proposta nossa):

Aspectos sociais:

- Sua origem;
- Seu percurso de vida: lugares onde morou;
- A família de origem;
- A família que constituiu;
- Seus trabalhos;
- O trabalho atual (ou a ausência dele);
- O local onde mora;
- Lazer e diversão.

Aspectos individuais:

- O que lhe é caro na vida, o que conquistou;
- O que pretende conquistar, desejos pessoais e profissionais;

- O que é ler e escrever;
- O que a escola representa;
- O que gostaria de saber ou conhecer.

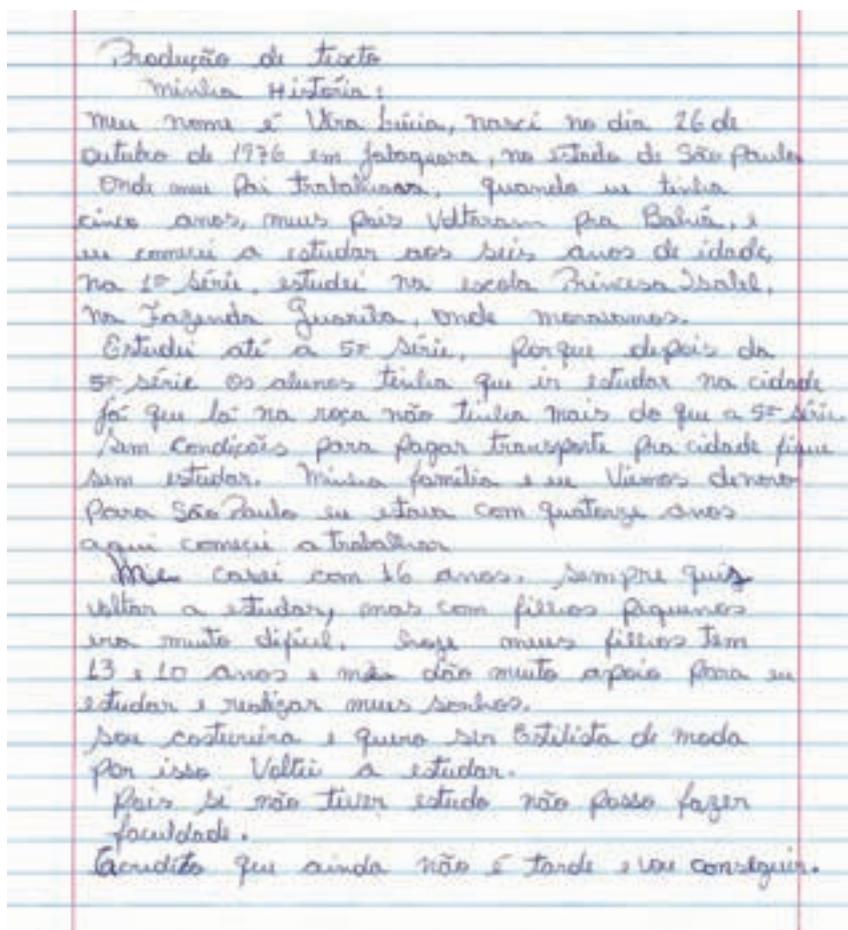
Conhecimentos já adquiridos:

- Conhecimento sobre a escrita (hipótese de escrita);
- O que já realiza como leitura (decodificação e letramento);
- Conhecimentos adquiridos durante a vida (no trabalho, na escola, com as pessoas);
- Conhece muitas histórias ou outros relatos, gêneros;
- Tem contato com materiais escritos;
- Tem contato com a tecnologia e como ele se dá.

Estes são dois exemplos de questões que podem compor a avaliação inicial. A idéia é que você proponha o seu roteiro de maneira que ele signifique um instrumento de trabalho seu. O diagnóstico tem importância à medida que ele auxilia na proposição do trabalho pedagógico. A partir dele, você poderá selecionar os recursos e temáticas que considere importantes para aquele grupo de alunos, bem como eleger seus propósitos e objetivos, procedimentos didáticos, conteúdos.



Foto: Lilian Borges



É interessante destacar também que a avaliação inicial não invalida o desenvolvimento dos conteúdos necessários que a escola deve trabalhar com os alunos, pensando no atendimento da grade curricular. Através dele, você poderá propor atividades em que estará realizando a avaliação, bem como motivando os alunos em atividades de leitura e escrita, garantindo situações de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento.

Seguem algumas propostas sobre como trabalhar com a avaliação inicial. São sugestões de atividades e não estão aqui organizadas em seqüências.

- Para sensibilizar os alunos a falarem de suas origens, ouvir uma música e conversar sobre ela retomando seus trechos (o professor anota os pontos que julgar importantes dos relatos dos alunos);

Para esta atividade selecionamos uma música que trata das saudades da terra natal. É apenas um exemplo, pois não estamos nos referindo a nenhuma turma em

especial; por isso, será importante que a escolha da música tenha alguma relação com a sala, de acordo com o que observe o educador. A música que propomos é cantada por Sérgio Reis:

SAUDADES DE MINHA TERRA

Sérgio Reis

DE QUE ME ADIANTA VIVER NA CIDADE
SE A FELICIDADE NÃO ME ACOMPANHAR
ADEUS, PAULISTINHA DO MEU CORAÇÃO
LÁ PRO MEU SERTÃO QUERO VOLTAR
VER A MADRUGADA, QUANDO A PASSARADA
FAZENDO ALVORADA COMEÇA A CANTAR
COM SATISFAÇÃO ARREIO O BURRÃO
CORTANDO O ESTRADÃO SAIO A GALOPAR
E VOU ESCUTANDO O GADO BERRANDO
SABIÁ CANTANDO NO JEQUITIBÁ

POR NOSSA SENHORA, MEU SERTÃO QUERIDO
VIVO ARREPENDIDO POR TER TE DEIXADO
ESTA NOVA VIDA AQUI NA CIDADE
DE TANTA SAUDADE, EU TENHO CHORADO
AQUI TEM ALGUÉM, DIZ QUE ME QUER BEM
MAS NÃO ME CONVÉM, EU TENHO PENSADO
EU DIGO COM PENA, MAS ESSA MORENA
NÃO SABE O SISTEMA QUE EU FUI CRIADO
TÔ AQUI CANTANDO DE LONGE ESCUTANDO
ALGUÉM ESTÁ CHORANDO COM O RÁDIO LIGADO

QUE SAUDADE IMENSA DO CAMPO E DO MATO
DO MANSO REGATO QUE CORTA AS CAMPINAS
AOS DOMINGOS IA PASSEAR DE CANOA
NAS LINDAS LAGOAS DE ÁGUAS CRISTALINAS
QUE DOCE LEMBRANÇA DAQUELAS FESTANÇAS
ONDE TINHAM DANÇAS E LINDAS MENINAS
EU VIVO HOJE EM DIA SEM TER ALEGRIA
O MUNDO JUDIA, MAS TAMBÉM ENSINA

ESTOU CONTRARIADO, MAS NÃO DERROTADO
EU SOU BEM GUIADO PELAS MÃOS DIVINAS

PRA MINHA MÃEZINHA JÁ TELEGRAFEI
E JÁ ME CANSEI DE TANTO SOFRER
NESTA MADRUGADA ESTAREI DE PARTIDA
PRA TERRA QUERIDA, QUE ME VIU NASCER
JÁ OUÇO SONHANDO O GALO CANTANDO
O INHAMBU PIANDO NO ESCURECER
A LUA PRATEADA CLAREANDO A ESTRADA
A RELVA MOLHADA DESDE O ANOITECER
EU PRECISO IR PRA VER TUDO ALÍ
FOI LÁ QUE NASCI, LÁ QUERO MORRER

Fonte: www.letrasdemusicas.com.br

- Confecção de uma tira com o nome e a data de aniversário para montagem de cartaz, onde os alunos coletivamente organizam as datas na seqüência dos meses do ano. Esta atividade permite verificar se todos os alunos sabem sua data de nascimento, uma vez que enquanto registram a data do aniversário, o professor pode perguntar qual foi o ano de nascimento. Talvez seja necessário auxiliar alguns alunos no registro.

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
ANTONIO 28/01	MARLUCE 10/02		
MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

- Realizar um levantamento com os alunos, com o professor registrando na lousa, o que esperam da escola. Nesta atividade, enquanto trabalhamos com as expectativas dos alunos, já estamos apresentando como se processa a escrita, na medida em que vamos registrando e lendo o que escrevemos;

- Registrar no caderno, para, ao final do semestre ou do ano, avaliar como as expectativas foram atingidas ou se modificaram. Nesta atividade estamos fazendo uma cópia com um sentido: o de resgatar depois de algum tempo o que foi levantado pela sala;
- Fazer a listagem dos Estados de origem dos alunos. Aqui estamos levantando os dados dos alunos e mais uma vez apresentando como se processa a escrita;
- Agrupar os nomes aos Estados em atividade coletiva onde a sala leia o nome do Estado e o aluno fixe seu nome em um cartaz. Nesta atividade poderemos observar de uma maneira bastante geral quais alunos já conseguem realizar alguma leitura e de que maneira o fazem;
- Caso seja possível, organizar em duplas por mesmo Estado, para que troquem entre si as impressões que têm acerca de seu Estado e registrem em texto ou lista para que o professor leia para a sala. Esta é uma primeira atividade de escrita, de acordo com suas hipóteses, em duplas, onde o professor deve acompanhar o desenvolvimento da atividade para observar as escritas e depois resgatar com os alunos o que eles pretenderam escrever;
- Apresentar e explicar para que serve uma ficha pessoal e realizar com os alunos o preenchimento de uma com algumas informações (nome completo, sexo, data de nascimento, endereço, estado de origem, cor, telefones para contato, no que trabalha, há quanto tempo mora em São Paulo). O preenchimento da ficha pode se apoiar na identidade e na conta de luz;
- Propor a escrita individual das atividades de trabalho que cada um já realizou e solicitar a leitura pelo aluno (oportunidade de observar a escrita individual);
- Realizar o levantamento das idades da sala e organizar em grupos (duplas) etários para que escrevam uma lista das vantagens e desvantagens que a idade traz para seu grupo;
- Elaborar um texto coletivo falando das vantagens de se passar pelas diferentes idades;
- Leitura de textos que tratem das idades para contrapor pontos de vista. Aqui apresentaremos quatro, dois deles que tratam da questão de ser idoso e outros dois que abordam as questões da juventude:

RECORDO AINDA

Mario Quintana

RECORDO AINDA... E NADA MAIS ME IMPORTA...
AQUELES DIAS DE UMA LUZ TÃO MANSA
QUE ME DEIXAVAM, SEMPRE, DE LEMBRANÇA,
ALGUM BRINQUEDO NOVO À MINHA PORTA...

MAS VEIO UM VENTO DE DESESPERANÇA
SOPRANDO CINZAS PELA NOITE MORTA!
E EU PENDUREI NA GALHARIA TORTA
TODOS OS MEUS BRINQUEDOS DE CRIANÇA...

ESTRADA AFORA APÓS SEGUI... MAS, AÍ,
EMBORA IDADE E SENSO EU APARENTE
NÃO VOS ILUDAIS O VELHO QUE AQUI VAI:

EU QUERO OS MEUS BRINQUEDOS NOVAMENTE!
SOU UM POBRE MENINO... ACREDITAI!...
QUE ENVELHECEU, UM DIA, DE REPENTE!...

Fonte: www.casadobruzo.com.br

ASSIM EU VEJO A VIDA

Cora Coralina

A VIDA TEM DUAS FACES:
POSITIVA E NEGATIVA
O PASSADO FOI DURO
MAS DEIXOU O SEU LEGADO
SABER VIVER É A GRANDE SABEDORIA
QUE EU POSSA DIGNIFICAR
MINHA CONDIÇÃO DE MULHER,
ACEITAR SUAS LIMITAÇÕES
E ME FAZER PEDRA DE SEGURANÇA
DOS VALORES QUE VÃO DESMORONANDO.
NASCI EM TEMPOS RUDES
ACEITEI CONTRADIÇÕES
LUTAS E PEDRAS
COMO LIÇÕES DE VIDA
E DELAS ME SIRVO
APRENDI A VIVER.

Fonte: www.paralerepensar.com.br/coracoralina.htm#Assim_eu_vejo_a_vida

VAMO LÁ**Jota Quest**

A CIDADE ESTÁ CRESCENDO MUITO RÁPIDO
A ENERGIA PRECISA DE EXPANSÃO
MINHA CABEÇA NÃO PÁRA DE PENSAR
QUE O POVO PRECISA DE ATENÇÃO
E VOCÊ, MEU AMIGO, VAI FICAR AÍ PARADO SEM FAZER
NADA?
E VOCÊ, MEU AMIGO, NÃO VAI DAR A SUA OPINIÃO?
RESGATE! AO FUTURO E À VERDADE
RESGATE! AO PROGRESSO E À DIGNIDADE
CAUSAR IMPACTO, CHAMAR A ATENÇÃO
MODIFICAR, FAZER A GENTE MESMO,
ACRESCENTAR, TORNAR POSSÍVEL
ALCANÇAR O CÉU RUMO AO INFINITO
VAMO LÁ!!! VAMO LÁ!!!
PRA MUDAR ESSA SITUAÇÃO
ESCREVER NOSSA HISTÓRIA
DA ORIGEM DE TUDO ATÉ AGORA
NADA, NADA ESCAPA DA EVOLUÇÃO
A SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DESTE MUNDO
É O QUE ESPERAM DESSA NOVA GERAÇÃO
E VOCÊ, MEU AMIGO, VAI FICAR AÍ PARADO SEM FAZER NADA?
E VOCÊ, MEU AMIGO, NÃO VAI DAR A SUA OPINIÃO?
RESGATE! AO FUTURO E À VERDADE
RESGATE! AO PROGRESSO E À DIGNIDADE
CAUSAR IMPACTO, CHAMAR A ATENÇÃO
MODIFICAR, FAZER A GENTE MESMO,
ACRESCENTAR, TORNAR POSSÍVEL
ALCANÇAR O CÉU RUMO AO INFINITO
VAMO LÁ!!! VAMO LÁ!!!
PRA MUDAR ESSA SITUAÇÃO
ESCREVER NOSSA HISTÓRIA

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/jota-quest/vamo-la.html>

O VACILÃO

Cidade Negra

TU PENSAS QUE ÉS MALANDRO
QUE MALANDRO É ESSE QUE APANHA PARA VIVER?
A TUA SORTE É QUE A GALERA AINDA GOSTA DE VOCÊ
ACERTE TEUS PASSOS QUE É PARA O CORPO NÃO IR AO CHÃO
PRA NÃO SE ARREPENDER NÃO, NÃO
A SORTE É LANÇADA QUANDO SE ENTRA NA PARADA
ERGA OS BRAÇOS E ABRA OS OLHOS PARA NÃO SE MACHUCAR
ENTÃO ESCREVA SUA HISTÓRIA PRA UM FINAL FELIZ
PRIVILEGIE O PERSONAGEM PRINCIPAL
ESSA É PRO VACILÃO, PRO VACILÃO, PODES CRER
VOU MANDAR PRO VACILÃO, PRO VACILÃO, PODES CRER
TU PENSAS QUE ÉS MALANDRO
QUE MALANDRO É ESSE QUE APANHA PARA VIVER?
A TUA SORTE É QUE A GALERA AINDA GOSTA DE VOCÊ
E PRA CHEGAR AO FIM DA TRAMA
ENTRA ENTÃO A FORÇA MOTRIZ
AÍ, ENTÃO, VOCÊ VÊ A MALANDRAGEM QUE É SABER VIVER
E MALANDRAGEM É SABER VIVER
SE ANTENAR TER A SAGACIDADE ALGUMA COISA DE BOM
NO FUNDO TE RESTA, PODES CRER, AMIZADE
ENTÃO ESCREVA SUA HISTÓRIA PRA UM FINAL FELIZ
PRIVILEGIE O PERSONAGEM PRINCIPAL

Fonte: <http://letras.terra.com.br/cidade-negra/319960/>

- Realizar entrevista com os alunos a fim de estreitar o vínculo do educador com estes, conhecer um pouco melhor as suas experiências e dar espaço para serem tratados pontos que necessitem de atenção individual (problemas de saúde, questões familiares, judiciais, etc.);

Uma possibilidade de seqüência didática:

- Ler para e com os alunos algumas biografias, assistir ou ouvir documentários pessoais ou autobiográficos, propor gravar em vídeo ou DVD situações/causos, etapas da vida pessoal, fazer roda de conversa para trocar histórias de vidas, e, por fim, a escrita de textos deste gênero no coletivo, duplas e/ou individualmente;

- Propor, em continuidade às etapas da seqüência anterior, a produção de um livro de memórias, atentando ao processo de produção textual e não ao produto, o que significa: discutir com os alunos para que fazer um livro de memórias, qual será o seu destinatário, sua função (para presentear, compor o acervo histórico da escola, fazer parte da biblioteca, da sala de leitura, etc.), acolher os alunos durante a produção (coletivo/duplas/individual), discutir a revisão dos textos no coletivo, em duplas, priorizar o que revisar, dentre outros aspectos.

1.2 - HIPÓTESES DE ESCRITA E SONDAGEM

Para a sondagem de escrita, instrumento que possibilitará mais apuradamente sabermos quais são as hipóteses de escrita que nossos alunos apresentam, a fim de melhor organizarmos o trabalho pedagógico, algumas observações precisam ser consideradas.

Você viu no capítulo anterior que os alunos, em seu processo de alfabetização, constroem diferentes hipóteses, ou seja, produzem diferentes idéias sobre a leitura e a escrita. Os alunos adultos, por já saberem o que a escrita representa, e, na maioria das vezes, trazerem um repertório maior de vivência com situações de leitura e escrita, apresentam certa resistência em escrever porque afirmam não saberem. É preciso estabelecer clima favorável e de confiança entre educador e educando, a fim de que o aluno mostre o que ele já é capaz de realizar. A sondagem individual é um momento do aluno com o educador. Faz-se necessário organizar o trabalho na sala de aula, para que se tenha tempo de estar individualmente com os alunos.

Uma sondagem coletiva, isto é, um mesmo ditado para todos, pode trazer alguns elementos visíveis, no caso de escritas explicitamente silábicas com valor sonoro convencional, silábico-alfabéticas ou alfabéticas. Mas ocorrem casos em que à primeira vista uma escrita pode parecer pré-silábica, mas quando você solicita que o aluno leia o que escreveu ele pode ter produzido uma escrita silábica sem valor sonoro convencional, ou mesmo com valor sonoro. Por ter vivência com a escrita, e saber que as palavras são formadas por mais letras do que a hipótese silábica comporta, pode ocorrer de o aluno acrescentar letras, porque sabe, por exemplo, que em uma palavra dissílaba, escrever com duas letras pode deixar a escrita “estranha” e por isso inclui letras, o que demonstra que ele pode estar em um momento de conflito em sua hipótese. Em alguns casos, os alunos também ao pensarem alto para escrever demonstram que nem sempre seguem a seqüência correta das sílabas de uma palavra, registrando primeiramente aquelas que lhe são mais identificáveis. O momento

demanda que o educador acompanhe o processo de escrita do aluno e sua leitura. Às vezes também pode ocorrer escritas aparentemente alfabéticas misturadas às outras escritas, o que pode indicar que o aluno tenha algumas palavras e/ou segmento da palavra, sílabas, de memória e não necessariamente saiba escrevê-las. É importante que o educador solicite que o aluno leia o que escreveu, pois é na leitura que ficará evidente com qual hipótese o aluno está trabalhando.

Há alguns critérios que devem ser considerados:

- A relação de palavras deve pertencer ao mesmo campo semântico (estar relacionada a um mesmo tema ou assunto); por exemplo, lista de ferramentas: furadeira, martelo, prumo, pá; lista de ingredientes para o lanche: mortadela, presunto, queijo e pão; lista de itens que compõem uma festa: bebidas, refrigerantes, batidas, sucos, etc;
- As palavras apresentarem uma ordem decrescente de sílabas (da polissílaba para a monossílaba). Isto é necessário, uma vez que, dependendo da hipótese de escrita que o aluno esteja no momento, o número de letras que uma palavra deve ter se transforma num problema. Um aluno que possa estar entrando na fase silábica, mas trabalha com a idéia de que uma palavra deve ter pelo menos três letras para ser escrita, ao se deparar na escrita proposta pelo educador com uma palavra dissílaba (que pela sua análise teria apenas duas letras), pode entrar em um conflito que interfira na avaliação, pois poderá se negar a escrever, impossibilitando a sondagem. Ao iniciar pela palavra polissílaba e depois trissílaba, este conflito ainda não se apresenta, o que dá a oportunidade de verificarmos como o aluno está pensando a escrita. Ao se deparar com o conflito na palavra dissílaba e principalmente monossílaba, talvez seja necessária a intervenção do educador sobre como questionar o aluno quanto à sua correta grafia;
- Evitar palavras que contenham sílabas contíguas (de mesma vogal). Isso possibilita ao aluno que acredita que não pode utilizar letras repetidas para escrever algo, não entre em um conflito que o paralise. Por exemplo: abacate. Um aluno que esteja na fase silábica com valor sonoro convencional ainda predominantemente com uso de vogais pode não se conformar com a escrita de abacate da seguinte forma: *AAAE (a-ba-ca-te)*;
- Solicitar a leitura ao final da escrita de cada palavra, para confirmação ou verificação da hipótese construída.

Durante a observação de uma sondagem de escrita realizada pelos alunos, nos deparamos com a necessidade de retomar algumas questões que são importantes e até mesmo determinantes no que diz respeito à sondagem: em muitas produções escritas não havia a marcação da leitura realizada pelo aluno ou pelo educador e isso em muitos casos prejudicou ou mesmo impediu que soubéssemos o que o aluno tentou registrar, uma vez que um dos aspectos e o mais significativo ponto para observarmos

o que o aluno revela frente às suas idéias sobre a leitura e escrita é a marcação de leitura. Para tanto, após a escrita do aluno o educador deve pedir que o mesmo leia imediatamente e realizar a anotação de como ele leu, como reagiu, expressou suas dúvidas, indagações, durante a produção.

Uma dificuldade que sentimos também está relacionada ao fato de a sondagem não ter sido realizada individualmente, dificultando a observação, registro revelador do que pensa o aluno quanto às hipóteses de escrita em que se encontra no momento. Outro fato a considerar é a escolha da lista de palavras, pois em algumas escritas as listas se referiam a palavras retiradas de um texto ou de uma roda de conversa, o que não a caracteriza enquanto lista. A definição de lista é um texto de estrutura simples que revela sua função no contexto social, servindo a uma ação: lista de produtos de limpeza, ingredientes de um lanche, lista de bebidas, de ferramentas, passeios, filmes, profissões, frutas, animais, etc. Uma outra observação importante é a de que há textos que são inadequados para esse diagnóstico. Pensar em texto para uma sondagem significa pensar, enquanto escritor, produtor de textos, nos aspectos discursivos e notacionais, o que quer dizer conhecer o como e o que escrever (repertório sobre o gênero e o assunto). Seria interessante retomar o vídeo “*Construção da Escrita*”¹ em que a professora Telma Weisz apresenta a construção de escrita por um grupo de crianças². Nele fica bastante claro como são registradas as hipóteses de escrita. Há algumas diferenças em relação ao que ocorre com os adultos, mas o processo é praticamente o mesmo.

Com relação à sondagem de leitura, esta tem a função de observar quais recursos os alunos utilizam para tentar ler algo. Poderemos observar se já conseguem realizar a decodificação, se tentam estabelecer a relação do que está escrito com algum contexto (figura, por exemplo), se tentam encaixar algo que está escrito com o que imaginam que esteja, procurando letras que referenciem a leitura e se utilizam outras estratégias de leitura.

Para isso, podemos utilizar alguns recursos. Sugerimos dois como exemplos:

- Utilizar a conta de luz para verificar com os alunos o que conseguem ler ou identificar na conta;
- Apresentar uma figura com uma cena do cotidiano e um pequeno texto escrito (desde que conheça o assunto, para que possa acionar as estratégias de leitura, pistas para ler sem saber ler) para que os alunos demonstrem o que conseguem ler.

1 *Escrita/ Construção da Escrita*. Direção – Fernando Passos / Taunay Daniel. FDE/1988

2 O texto “*Como Saber o que Sabem os Alunos*”, de Telma Weisz, traz informações importantes acerca de como realizar a sondagem de saberes dos alunos.

Destacamos que esta avaliação não precisa ser realizada completamente a um só momento. É fundamental colocarmos as questões mais importantes, que irão auxiliar no planejamento do trabalho no momento inicial, mas algumas outras questões podem ser desenvolvidas no decorrer do processo.

Outro elemento importante a ser colocado é a previsão no planejamento para que periodicamente se realize a sondagem de escrita nos alunos. É importante destacar que essa periodicidade não deve ser muita próxima, como uma vez por semana, por exemplo, e nem tão distante, como a cada seis meses. A periodicidade e a efetiva sondagem devem ser um norteador do trabalho para o educador. Sem a sondagem, ou seja, sem saber o que os alunos já sabem e o que precisam saber, o educador não conseguirá organizar os agrupamentos dos alunos para o desenvolvimento das atividades nas duplas, nos pequenos grupos, bem como nas ações individuais, não consegue planejar, encaminhar e intervir com boas situações didáticas que desestabilizem o aluno, ou seja, que coloquem em conflito, em cheque, suas hipóteses e seus saberes para que ele valide ou não seus conhecimentos e avance em suas hipóteses de escritas. Dessa maneira, você poderá acompanhar o desenvolvimento deles e reorganizar seu trabalho.

2. COMO AS ATIVIDADES PROPOSTAS PODEM EXPLICITAR CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Uma reflexão interessante a ser realizada pode partir da discussão de atividades e do que elas requerem do aluno. Como ponto de partida, a fim de se estabelecer quais critérios devemos considerar, seguiremos a indicação da professora Telma Weisz (2000) sobre os aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem:

Uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
3. O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real — por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas;
4. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos — por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Podemos fazer essa reflexão a partir de quatro atividades bastante simples, para discutirmos as seguintes questões:

- Essa atividade pode ser considerada uma boa situação de aprendizagem? Por quê?
- Qual era o objetivo do professor em cada uma delas e qual é a concepção implícita?
- O que cada atividade está exigindo do aluno?

1 – PASSE AS PALAVRAS EM LETRA DE FÔRMA PARA LETRA MANUSCRITA

BOLA _____

MALA _____

BOLO _____

LATA _____

BULA _____

MATO _____

MULA _____

2 – LIGUE AS SÍLABAS FORMANDO PALAVRAS E ESCREVA-AS.

CO DO _____

LA BA _____

DA LA _____

FA TA _____

FU CA _____

3 – VOCÊ E UM COLEGA IRÃO ESCREVER O NOME DE CINCO FRUTAS TÍPICAS DO BRASIL E QUE TODO MUNDO CONHECE. ESCOLHAM ENTRE VOCÊS, ANTES DE ESCREVER, QUAIS SÃO ESSAS FRUTAS. EM SEGUIDA, CADA UM ESCREVE O NOME DESSAS FRUTAS E DEPOIS COMPAREM AS ESCRITAS, MODIFICANDO O QUE FOR NECESSÁRIO.

4 – A PROFESSORA PEDIU AOS ALUNOS QUE APRESENTASSEM PARA A SALA QUADRINHAS CONHECIDAS. DEPOIS DE APRESENTADAS, ESCOLHEU DUAS DELAS PARA TERMINAREM DE ESCREVER CONJUNTAMENTE:

ESSAS MENINAS D'AGORA
SÓ SABEM NAMORAR
BOTAM A PANELA NO FOGO

(E não sabem temperar)*

QUEM TIVER O SEGREDO
NÃO CONTE À MULHER CASADA
A MULHER CONTA AO MARIDO

(O marido à rapaziada)

* Estas respostas não são apresentadas aos alunos, estão apenas demonstrando o que deveria ser escrito.

Considerando o que foi colocado como critério a partir das indicações de Telma Weisz, nas duas primeiras atividades os alunos não são solicitados a recorrerem ao conjunto de conhecimentos e habilidades que dispõem para realizá-las. O que se requer na primeira é o conhecimento do traçado da letra manuscrita e na segunda a memorização de sílabas trabalhadas, a fim de formar palavras que não estão contex-

tualizadas e nem presentes em uma situação de uso social. A primeira atividade não requer a circulação de informações e a segunda pode ser realizada em duplas, mas essa não é uma condição essencial para sua realização.

A terceira atividade requer dos alunos a troca de informações, a seleção do que está sendo solicitado a partir de um critério dado, o registro em forma de lista em que os conhecimentos sobre a escrita serão confrontados e revistos em duplas produtivas. A quarta atividade parte do conhecimento apresentado oralmente pelos alunos, presente em sua cultura oral, e propõe o registro escrito em um momento coletivo, onde estes e o educador poderão pensar, interferir e *problematizar* a construção do código escrito a partir de um texto que tem uma função social, possibilitando a reflexão sobre o sistema de escrita.

A concepção presente nas duas primeiras atividades tem como pressuposto a memorização como base da aprendizagem. É preciso, no entanto, lembrar que a memorização em si não é algo negativo, até porque ela é necessária em muitas situações. O que é preciso considerar é que nas duas primeiras atividades a memorização é praticamente a única habilidade solicitada, não sendo propiciada ao aluno uma atitude reflexiva sobre o objeto do conhecimento em questão.

As duas últimas atividades têm como pressuposto o esforço reflexivo, o levantamento de hipóteses, a troca de informações, a importância da interação no processo de aprendizagem, bem como a consideração do uso social da língua. Em uma perspectiva de educação onde defendemos que os sujeitos são seres ativos, que elaboram, refletem, buscam a explicação e a lógica presente no mundo, atividades que propiciem este tipo de postura diante do conhecimento proporcionam acentuada possibilidade de desenvolvimento do processo de aprendizagem.

3. COMO O EDUCADOR SE VÊ ENQUANTO LEITOR E ESCRITOR

Uma das questões importantes que nos devemos colocar é como nós, educadores, nos vemos enquanto leitores e escritores. Em que medida nos propomos a mergulhar no universo da leitura, não só nos momentos em que o trabalho exige. Quantas vezes por semana, ou talvez por mês, você consegue ler algumas páginas de um livro para deleite, para divertimento, ou para contemplar alguma curiosidade. Quantas biografias você já pôde ler? Quantas poesias lhe falaram ao coração, não necessariamente tratando de amor, mas falando da vida de uma forma diferente, daquelas que nos tocam profundamente, acessando nossos sen-

timentos? Para propiciar esses momentos aos alunos é importante também que os vivamos. Mergulhar no universo da leitura é vivenciar diferentes dimensões da vida. Nada melhor que o testemunho vivido, para despertar o desejo nos outros. Tente se programar para viver esses momentos. Escolha uma leitura que não tenha o objetivo de buscar um texto que possa ser utilizado com os alunos. É claro que se nesse percurso, algum deles cumprir essa função será bem-vindo, mas pense em você, leitor. Reflita depois da leitura o que ela proporcionou a você. Tente listar quais obras você gostaria de ler, quais notícias, quais escritores, quais os tipos de texto que lhe chamam a atenção. Caso você não conheça muitos, converse com os outros, busque indicações, referências, experiências de leitura vividas por outras pessoas. Na nossa vida escolar nem sempre fomos informados de tudo o que a leitura nos proporciona e nem da extensa possibilidade de autores a serem lidos. A busca de conhecimento não tem limites.

Agora pense nos momentos em que você utiliza a escrita. Não só nos momentos de trabalho, mas nos outros momentos da vida em que é necessário escrever. Em que momentos ela é sua expressão, sua forma de comunicação, o registro de algo que não se pode perder. Quanto a escrita ocupa em sua vida?

Essas reflexões nos levam a pensar sobre nossa atuação enquanto leitores e escritores. E esse lugar de reflexão nos permite pensar no lugar do aluno nesse processo. Somos modelos de leitores e escritores para nossos alunos.

3.1 - O EDUCADOR ENQUANTO LEITOR E O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA

Em um dos encontros do grupo de formação levantamos algumas preocupações sobre o trabalho de leitura e escrita:

Como trabalhar:

- Leitura de diversos gêneros textuais, com diferentes intencionalidades e propósitos;
- A leitura como interação, foco na linguagem e formas de grafia;
- Propósitos e estratégias de leitura, procedimentos de leitura;
- Estímulo ao gosto pela leitura;
- Atividades práticas, uso de textos na sala de aula, não o uso do texto como pretexto para atividades didáticas;

- Estabelecer os agrupamentos e como fazer as intervenções;
- Como ultrapassar a decodificação;
- Ler antes de saber ler;
- Como atingir as expectativas do aluno;
- O processo de alfabetização no todo (a abordagem da alfabetização no contexto letrado);
- Possibilitar e favorecer nas práticas de leitura e escrita o desenvolvimento do comportamento leitor, como ler e fazer com que os educandos se apropriem desta prática, bem como procedimentos de escritor;
- Importância da leitura e escrita em seus usos sociais, uso comunicativo, práticas reais de leitura e escrita;
- Rotina que contemple o trabalho com leitura e escrita (atividades permanentes e seqüenciadas de leitura e escrita, projetos de leitura e/ou escrita, o que se refere às modalidades organizativas);
- Como garantir a qualidade do acervo;
- Práticas de escrita: reflexão sobre o código;
- Práticas de produção de textos: para que, para quem, por que, como (aspectos discursivos e notacionais);
- Práticas de comunicação oral: produção oral com destino escrito – linguagem que se escreve, reconto, reescrita, roda de curiosidades, roda de conversa, combinados, painel de discussão de um tema, fórum.

Chegamos à conclusão de que era necessário, então, levantarmos essas questões com os educadores. Para esse fim, a partir da discussão que realizamos, a Coordenadoria de Educação de Pirituba organizou um instrumento que, além de possibilitar o levantamento das características dos educadores enquanto leitores, também pode ser considerado como ponto de partida da definição do caminho a ser desenvolvido na formação.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE PIRITUBA –
MONITORES/COORDENADORES – MOVA
PESQUISA DE LEITURA – MONITORES/ MOVA

ENTIDADE: _____

NOME: _____

() COORDENADOR () MONITOR

1) Você é leitor habitual? () sim () não

2) O que costuma ler com mais frequência? (numere do mais lido para o menos lido)

() livro de literatura

() jornais

() livro de auto-ajuda/ religiosos

() revistas

() biografias

() enciclopédias

() livros técnicos

() histórias em quadrinhos

() livros didáticos

() outros - especifique _____

3) Quais tipos de textos você costuma utilizar em suas aulas?

(numere do mais utilizado para o menos utilizado)

() poemas

() notícias de jornais

() histórias em quadrinhos

() músicas

() notícias de revistas

() gráficos

() contos

() folhetos de supermercados

() mapas

() crônicas

() folhetos de propagandas

() imagens/ fotografias

() anedotas

() receitas

() textos da Internet

() literatura de cordel

() textos didáticos/ informativos

() listas

() fábulas

() charges

() outros _____

4) Você tem acesso fácil aos textos a serem trabalhados nas aulas? () sim () não

Comente. _____

5) Você apresenta uma postura leitora em companhia dos alunos? () sim () não

6) Como costuma trabalhar os textos na sala de aula?

(numere do procedimento mais utilizado para o menos utilizado)

() Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto do texto a ser lido.

() Leitura do professor em voz alta.

() Expectativas em função do título, da capa, do suporte do texto, etc.

() Expectativa em função das imagens.

() Definição de objetivos para a leitura.

() Leitura em duplas.

() Leitura individual em voz alta.

() Leitura coletiva em voz alta.

() Sarau.

() Reorganização de textos oferecidos em tiras.

() Comparação de como uma mesma notícia aparece em jornais diferentes.

() Leitura em grupos com o objetivo de localizar informações.

() Conversa sobre os textos lidos.

() Outros _____

7) Faça um breve relato de uma atividade de leitura que tenha proposto a seus alunos e cujo resultado você tenha julgado interessante.

4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

4.1 - OS AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS

Depois de realizado o diagnóstico e levantadas as temáticas que serão abordadas com a sala, a tarefa seguinte é a organização do trabalho didático.

Um dos elementos metodológicos que potencializam o aprendizado dos alunos, e deve ser organizado pelo professor, é o agrupamento produtivo. Estes agrupamentos se constituem a partir do objetivo da atividade proposta. Sua finalidade é possibilitar aos alunos que troquem seus conhecimentos, de maneira que propiciem um avanço no tipo de conhecimento que está em jogo. Se o objetivo da atividade for a reflexão sobre a construção do sistema de escrita de maneira que se contraponham hipóteses, é interessante reunirmos um aluno silábico com valor sonoro convencional e um silábico-alfabético, pois dessa maneira os conhecimentos deste último podem contribuir para que o primeiro avance em sua hipótese; podemos agrupar um aluno que esteja silábico com valor e um sem valor sonoro, assim como podemos reunir um pré-silábico com um aluno silábico, com a mesma finalidade. Caso o objetivo da atividade seja o de trabalhar um conteúdo específico onde alunos diferentes detenham informações diferentes, o agrupamento se dará na perspectiva de complementar ou contrapor informações, e não estar diretamente relacionado às hipóteses de escrita que cada um tenha. Neste caso, o registro escrito pode se dar através de um aluno não alfabético que dite uma carta, por exemplo, a um aluno alfabético. Este aluno não alfabético (pré-silábico, silábico, ou silábico-alfabético) estará refletindo sobre o sistema. Outro dado importante diz respeito ao relacionamento, pois às vezes um agrupamento pode não funcionar por não existir afinidade entre os participantes, o que dificulta a troca de impressões entre eles.

O trabalho em grupo também é um conteúdo a ser ensinado, pois muitas vezes pensamos que pelo fato de estarem reunidos o trabalho se realiza, mas definir os passos do trabalho conjuntamente, a divisão das tarefas, o reconhecimento das habilidades de cada um para cada tarefa, é um aprendizado que deve ser proposto, além de o educador deixar de ser o único informante. Durante as atividades em grupo o educador poderá priorizar algumas duplas, ou grupos, para intervir com maior intensidade em alguns dias da semana, enquanto os demais, estarão, conforme combinados, desenvolvendo outras atividades. Além disso, os agrupamentos têm a função de subsidiar o educador no planejamento das atividades que atendam diferentes necessidades

de aprendizagens dos alunos, elaborando e adequando as variações de uma mesma atividade com comandas diferentes que atendam aos agrupamentos, por exemplo.

4.2 - O AMBIENTE ALFABETIZADOR

Algo que também deve ser colocado aqui diz respeito ao ambiente da sala. Você já deve ter ouvido falar em ambiente alfabetizador; ele faz parte de uma escolha metodológica de trabalho que busca possibilitar aos alunos o acesso a diferentes materiais escritos. Um elemento essencial que não pode faltar na sala é o alfabeto, exposto de maneira visível a todos. Além dele, outros materiais devem compô-lo. Abaixo seguem indicações de como construir este ambiente e a sua importância:

“... um ambiente alfabetizador, ou de um contexto de cultura escrita oferecido pelas formas de organização da sala e de toda a escola, capaz de disponibilizar aos alunos a familiarização com a escrita e a interação com diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação social de textos. A exposição de livros, dicionários, revistas, rótulos, publicidade, notícias do ambiente escolar e de periódicos da comunidade ou do município, cartazes, relatórios, registros de eleições e muitas outras possibilidades permitem a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento, ultrapassando formas artificiais de etiquetagem ou de treinamento da escrita em contextos estritamente escolares.”(BREGUNCI,2004)

Dessa maneira, um ambiente alfabetizador proporciona aos alunos acentuada aproximação com o universo da escrita e com um objetivo que a autora deixa claro: não se refere a uma visão da escrita como ação tipicamente escolar. Essa preocupação deve estar presente se concordamos que a aquisição da leitura e da escrita deve se dar na perspectiva do letramento. Além disso, é necessário que neste ambiente existam textos *“de reconhecida qualidade estético-literária, que remetem a uma discussão sobre a vida e a sociedade”*(VALE,199:56).

Outro elemento importante que não pode deixar de ser citado é a utilização desses materiais, uma vez que o fato de apenas estarem expostos não garante sua efetiva utilização e, por isso mesmo, não cumprem a função de oportunizar o real acesso. Nesse sentido, poderíamos dizer que o ambiente alfabetizador se compõe pelos materiais e pelo uso deles na função social que lhes é própria. Uma verdadeira comunidade de leitura e escrita, isto é, o ambiente alfabetizador requer reflexões sobre

o uso que fará o aluno deste ambiente, de práticas como os textos de memória, as listas de nomes, o calendário do mês, aniversários, empréstimo de livros, agenda da semana, lista das leituras realizadas na semana, jogos, músicas, passeios do mês, dentre outros materiais afixados nas paredes. Estes devem servir como modelos estáveis para outras escritas, onde o aluno vai buscar ou é convidado a observar, comparar, analisar, justificar as escritas dos mesmos (textos, palavras e segmentos de palavras), buscar pistas para escrever novas palavras, ou lê-las.

4.3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Tratando ainda da organização do trabalho pedagógico, entraremos agora no que Delia Lerner¹ denomina modalidades organizativas. Elas são instrumentos para o educador, auxiliando na organização de seu trabalho e aliando duas preocupações: o tempo e os conhecimentos que precisam ser tratados. Dessa maneira, a autora apresenta quatro formas de organização que podem coexistir e se articular durante o ano escolar:

“Projetos: oferecem contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para um propósito. Permite uma organização flexível do tempo.”(2002:88)

O trabalho com projetos, na perspectiva aqui apresentada, deve levar em consideração um ou vários propósitos sociais da leitura. Deve ter um produto final que cumpra uma finalidade que existe na realidade e não apenas para cumprir uma função escolar. É necessário que se articulem propósitos didáticos com propósitos comunicativos. Nesse sentido, é uma forma de trabalho que permite um aprofundamento em atividades de leitura e escrita que ganham um sentido social. A sua realização tem o tempo de duração que o educador considerar necessário. Podemos abranger com os projetos as demais áreas do conhecimento através de jornal mural, hemeroteca, mural apenas com textos de opinião, informativos de esportes, atualidades, dicas, curiosidades, painel de “Você sabia” após repertoriar os alunos, oferta de leitura e seqüências didáticas, podemos elaborar livros de animais em extinção, selvagens, domésticos, livros de assombração, receitas, causos, dicas de qualidade de vida².

1 Para maior aprofundamento consultar *“Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário”*, de Delia Lerner, Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002, de onde extraímos as definições aqui presentes.

2 Verificar projetos dos exemplares dos TOF - Projeto Toda Força ao 1º ano e PIC - Projeto Intensivo no Ciclo I.

“Atividades habituais: ocorrem de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor.”(2002:88)

Nesta modalidade pode-se encaixar o trabalho de leitura de um livro, por exemplo. Uma vez por semana lê-se um capítulo ou trecho, ou então, caso o educador queira trabalhar um determinado tipo de texto como crônicas, esta leitura pode ser realizada nestes momentos. Não podemos deixar de inserir na rotina, também, atividades de leitura e escrita com foco na reflexão sobre o sistema de escrita.

Sequências de atividades: estão direcionadas para se ler diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos), diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.(2002:89)

As seqüências permitem a organização de um conjunto de atividades que permitam, principalmente, a leitura compartilhada. Não estão relacionadas a se ter um produto final, como no caso dos projetos. Visam a despertar o interesse pela leitura nos seus diferentes aspectos. Apesar de ter como objetivo principal a leitura compartilhada, uma seqüência pode prever momentos coletivos, grupais e individuais.

As atividades seqüenciadas podem privilegiar as etapas de um projeto, por exemplo, escolha dos livros para análise, pesquisa, leitura compartilhada com focalização nos termos que apontam as marcas temporais do autor, os elementos lingüísticos do texto, as belas palavras e/ou as que se destacam, os recursos que o autor utiliza para diferentes aspectos discursivos que marcam o gênero. As atividades seqüenciadas também nos servem para planejar uma situação de produção textual - reconto, reescrita, revisão; uma seqüência para trabalhar as normas ortográficas - regularidades e irregularidades, a partir das observações, produção e revisão dos textos.

“Situações independentes:

- situações ocasionais: permite trabalhar algum conteúdo significativo que embora pertença a outro gênero ou trate de um tema que não está sendo desenvolvido no momento, justifica-se por sua relevância.”(2002:89)

Esta é uma situação em que surge na sala um assunto que não estava previsto pelo educador e que mostra a importância de ser trabalhado. Assim, mesmo que os

alunos estejam participando de outros projetos ou de outras atividades, o assunto merece ser desenvolvido.

“Situações de sistematização: guardam sempre uma relação direta com os conteúdos que estão sendo trabalhados e permitem sistematizar os conhecimentos lingüísticos construídos através das outras modalidades organizativas. Exemplo: depois de ter confrontado certos problemas relativos à pontuação no âmbito de um projeto de escrita, é possível propor uma situação cujo objetivo é ‘passar a limpo’ os conhecimentos construídos ao resolver esses problemas.”(2002:90)

Aqui é o momento em que a leitura e a escrita não apresentam um propósito, ou um objetivo de se apropriar dos conteúdos de um ou mais textos, mas sim sistematizar a reflexão sobre a língua presente neles ou conhecimentos de outras áreas, já que o tratamento do conteúdo realizou-se. É possível, nesta modalidade, efetuar o registro de descobertas, conclusões da turma, o que não vale mais esquecer ou errar.

Nos trechos anteriores, as modalidades organizativas estão bastante relacionadas à leitura, uma vez que foram pensadas a partir da necessidade e das possibilidades que este trabalho oferece. A fim de ampliar a possibilidade de trabalho através das modalidades organizativas, vamos apresentar também como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores apresenta essas modalidades:

- **Projetos:** são situações didáticas que se articulam a partir de um objetivo e de um produto final. Contextualizam as atividades de linguagem oral e escrita (ler, escrever, estudar, pesquisar); têm finalidade básica compartilhada por todos e duração de dias ou meses;
- **Atividades seqüenciadas:** são situações didáticas articuladas, que possuem uma seqüência de realização, cujo critério principal são os níveis de dificuldade (são parecidas com os projetos e podem integrá-los, mas não fornecem um produto final predeterminado). A periodicidade é variável;
- **Atividades permanentes:** são situações didáticas propostas com regularidade, com o objetivo de construir atitudes, criar hábitos, etc. Por exemplo, atividades planejadas para promover o gosto pela leitura e pela escrita e desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores e escritores adquirem a partir da prática de leitura e escrita;
- **Situações independentes:**
Situações ocasionais: trabalha-se algum conteúdo significativo, mesmo sem relação direta com o que está sendo desenvolvido.

Situações de sistematização: não se relacionam a propósitos, mas sim a objetivos e conteúdos definidos para a série, pois se destinam justamente a sistematizar os conhecimentos. Por exemplo: discutir usos da pontuação.

A intenção de trazer esses elementos é, como já dissemos, apresentar instrumentos que auxiliem na organização do planejamento e realização do trabalho pedagógico. Um outro elemento importante para a organização desse trabalho é o estabelecimento de uma rotina. Sabemos que na educação de jovens e adultos a rotina é bastante diferente da rotina de uma sala do ensino fundamental com crianças. Mas, como podemos propor, a partir da realidade que temos (como a questão da frequência irregular dos alunos, por exemplo), uma organização dos tempos do trabalho? Cada educador, a partir da observação de seu grupo, pode tentar organizar uma rotina e, depois de algum tempo, avaliar se ela foi interessante ou não. Segue abaixo um exemplo de organização de rotina³:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Roda de conversa; leitura de notícias do final de semana;	Roda de conversa; leitura feita pelos alunos.	Roda de conversa; leitura feita pelo professor;	Roda de conversa; leitura feita pelos alunos e com o professor;	Biblioteca; atividades de escrita; matemática;
trabalho individual com escrita;	atividades de matemática em duplas	expressões plásticas	atividades diversificadas (cantos de trabalho);	jogos de lógica;
trabalho em grupo: projetos; registro coletivo do dia.	trabalho em grupo: projetos; registro individual do dia.	trabalho em grupo: projetos; registro coletivo do dia.	trabalho em grupo: projetos; registro individual do dia.	roda de conversa: avaliação da semana; indicações de atividades para o final da semana.

Este quadro foi montado por algumas professoras da EJA. A idéia é a de que você organize sua rotina e seu trabalho, a partir de seus conhecimentos, da sua experiência, de seus objetivos e do tempo que tem com os alunos. O que estamos propondo aqui são instrumentos que podem auxiliá-lo. Às vezes, na intenção de trabalharmos diferentes conteúdos no pouco tempo que temos, podemos nos perder no desenvolvimento do trabalho em si. Estes instrumentos nos auxiliam nesse sentido e também de tornar mais claro no nosso planejamento qual é a intenção do trabalho e como ele irá se desdobrar.

3 Este quadro foi extraído de “A Sala de Aula como Espaço de Vivência e Aprendizagem”, da coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, MEC, 2006, pág.41.

4.4 - A DIFICULDADE EM PLANEJAR O TRABALHO CONSIDERANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Uma das questões levantadas no grupo foi a preocupação em equilibrar essas duas dimensões do trabalho. Como não priorizar uma em detrimento da outra? Como trabalhar um projeto, por exemplo, sem que este trabalho não foque demais a discussão do conteúdo pertinente a ele e as atividades diretamente relacionadas à apropriação do sistema de escrita tenham sua importância diminuída? Ou, em uma situação oposta, uma preocupação muito grande em relação à alfabetização, onde a utilização dos textos seja proposta muito mais como base para uma tarefa de escrita do que propriamente pelo conteúdo que ele contém. Como equilibrar essas duas dimensões? Temos que trabalhar as duas, pois como vimos elas são processos diferentes, mas interdependentes. A idéia que deve estar presente é a de que alfabetizamos em contextos letrados, onde ocorre a preocupação com o sistema e com a linguagem escrita. Em algumas situações a língua escrita é o objeto do conhecimento sobre o qual me debruço para conhecê-lo, em outras, é o instrumento que me permite acessar outros conhecimentos e experiências. Neste sentido, o caminho que podemos percorrer seja considerar como as pessoas se apropriam do sistema de escrita e propor atividades adequadas a esse processo e como o uso social da escrita pode ser trabalhado em situações escolares sem perder, o máximo possível, sua característica de objeto social. Um outro passo, que subsidia este, refere-se ao conhecimento dos diferentes gêneros e tipos de texto e às possibilidades de trabalho que eles proporcionam.

4.5 - TRABALHANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Voltando à questão do letramento, como trabalhá-lo na sala de aula?

Como vimos antes, letramento e alfabetização são processos distintos e interdependentes. Como trabalhar esses processos? Vamos começar tratando do que é ler e escrever.

A leitura não é um processo que se inicia com a decodificação nem se encerra nele. O domínio do sistema de escrita proporciona autonomia ao leitor, uma vez que ele não depende da leitura de outros, mas o acesso a textos escritos se dá de diferentes maneiras. Podemos dizer que uma pessoa que nunca leu um jornal, pois não é alfabetizado, não teve acesso a textos jornalísticos? Caso ele assista aos telejornais ou teve contato com textos jornalísticos, pode não saber reproduzi-los, ou caracterizar a diferença deste para outros tipos de texto, mas teve contato com eles. Durante

a vida estamos constantemente em contato com diferentes tipos de textos. A leitura também não é algo que se encerre na decodificação. Ela é um diálogo entre leitor e escritor, carregada de sentidos e intenções. Enquanto lemos um texto, estabelecemos uma série de relações com outros conhecimentos, sentimentos e idéias que temos. É um processo que além de intelectual é afetivo e emocional. O leitor realiza a leitura a partir de seu lugar social e histórico. Sua leitura é composta das interpretações pautadas na sua maneira de ver a vida, mas ao dialogar com o texto, ele recria o sentido do texto e pode reelaborar sua maneira de ver a vida. Podemos nos perguntar: como trabalhar essa dimensão da leitura com alunos que não se apropriaram do sistema de escrita? Não podemos desconsiderar que é necessário propor atividades que permitam ao aluno se apropriar do sistema de escrita, mas temos que considerar também dois elementos importantes: a qualidade dos textos que serão utilizados nas aulas e o acesso ao seu conteúdo. Podemos trabalhar um texto pequeno, ditados populares, por exemplo, em que os alunos, tendo o texto de memória, reunidos em grupos ou duplas produtivas, tentem realizar a leitura:

CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU

EM BRIGA DE MARIDO E MULHER, NINGUÉM METE A COLHER

DE GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO

CABEÇA VAZIA, OFICINA DO DIABO

São textos curtos, onde os alunos podem tentar realizar a leitura, se for o caso, com interferências do professor, e são textos ricos em conteúdos a serem discutidos. O objetivo da atividade aqui é trabalhar com a alfabetização, mas isso não quer dizer que porque meu objetivo é esse não deva trazer textos que apresentem conteúdos interessantes e adequados. Por exemplo, não precisamos recorrer a textos infantis para esse trabalho, pois há textos que fazem parte do universo adulto e se adequam a essa finalidade, como no caso dos ditados populares, canções conhecidas pelos alunos e outros. É importante termos em mente que nas propostas de leitura e escrita não devemos infantilizar a oferta de textos aos jovens e adultos.

Uma outra maneira de terem acesso a textos escritos é o professor fazer a vez do leitor. Se o seu objetivo com determinado texto é trabalhar com as informações que ele traz ou a apreciação dele (que no caso está relacionado à perspectiva do

letramento), não é necessário esperar que o aluno se alfabetize para ter acesso, até porque, dependendo do texto, o domínio da leitura pressupõe adquirir uma série de habilidades que envolvem um leitor proficiente, e estas habilidades demandam certo tempo para serem adquiridas.

É preciso que o educador leia muitos textos para os alunos possibilitando que oralmente tenham acesso não só aos conteúdos dos textos, mas aos seus estilos e estruturas próprios, ter acesso aos diferentes gêneros⁴, se apropriando das características específicas de cada gênero e os conteúdos contidos nestes, enfim, acesso a linguagem escrita (isso é letramento). Para que um aluno possa escrever um conto, deve ter ouvido muitos contos, pois assim terá referências desse tipo de texto. Para escrever cartas, o mesmo ocorre. Não é por ter trabalhado somente uma vez determinado tipo de texto que podemos solicitar ao aluno que o identifique e o reproduza. Esse é um aprendizado que resulta de um trabalho organizado para isso⁵.

Listamos abaixo alguns exemplos de atividades que trabalham com a alfabetização, ou seja, tem como objetivo a apropriação do sistema de escrita, segundo as professoras Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago⁶:

- Leitura de listas: separar uma lista em categorias (homens e mulheres, comidas e bebidas); relacionar a imagem de um personagem, artista, cantor, com seu nome escrito; ouvir o fragmento da história lida pela professora, identificar o título na lista e depois copiá-lo; identificar na lista o que for solicitado pelo professor.
- Ordenação de textos de memória: recortar os versos e/ou palavras e ordenar o texto solicitado; enumerar os versos para ordenar o texto solicitado; ordenar as palavras do texto solicitado, copiando-as na ordem.
- Leitura de textos de memória: ler o texto oferecido ajustando o falado ao escrito (se faz necessário que o aluno mostre onde está lendo); identificar no texto que está sendo lido algumas palavras ou versos (de todas as categorias gramaticais e não só substantivos); ouvir a música e acompanhá-la no texto e depois marcar onde o professor fez a pausa (na letra da música).

As atividades propostas acima se destinam aos alunos que ainda não estão alfabéticos, ela é mais um instrumento de auxílio ao seu trabalho quando seu objeti-

4 O livro *“Escola, Leitura e Produção de Textos”*, de Ana Maria Kaufman, Ed. Artmed, traz uma análise bastante aprofundada das características dos gêneros literários que auxiliam professores a escolher quais os mais adequados ao seu trabalho em sala de aula.

5 Para aprofundar esta questão da produção de textos, ler *“Além da Alfabetização”*, de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, Ed. Ática

6 Atividades extraídas do material intitulado *“Tipo de Atividade: Leitura”*, organizado por Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago com contribuições de Débora Vaz.

vo for trabalhar a alfabetização. É importante que ao pensarmos nessas atividades, consideremos como elas podem estar inseridas em uma seqüência de atividades, por exemplo.

Mas a questão da leitura, como já dissemos, não se restringe somente à decodificação do sistema de escrita. Uma perspectiva que também deve ser trabalhada é a leitura como instrumento de outros conhecimentos, saberes e sentimentos. Aqui estamos tratando da leitura enquanto letramento e retomamos a questão da avaliação inicial, momento onde levantamos os temas que são importantes e se relacionam à vida e à expectativa dos alunos.

Vamos apresentar uma experiência descrita pela professora Simone Bueno Borges da Silva (2001), na cidade de Cosmópolis, onde realizou, enquanto pesquisadora, um trabalho com a escolha dos textos e das temáticas que levou para uma sala de aula a fim de ilustrar a importância pedagógica e social que uma boa escolha de gêneros e temas pode proporcionar. Não descreveremos em detalhes a experiência⁷, mas colocaremos os aspectos que devem ser destacados aqui. Um primeiro critério de escolha foi a apresentação de diferentes gêneros literários para se construir um universo de textos variados: contos, crônicas, poesias, peças teatrais, fábulas e alguns outros. O segundo critério foi o de tornar a leitura um momento cultural, por isso foram selecionados autores conhecidos da literatura brasileira e o terceiro e mais importante critério, segundo ela, o interesse dos alunos. Alguns exemplos de textos escolhidos foram: *O Professor de Grego*, crônica de Manuel Bandeira, por ter uma temática política que propiciaria discussão e por ser um assunto de interesse dos alunos; uma crônica de Fernando Sabino chamada *Conversa de Botequim*, onde se poderia discutir a questão do preconceito racial e social; *A Carta Testamento de Getúlio Vargas*, pois os alunos demonstraram curiosidade por temas referentes à história do Brasil; *A Ópera do Malandro* (prólogo e epílogo, por ser uma obra extensa), de Chico Buarque, por ser uma obra contemporânea, bem como as músicas *Folhetim* e *Teresinha*; *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, por proporcionar reflexões sobre a vida do nordestino; *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, por se tratar de uma poesia que inclusive inspirou o Hino Nacional Brasileiro; *Soneto da Fidelidade*, de Vinícius de Moraes, pois os alunos apresentavam preferência por temas amorosos, e do mesmo autor, *O Poeta e a Rosa com Direito o Passarinho* e *Soneto*

7 Para conhecer a experiência ler o capítulo "A Literatura na Alfabetização de Jovens e Adultos: Contribuições para a Constituição do Sujeito Participativo", de Simone B. B. da Silva, parte integrante do livro *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos*, organizado por Angela B. Kleiman, Inês Signorini e colaboradores, Porto Alegre: editora Artmed, 2001.

da *Hora Final* ; para tratar do amor através de outro autor foram lidos sonetos de Camões; para trabalhar contos escolheram, de Machado de Assis, *Cantiga de Esponsais*, por tratar da frustração e da necessidade de se justificar a passagem pela vida e *A Igreja do Diabo*, que apresentava uma escrita próxima ao romance; foram escolhidas também fábulas: *A Leiteira e o Pote de Leite* e *Os Ratos da Cidade e o Rato do Campo*, que enfocava a diferença dos modos de vida urbano e rural. O que o desenvolvimento do trabalho mostrou, diferentemente do que as professoras colocavam como sendo um problema, pois os alunos não demonstravam interesse em ler a não ser que fossem textos de cunho informativo, instruções de embalagens e outros, foi o interesse pelos textos lidos, a participação em sala com o envolvimento de praticamente todos, o desejo por escrever poesias suscitado pelas que foram lidas, bem como a oportunidade de se expressarem e ouvirem os outros, oportunizada pelas discussões realizadas.

Este trabalho também pode ser realizado em outras turmas, uma vez que nas atividades existia a leitura compartilhada. Como já dissemos, o professor pode fazer a vez do leitor e neste caso não foi solicitada atividade escrita, pois o objetivo era a leitura. Somente no caso da *Ópera do Malandro*, após a discussão, foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre um malandro. É importante que o educador tenha objetivos claros ao propor o trabalho aos alunos e saber que um texto não precisa ser trabalhado com a única finalidade de servir como pretexto para o trabalho com a língua. Isso é respeitar o uso social que ela tem.

Em um dos encontros do curso, realizamos uma oficina com diferentes *portadores textuais* e diferentes tipos de texto. A proposta era a de que fosse escolhido um texto dentre os portadores apresentados, e a partir desta escolha levantar as possibilidades de trabalho em sala de aula. As atividades não estão propostas sob a forma de seqüências de atividades, mas apenas do que seria possível trabalhar a partir do texto e do portador. Caso alguma das propostas fosse aplicada a uma sala, deveria então receber o tratamento didático adequado. Além disso, é preciso considerar a avaliação da classe para se propor a atividade adequada, porque as que estão listadas são, como já dissemos, possibilidades de trabalho, e algumas são mais apropriadas para alunos que já conseguem realizar a leitura autonomamente; outras são mais direcionadas para a apropriação do sistema de escrita, bem como algumas objetivam mais a questão do letramento.

Portadores escolhidos e tipos de textos:

Portador: *Livro: Coleção Literatura para Todos. Batata Cozida, Mingau de Cará – tradição oral. Eloí Elisabete Bocheco. Brasília: Ministério da Educação, 2006.*

Parlenda: Texto escolhido por se relacionar a um conhecimento de domínio dos alunos, por meio de práticas orais e de memória;

O que ele possibilita:

- Leitura em grupo, jogral;
- Depois de ouvida a parlenda, organizar os versos em seqüência;
- Escolha de alguns poemas para a apresentação de um sarau;
- Questionamento sobre o tipo de texto: levantamento da formatação, comparação com outros textos.

Portador: *Livro: Coleção Literatura para Todos. Tubarão com a Faca nas Costas - crônicas. Cezar Dias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.*

Crônica – Texto escolhido por ser um estilo de fácil aceitação, e pode, também, relacionar-se a conhecimentos ou experiências dos alunos;

O que ele possibilita:

- Roda de leitura;
- Leitura individual;
- Leitura compartilhada;
- Roda de conversa (levantamento de hipóteses sobre o que trata o texto, através da leitura dos títulos presentes no índice);
- Apresentação e contextualização do portador;
- Leitura realizada pelo professor;
- Pelo índice, escolha de um texto para a leitura ser feita pelo professor; confirmação de hipóteses.

Portador: *Livro: Coleção Literatura para Todos. Cabelos Molhados – Contos. Luís Pimentel. Brasília: Ministério da Educação, 2006.*

Conto – Texto escolhido pelo seu conteúdo que traz questões referentes à língua (apresenta a questão dos estrangeirismos);

O que ele possibilita:

- Antecipação do sentido através do título;
- Leitura realizada pelo professor;
- Trabalho com intertextualidade, relacionando-o a uma música que apresenta relação com o texto;
- Leitura oral dos diálogos presentes no texto, depois de leitura anterior realizada pelos alunos (somente um trecho do texto).

Portador: *Encarte de supermercado*

Encarte de supermercado: Escolhido por ser de fácil acesso, presente no cotidiano;

O que ele possibilita:

- Atividade de leitura em duplas produtivas, onde o professor irá observar e fazer as intervenções;
- Levantamento do custo da receita com o auxílio da pesquisa de preços no encarte;
- Leitura do texto *“Respeite a Vaga de Estacionamento da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”*;
- Trabalho com leitura de símbolos (idoso, deficiente, gestante); com as diferenças, preconceitos, inclusão, cidadania e ética;
- Leitura de embalagens.

Portador: *Jornal*

Jornal: Escolhido por ser de uso social e ser o maior portador de textos.

O que ele possibilita:

- Explorar os gêneros textuais (informativos, crônicas, gráficos, charges, horóscopo, cadernos, etc.);
- Roda de jornal: ler uma notícia ou artigo e socializar, todos os alunos comentam;
- Roda de conversa;
- Ler diferentes notícias em pequenos grupos - bons agrupamentos;
- Eleger a notícia para relatar;
- Pensar/eleger o conteúdo a ser trabalhado e buscar no jornal para ampliar os conhecimentos sobre o tema;

- Comparar a mesma notícia com diferentes jornais - analisando-as/comparando-as, etc.;
- Hora da curiosidade;
- Leitura autônoma e compartilhada - monitorando, calçando o aluno;
Ler notícias em conjunto;
- Ler manchete - em equipe e/ou grupos;
- Tratar com diferentes procedimentos de leitura diferentes textos;
- Listar as manchetes.

Este trabalho foi colocado para que se tivesse uma idéia da dimensão que o trabalho com leitura pode proporcionar. Ressaltamos mais uma vez que as atividades não estão organizadas em seqüências, apenas listadas, como forma de ilustrar as inúmeras atividades das quais podemos lançar mão para construir uma seqüência de atividades com um objetivo claramente proposto. É importante fazer essa ressalva, pois podemos correr o risco de propormos uma série de atividades de leitura e escrita aos alunos, sem termos claro exatamente o que estamos querendo. Outro dado interessante do trabalho é que ele mostra que não precisamos recorrer aos livros didáticos como única forma de trabalho com textos. O livro didático também é um portador que pode ser utilizado na aula, os textos didáticos são mais um instrumento do qual podemos fazer uso, e quando há livros suficientes para que cada aluno possa utilizar, para ele isso tem um significado social importante, além de facilitar o trabalho do professor, sempre considerando que o objetivo da proposta seja claro. É importante apenas tomarmos cuidado uma vez que muitos livros didáticos trazem textos fragmentados, resumidos em excesso, porque priorizam a tarefa escolar em detrimento da qualidade do texto. Mas há uma grande variedade de portadores textuais que podemos levar para serem trabalhados em sala de aula, considerando seu uso social.

Vale lembrar que na elaboração das atividades devem ser consideradas:

- Os diversos saberes dos alunos, prevendo os agrupamentos;
- Tornar observável o propósito do professor e intencionalidades;
- Comandas/consignas claras para o desenvolvimento das atividades;
- A escolha do texto/gênero de acordo com o que se pede, por exemplo, qual é o melhor texto para retirarmos uma informação sobre os esportes, ou sobre a economia atual. Os

textos oferecidos dão conta de localizarem as informações necessárias, compreenderem, refletirem, a partir do que se pede?

- Nas atividades propostas, os alunos possuem conhecimentos para o desenvolvimento autônomo? Sozinhos farão, sem serem acolhidos, calçados, acompanhados?
- O que fizemos com os conhecimentos prévios dos alunos, levantados antes das propostas de atividades? Foram validados, ampliados?
- No final da atividade, ou seqüência de atividade, retornamos ao que os alunos sabiam? O que aprenderam, ampliaram e o que falta aprender?
- Atendeu total ou parcialmente aos objetivos iniciais ao final da atividade?
- Poderá dar continuidade às etapas da seqüência ou abordar e/ou construir novos conceitos, conteúdos, a partir da atividade realizada?

Tratando ainda da leitura e escrita, vamos listar algumas orientações que constam do *Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador, do Projeto Toda Força ao 1º Ano, da SME*. Este livro está destinado à alfabetização de crianças, mas há orientações que não mudam para os adultos e algumas podem ser readequadas:

- Desenvolver atividades de leitura e de escrita que permitam aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento, por exemplo);
- Apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano, e organizar atividades de escrita em que os alunos façam uso de letras móveis;
- Planejar situações em que os alunos tenham necessidade de fazer uso da ordem alfabética, considerando algumas de suas aplicações sociais;
- Propor atividades de reflexão sobre o sistema alfabético a partir da escrita de nomes próprios, rótulos de produtos conhecidos e de outros materiais afixados nas paredes (ou murais) da sala, tais como listas, calendários, cantigas, títulos de histórias, de forma que os alunos consigam, guiados pelo contexto, antecipar aquilo que está escrito e refletir sobre as partes do escrito (quais letras, quantas e em que ordem elas aparecem);
- Planejar situações em que os alunos sejam colocados para escrever textos cuja forma não sabem de memória, pois isso permite ao professor descobrir as idéias que orientam as escritas dos alunos e assim planejar boas intervenções e agrupamentos produtivos;
- Propor atividades de leitura para os alunos que não sabem ler convencionalmente, oferecendo textos conhecidos de memória, como parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, de maneira que a tarefa do aluno seja descobrir o que está escrito em diferentes trechos

do texto, obrigando-o a ajustar o falado ao que está escrito e a fazer uso do conhecimento que possui sobre o sistema de escrita;

- Participar de situações de escrita nas quais os alunos possam utilizar, num primeiro momento, a letra bastão e assim construir um modelo regular de representação gráfica do alfabeto. Proporcionar também contato, por meio da leitura, com textos escritos em letras de estilos variados, inclusive com letras minúsculas;
- Propor situações nas quais os alunos tenham de elaborar oralmente textos cujo registro escrito será realizado pelo professor com o objetivo de auxiliá-los a entender fatos e construir conceitos, procedimentos, valores e atitudes relacionados ao ato de escrever;
- Planejar situações nas quais os alunos tenham de elaborar oralmente textos cujo registro escrito será realizado pelo professor com o objetivo de auxiliá-los a entender fatos e construir conceitos, procedimentos, valores e atitudes relacionados ao ato de escrever;
- Planejar situações de produção de texto individual, coletiva ou em grupo para que os alunos aprendam a planejar, escrever e rever conforme as intenções que se tem com o texto e o seu destinatário;
- Propor momentos em que os alunos sintam-se capazes de elaborar várias versões de um mesmo texto para melhorá-lo e, assim, compreender a revisão como parte do processo de produção;
- Participar de situações de análise de textos impressos (utilizados como referência ou modelo) para conhecer e apreciar a linguagem que se usa para escrever;
- Participar de situações de escrita e revisão de textos para que possam aprender a se preocupar com a qualidade das produções escritas próprias, seja no que se refere aos aspectos textuais, seja na apresentação gráfica;
- Planejar propostas de produção de textos (coletivas, em duplas ou grupos) definindo previamente quem serão os leitores, o propósito e o gênero, de acordo com a situação comunicativa;
- Planejar situações que levem os alunos a aprender alguns procedimentos de escrita, tais como: prever o conteúdo de um texto antes de escrevê-lo, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação do texto, sempre com a ajuda do professor;
- Desenvolver projetos didáticos ou seqüências didáticas nas quais os alunos produzam textos com diferentes propósitos e, assim, revisem distintas versões até considerarem o texto bem escrito, cuidando da apresentação final, sempre com a ajuda do professor;
- Desenvolver atividades de revisão de textos (coletiva, individual, em dupla ou grupo) em que os alunos se coloquem na perspectiva de leitor do texto para melhorá-lo (modificar, substituir partes do texto), sempre com a ajuda do professor;

- Programar atividades de análise de textos bem elaborados de autores reconhecidos para que os alunos consigam, com a ajuda do professor, observar e apreciar como autores mais experientes escrevem (como descrevem um personagem, como resolvem os diálogos, evitam repetições, fazem uso da letra maiúscula, pontuação, etc.);
- Propor atividades de escrita (coletivas, em duplas ou grupos) nas quais os alunos tenham de discutir entre si sobre a escrita de algumas palavras (os nomes da turma, os títulos de histórias conhecidas, etc.) e, assim, compartilhar suas dúvidas e decidir sobre a escrita dessas palavras, sempre com a ajuda do professor. (SME, 2006:30-32)

Essas orientações auxiliam na organização do planejamento. O objetivo é que elas sejam elementos que constituam o trabalho pedagógico dentro de uma organização que você estabeleça, a partir do que pode observar em sua sala.

Lembramos que é fundamental a avaliação constante do trabalho, não no sentido de freqüentemente realizar sondagem de escrita nos alunos, mas a avaliação que é o resultado da reflexão sobre o trabalho proposto, através da participação dos alunos, das considerações que fazem, do objetivo proposto e do desenvolvimento das atividades, de como a entendem, enfim, dos diversos elementos que constituem o trabalho pedagógico. Dessa maneira, é possível replanejar o trabalho e proporcionar aos alunos um salto qualitativo no seu conhecimento.



Foto: Lillian Borges



Foto: Lilian Borges



Foto: Lilian Borges

PARTE 4

IV - ATIVIDADES PROPOSTAS POR EDUCADORES

A seguir apresentaremos alguns trabalhos realizados por educadores que trabalham na EJA e no Mova de São Paulo.

Nos trabalhos que se seguem, destacaremos o que apresentam de positivo, a partir do que foi exposto neste *caderno*.

Nem todos os trabalhos realizados puderam estar aqui apresentados, por esse motivo destacamos somente alguns.

1. Escolha de temas para desenvolvimento de projetos ou seqüências didáticas.

A entidade Casa da Solidariedade, Coordenadoria de Educação do Ipiranga, traz em seu planejamento anual uma ação interessante e importante. Tratamos em capítulo anterior da relevância da avaliação inicial e de como ela pode apontar as temáticas a serem tratadas em sala de aula durante o ano, além de conhecer o que os alunos já sabem, suas expectativas e demais elementos anteriormente colocados. Esta entidade realiza seu planejamento anual a partir das necessidades que o grupo de educandos traz. Apresentaremos a seguir os temas geradores eleitos por eles para o trabalho em 2007 e os objetivos gerais e específicos de um dos temas, discutidos em seu planejamento anual. É preciso salientar também que alguns temas estão diretamente relacionados aos princípios da entidade.

Temas geradores 2007

1. Mova
2. Campanha da Fraternidade Amazônia
3. Dia Internacional da Mulher
4. Semana Santa
5. Reforma Trabalhista e Sindical
6. Meio Ambiente
7. Folclore
8. Grito dos Excluídos e Plebiscito

9. Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar
10. Consciência negra
11. Natal – Vida Nova

Tema gerador: Direitos da Criança e do Adolescente (ECA) e eleição do Conselho Tutelar

Aspectos do tema:

- Retrato da Realidade do Menor em São Paulo
- Morador de Rua – Educação – Violência – Exploração Infantil
- Miséria – Doença – Fome
- Desajuste Familiar – Abandono
- Analfabetismo
- Moradia
- Conselho Tutelar
- Direitos do Cidadão

Objetivos gerais:

- Ajudar o educando a conhecer e a tomar consciência dos problemas relacionados aos menores;
- Analisar os direitos das crianças e dos adolescentes e conhecer para que foi criado o Conselho Tutelar.

Objetivos específicos:

- Estudar com os educandos o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Analisar a situação dos menores que estão em situação de abandono e promiscuidade;
- Conhecer como as instituições governamentais de proteção ao menor trabalham para sanar os problemas e recuperar o menor;
- Estudar os problemas familiares que causam o abandono do menor – analisar os comportamentos dos pais e os desequilíbrios do menor;
- Conhecer os objetivos e atribuições do Conselho Tutelar e sua organização e nossa participação no processo
- eletivo do órgão.

Colocamos aqui esta experiência, na verdade um fragmento pequeno dela, para salientar como o trabalho com Educação de Jovens e Adultos pode tratar de questões atuais cumprindo um papel educador e formador, na medida em que aprofunda um tema que se relaciona à vida dos educandos e à nossa, seja pelo constante apelo na mídia para a diminuição da menoridade a fim de combater a violência, seja pela preocupação que os nossos alunos mais velhos têm com seus filhos, ou para discutir com os mais jovens como eles se vêem e o que pensam diante destas questões. O que está presente neste trabalho é a preocupação em como os educandos se apropriam de informações que os auxiliem a analisar a situação e tomar uma postura perante o problema.

2. Projetos, situações didáticas (atividades) e seqüências didáticas

A seguir, apresentaremos dois projetos desenvolvidos pela entidade Associação pela Família. Esses projetos buscam a integração da linguagem escrita com a arte, e preocupam-se em trazer alguns gêneros e tipos de texto priorizados para este trabalho na perspectiva da apropriação do tipo de texto escolhido, com uma finalidade determinada, expressa nos produtos finais.

Projeto: Um olhar sobre a vida através das imagens

Entidade: Associação pela família

Período: noturno

Tema do ano:

“A Linguagem: o solo comum da vida de um povo”

Caracterização do grupo:

Turma A- educador: Itamar de Oliveira

Grupo de 20 educandos com nível de escrita pré-silábica.

Tempo previsto de duração:

4 meses (de março a junho)

Objetivo geral:

Enriquecer o processo de alfabetização, por meio de imagens artísticas e cotidianas, propiciando momentos de trocas individuais e coletivas.

Área 1 predominante:	Áreas complementares	
Português	Área 2: Artes Plásticas	Área 3: Matemática
Objetivos específicos: Possibilitar aos educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diversos portadores de texto • Interpretar imagens registrando os diferentes pontos de vista. 	Objetivos específicos: Possibilitar aos educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Aguçar a sensibilidade do olhar • Interagir com materiais diversos • Expressar-se através de suas produções 	Objetivos específicos: Possibilitar aos educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Produzir escritas numéricas, levantando hipóteses • Resolver situações-problema construindo significado • Desenvolver procedimento de cálculo mental, escrito
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa • Apreciação de imagens artísticas e do cotidiano • Poemas, músicas • Escrita de frases e palavras • Produção textual 	Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Cor, textura, forma, plano e tonalidades • Leitura e releitura de obras de arte • Interpretação de imagens 	Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Número natural • Resolução de problemas • Cálculo mental e escrito • Geometria
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização a partir de imagens. • Pesquisa em fontes de informação: livros, revistas e Internet de imagens artísticas e cotidianas • Escrita coletiva de pequenos textos 	Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Observação e experimentação em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, publicidade, etc. • Relato oral e escrito da apreciação de imagens • Produções artísticas através de escultura, modelagem, etc. 	Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • A partir das imagens selecionadas, apresentar gráficos, figuras geométricas • Através da apreciação identificar elementos usados para medir, pesar, quantificar
Resultados esperados: Educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Expressando-se oralmente de forma organizada • Diferenciando imagens artísticas e cotidianas • Percebendo semelhanças e diferenças entre as imagens • Observando a beleza presente no seu cotidiano • Apreciando imagens do bairro • Expressando idéias e desejos através da escrita 		
Produtos: Caixa de imagens: diversidades de imagens artísticas e cotidianas, incentivando o apreciar. Porta-fólio das imagens pesquisadas, textos escritos, desenhos e produções do grupo.		

Projeto: O mundo através da poesia**Entidade:** Associação pela família.**Caracterização do grupo:****Turma D-** Solange de Oliveira

Grupo de 20 educandos com nível de escrita alfabética.

Tempo previsto de duração:

4 meses (de março a junho)

Objetivo geral:

Possibilitar o contato com a leitura e escrita através da poesia, desenvolvendo novas formas de expressão por meio da arte.

Área 1 predominante:	Áreas complementares	
Português	Área 2: Artes Plásticas	Área 3: História
Objetivos específicos: Possibilitar aos educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Criar textos poéticos, observando a estrutura do mesmo • Aprimorar a produção escrita • Ler diariamente bons textos 	Objetivos específicos: Possibilitar aos educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar seus limites através de experimentação; • Desenvolver a capacidade criadora; • Comunicar sua percepção por meio de produções artísticas; 	Objetivos específicos: Possibilitar aos educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Comparar acontecimentos no tempo; • Estabelecer relações entre o presente e o passado; • Utilizar fontes de informação para leitura
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa • Interpretação e produção de textos • Rimas, ritmos, repetição de palavras • Linguagem poética: poesias e canções 	Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação, reflexão, percepção, sensibilidade • Leitura de obras de arte • Interpretação de imagens 	Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Tempo histórico • História local e do cotidiano • Localidade
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Promoção de rodas de conversa estimulando a oralidade, falando e ouvindo as idéias dos outros. • Atividades de leitura, escrita, pesquisa em livros e Internet. 	Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Criação e construção de formas plásticas e visuais • Pesquisa de materiais e técnicas artísticas • Registros por meio de desenho, pintura, colagem 	Metodologia: A partir da história procura-se buscar o surgimento da poesia, sua natureza e o funcionamento da linguagem.
Resultados esperados: Educandos: <ul style="list-style-type: none"> • Lendo e interpretando textos lidos • Produzindo textos coletivos • Expressando e comunicando idéias • Criando produções artísticas • Relatando fatos históricos • Reproduzindo e intervindo em obras artísticas 		
Produtos: <ul style="list-style-type: none"> • Sarau de poesias • Edição e feitura de um livro em equipe • Painéis relacionados às poesias preferidas do grupo. 		

Os trabalhos que seguem trazem um detalhamento maior de como é possível propor projetos, atividades e seqüências didáticas. Apresentam uma preocupação em considerar na sua elaboração os princípios pedagógicos abordados neste *caderno* no que tange às modalidades organizativas, escolha dos gêneros, tipos de textos e portadores textuais, bem como com o seqüenciamento das atividades. Preservam a natureza do uso social da leitura e escrita, o que também se explicita em seus produtos finais.

Os projetos apresentados buscam contemplar propósitos didáticos e sociais, ou comunicativos. Quando trabalhamos na perspectiva de projeto tratada por Délia Lerner, damos um enfoque essencial à leitura e à escrita. Há também os projetos tratados na perspectiva de Fernando Hernandez, que traz uma amplitude maior no sentido sociocognitivo-cultural. Neste momento, trataremos dos projetos que priorizam a questão da leitura e escrita.

A seguir, algumas propostas de projetos e seqüências didáticas indicadas pela Coordenadoria de Guaianases.

Projeto: Causos e Causos...

Série/Ano/Termos: Séries finais do Ciclo I e Ciclo II - EJA

Produto Final: Livro de Causos e/ou fita/DVD com os causos gravados, a fim de presentear entes queridos, fazer parte do acervo da sala de leitura, biblioteca e outros.

Organização da Rotina: organizar as etapas do projeto em seqüências de atividades e atividades habituais/permanentes (atentar-se às modalidades organizativas – Délia Lerner)

Periodicidade / Duração: (curta ou longa duração) um mês, seis meses ou ao longo do ano (depende da intencionalidade e propósitos do professor e adequações das etapas).

Etapas a serem propostas:

- Conversar com os alunos sobre a proposta do projeto e apresentar as etapas previstas. Acrescentar, adequar ou retirar alguma;
- Inserir na rotina leituras de causos;
- Propor que os alunos recordem-se de causos, solicitar que contem causos ocorridos em sua cidade por amigos, familiares e organizar uma vez por semana a “*contação de causos*” na sala pelos alunos;

- Organizar momentos na escola para receber a comunidade para a ‘*contação*’ (pais, avós, filhos, parentes, amigos para contar causos aos alunos); “*Tarde da Contação de Causos*” ou “*A Noite da Contação de Causos*”;
- Selecionar os causos mais intrigantes;
- Listar os causos preferidos;
- Preparar uma agenda coletiva (no papel pardo/painel/quadro/fichas) para que registrem os títulos dos causos a serem contados;
- Uma vez por semana ensaiar os causos preferidos para gravá-los;
- Leitura compartilhada de causos - priorizar o que olhar/compartilhar no texto durante as leituras no coletivo ou duplas podendo os alunos terem os textos em mãos (refletir sobre os aspectos discursivos/linguagem singular deste gênero, os termos, palavras, características que aparecem nestes textos, dentre outros aspectos);
- Promover o *reconto* do (s) caso (s) preferido (s);
- Ouvir os textos contados (na fita/DVD, etc.) gravados e verificar se está bom (analisando: entonação, clareza das palavras, fatos e idéias do texto para o outro ouvir) regravando sempre que necessário;
- Iniciar no coletivo uma produção oral com destino escrito;
- Dar continuidade à produção oral, sempre incentivando os alunos para a construção coletiva, em que todos devem e podem colaborar a fim de tornar o texto compreensível ao leitor, os fatos do caso evidente, intrigante, com suas tramas, seus suspenses, sua graça, seus escândalos, loucuras, curiosidades, enfim um caso gostoso de ser ouvido. Durante a reescrita do caso e dando início ao processo de revisão o (a) educador (a) deverá conduzir a produção por trechos ou etapas, anotando num caderno ou folha de papel pardo a fim de retomar na aula seguinte, determinada para continuidade da produção textual;
- Durante o processo de revisão o educador poderá propor reflexão dos aspectos discursivos acima citados e sobre a estrutura/forma destes textos narrativos (causos), seus aspectos notacionais, a *paragrafação*, pontuação, aspectos gramaticais e por fim regularidades e irregularidades ortográficas. Atentando-se que este item (normas ortográficas), discutimos com os alunos alfabéticos, não “cobramos” tais conhecimentos e não os propomos aos alunos não alfabéticos, outrossim é um item para ser pensado no final como última etapa de um processo de revisão textual;
- Após revisar o texto e passá-lo a limpo (poderá fazê-lo no laboratório de informática), o educador poderá digitá-lo;

- Poderá ser proposto às duplas e/ou equipes que produzam os causos selecionados, ou que criem novos (ao montar estas duplas, o educador deverá ficar atento às duplas produtivas, ou seja, um aluno alfabético e um não alfabético, onde um dita e outro escreve, ou, dois alfabéticos, sendo que um pensa mais nas convenções ortográficas do que o outro, ou um que resgata mais na oralidade os fatos do caso, enfim, agrupamentos em que há trocas de informações entre os pares);
- Durante as produções em duplas o educador deverá dar atenção às intervenções nos agrupamentos e observar o desenrolar dos trabalhos *durante o processo* e não ao final da produção de textos dos alunos, podendo acolhê-los, calçando-os, auxiliando-os, dando *'devolutivas'* ao final da aula e/ou nas aulas seguintes com bilhetinhos onde devem ou podem melhorar em suas produções. Os alunos devem ser convidados a ler seus textos, revisar seus escritos e a reescrevê-los. Este é um procedimento que está no âmbito do *'ensinável'*, onde o aluno se distancia do seu próprio texto, relê, revisa e reescreve; sendo leitor, escritor e revisor dos seus próprios textos, efetivamente um procedimento de leitor/escritor;
- Quando todos os causos estiverem produzidos e revisados (uma vez que terão leitores de fato, leitores reais, por isso a revisão), os textos deverão ser organizados para compor o livro, assim deverá desencadear etapas de edição gráfica e estética, capa, ilustrações, índices, nome do autor, dedicatória, agradecimentos, seleção do tema do livro e outros aspectos que forem necessários;
- *"Tarde"* ou *"Noite de autógrafos"*. Os alunos devem convidar os familiares, amigos, comunidade escolar e local para autografar e presentear o produto final do seu projeto (livro e /ou Fita, DVD).

Observação: O projeto citado deverá ter adequações diante dos propósitos do educador, realidade da sala/série/ano ou comunidade escolar que possuir.

Professora: Ester Marques de Paula Dionísio (*Coordenadoria de Educação de Guaianases*).

Projeto: Minhas Memórias

Série/Ano/Termos: Séries finais do Ciclo I e Ciclo II – EJA

Produto Final: Livro *Minhas Memórias...*

Organização da Rotina: organizar as etapas do projeto numa seqüência de atividades habituais/permanentes (atentar-se às modalidades organizativas – Délia Lerner).

Periodicidade/Tempo de duração: Ao longo de todo o ano, a depender das adequações, da organização das etapas e das intencionalidades pedagógicas.

Etapas a serem desenvolvidas:

- Diante dos propósitos e intencionalidades do educador que percebeu e sabia o que os alunos já sabiam e o que precisariam aprender sobre produção de textos e o gênero narrativo “*Memórias*” e visando a atender a um propósito comunicativo, isto é, sabendo que os alunos adoravam contar sobre suas vidas, seus sonhos, suas recordações, reviverem o passado; o educador apresenta a proposta do projeto “*Minhas Memórias*” aos alunos e suas prováveis etapas, e propõe que as adequações e as novas etapas sejam construídas conjuntamente;
- Leitura em voz alta pelo educador de biografias, memórias em diversos suportes (repertoriar os alunos para as características do gênero); Outras leituras poderão ser organizadas pelo educador da sala de leitura;
- Resgate das “*Minhas, Nossas Memórias*” - Comunicação oral – roda de conversas;
- Momentos em duplas e/ou pequenos grupos para as trocas das memórias (fatos interessantes da vida, situações do seu percurso pessoal, profissional, saudades, lembranças, recordações individuais e coletivas);
- Ler memórias e biografias em companhia dos demais colegas de classe, para favorecer o repertório quanto à linguagem e à estrutura textual, as quais são contempladas neste gênero de texto;
- Organizar a rotina em etapas para que se garanta momentos de trocas coletivas das memórias dos alunos participantes, seja em duplas, seja em grupos, seja coletivamente;
- Selecionar as memórias, listá-las por títulos e nomes dos alunos;
- Escolher os textos e iniciar o processo de produção de suas memórias;
- Montar os agrupamentos e realizar as aproximações de saberes, para que um auxilie ao outro;
- Reescrever as memórias em duplas;
- O professor deverá organizar-se para melhor intervir e propor encaminhamentos, promover reflexões no decorrer do processo de revisão e dar prioridade aos aspectos a serem revistos por etapas);
- Em momentos de troca de “*Minhas Memórias*”, os alunos poderão trocar fotografias, filmagens e outros elementos, e selecionar as imagens que constarão de seu livro;
- Organizar seqüência didática a fim de trabalhar legendas, um outro gênero de texto o qual requer outros procedimentos para redigi-los (ver/explorar/analisar/ler revistas,

jornais, painéis, álbuns de fotos). Estes conhecimentos serão úteis para identificar/legendar as fotos do memorial dos alunos (álbum e/ou livro);

- Outra proposta de seqüência didática para este projeto são as entrevistas de pessoas que farão parte das memórias dos alunos. Para tanto, é necessário organizar com os alunos listas das pessoas que serão entrevistadas, local, hora, roteiro de perguntas, ensaios do manuseio dos gravadores (poderão usar os gravadores do Projeto *EDU-COM NAS ONDAS DO RÁDIO (EDUCOMUNICAÇÃO)*);
- Após selecionar as memórias, eleger quais farão parte do livro, se possível todas as que foram revisadas;
- Poderá o educador, em parceria com o *‘professor orientador de informática educativa’*, organizar as duplas, trios, para digitalizar e revisar as memórias no computador (o editor de texto Word é muito interessante para os alunos não alfabetizados e recém-alfabetizados, pois revela os possíveis problemas ao se grafar as palavras, o que permite reflexão sobre o código (sistema de escrita), normas ortográficas, organização da estrutura de texto, paragrafação. No laboratório de informática, as etapas de produção e revisão dos textos devem ser gravadas em disquetes ou salvas em pastas/arquivos, para ter continuidade em aulas seguintes;
- Propor momentos em que observem a editoração do livro, com o olhar focado nas diferentes etapas de sua produção: capa, prefácio, sumário, marcação das páginas, orelha, dedicatórias, a fim de preparar a edição para a gráfica. Nesta fase, podem ser observados pelos alunos a estética, a paginação, a tipografia, as ilustrações, as fotos, os arquivos, os índices, os agradecimentos, a editora, o título, os autores;
- Procurar na região por patrocinadores que banquem a produção dos livros, caso a escola não disponha de verba própria para providenciar mais exemplares. Se, porventura, a escola tiver verba pedagógica para esses casos, pode solicitar a impressão em uma gráfica de exemplares extras, para que todos os alunos fiquem com seu exemplar;
- Se o projeto for de longa duração, podemos elaborar e produzir convites para o evento de lançamento dos livros. O convite é outro modelo de texto. Exige características discursivas próprias do gênero e requer que sejam lidos vários modelos para a produção coletiva ou em equipes. Por fim, revisa-se a forma e o assunto, para se garantir o real objetivo de um convite: despertar a vontade de ir ao evento;
- Organizar um evento na unidade escolar onde os alunos presentearão seus livros, concederão autógrafos e irão dedicá-los aos entes queridos, familiares e amigos, e demais convidados à cerimônia das *“Minhas Memórias.”* Estas pessoas são co-

autoras e fazem parte das memórias dos alunos, o que, obviamente, transformará o dia do lançamento dos livros em um acontecimento especial.

Professora: Ester Marques de Paula Dionisio

Projeto: Festival de Cinema

Série/Ano/Termos: Séries finais do Ciclo I e Ciclo II – EJA

Produto Final e/ou Seqüências didáticas: Passeios ao cinema/Mural de Sinopses dos filmes/Fichas Técnicas dos filmes.

Organização da Rotina: organizar as etapas do projeto em seqüências e atividades habituais/permanentes (atentar para as modalidades organizativas – Délia Lerner).

Periodicidade/Tempo de duração: Ao longo de todo o ano, a depender das adequações e organização das etapas e intencionalidades pedagógicas.

Etapas a serem desenvolvidas:

- Apresentação do projeto aos alunos e suas etapas; acréscimos e adequações após a conversa com os grupos;
- Lista dos filmes conhecidos;
- Lista das preferências;
- Leituras de sinopses de filmes;
- Leitura permanente de jornais e revistas de artigos críticos sobre filmes em cartaz e lançamentos;
- Selecionar os artigos e as sinopses de filmes e organizá-los em murais, para divulgá-los mensalmente, por exemplo;
- Organizar momentos de leitura em pequenos grupos, alunos da classe e/ou demais salas;
- Assistir aos filmes antigos e conhecidos, porém com um roteiro predeterminado por educador e alunos. O professor, enquanto escreva, orientará em que foco será o olhar para o debate crítico sobre o tema da fita;
- Distinguir nos trechos de filmes as falas, os cenários, a linguagem, a temática e as características de um ou mais personagens);
- Produções coletivas de relatórios dos filmes (não de todos, pois vai depender dos objetivos do educador);

- Produções de sinopses;
- Leitura de sinopses na mídia – pesquisa na Internet; cabe ajuda para a construção do conhecimento “*Pesquisas nos sites*”, como escrever os títulos para a busca, ou selecionar para ler, o que e como buscar;
- Organizar leitura e debates dos artigos e sinopses redigidos pelos cineastas;
- Pesquisa: quais os críticos de cinema;
- Agendar/listar os roteiros de filmes da semana ou quinzena, os quais serão vistos na escola e/ou em casa, TV, fitas, DVDs;
- Organizar saídas mensais dos alunos para o cinema – filmes em cartaz ou eleitos pelo grupo;
- Socializar os comentários, as críticas dos filmes assistidos, idem seus registros;
- Revisar os registros, pois é um texto em que o gênero em questão tem estrutura singular e características próprias;
- Renovar as listas dos filmes apreciados, conhecidos, que poderão ficar na parede da sala, ou em um painel nos corredores da escola;
- Organizar uma agenda cultural em que conste os locais e endereços dos filmes em cartaz e respectivos gêneros;
- Se as etapas estão pertinentes ao tempo de duração proposto no projeto, fichas técnicas dos filmes podem ser organizadas. e/ou redigidas. Contudo, faz-se necessário ensinar aos alunos as corretas técnicas de leitura e redação, para que eles possam interpretar, comentar e extrair as inúmeras informações do texto. O aluno/leitor tem de ser orientado por seu professor para que se valha de procedimentos adicionais. Ou seja, ler uma razoável quantidade de artigos e noticiários, comentários e sinopses sobre os filmes. No transcorrer das leituras, para um melhor aproveitamento, grifar, sublinhar, destacar, divulgar, sintetizar os roteiros. Só assim os alunos terão condições de selecionar as informações necessárias ao correto preenchimento das fichas técnicas sobre os filmes.

Professora: Ester Marques de Paula Dionísio

Seqüência Didática: *Hemeroteca*

- Discussão com os alunos e equipe sobre o que é hemeroteca (setor das bibliotecas onde se encontram jornais, revistas, periódicos e obras em série). Para que, para quem, para que serve um trabalho de arquivo de informes/notícias. Como serão organizadas e desenvolvidas as etapas, a distribuição de tarefas. Em suma, como mantê-la viva/ativa e adequá-la corretamente ao uso da comunidade;

- Leitura permanente de jornais e revistas;
- Leitura individual ou em duplas de notícias, reportagens, artigos, crônicas. A escolha deve ser feita pelos alunos, pois o jornal é super-rico na diversidade de gêneros, textos, assuntos e editorias;
- Selecionar, listar as notícias lidas nos agrupamentos produtivos (*ler o texto sobre agrupamentos*). O professor, enquanto escreva, empresta “*seu corpo*” aos alunos para que estes escrevam. O papel dos estudantes é ditar ao professor quais letras e por que estas letras em vez de outras. Boa oportunidade para se realizar uma reflexão sobre o código;
- Agendar quais os alunos que lerão e compartilharão as leituras;
- Roda de leitura;
- Roda de conversa sobre as notícias e/ou outras leituras de jornais e de revistas selecionadas;
- Organizar e categorizar em uma tabela as diferentes editorias: reportagens sobre economia, política nacional, política internacional, ciências, saúde, esportes, polícia, lazer, cidade, outros;
- Escolha das notícias e modalidades que irão compor o arquivo/hemeroteca;
- Organização da pasta ou arquivo, ou mural com notícias sobre atualidades;
- Etapa interessante é pensar na redação das legendas sobre os comentários coletivos e/ou individuais que constarão deste acervo da hemeroteca (uma seqüência didática deverá ser criada para organizar as leituras de verbetes, tirinhas, comentários jornalísticos, dentre outros, para favorecer e orientar as próximas ações dos estudantes);

Professora: Ester Marques de Paula Dionísio

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, D. L. de, *O mal-entendido em sala de aula e as diferenças na apreensão do texto como objeto de estudo*. In: KLEIMAN, A. , SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001
- BRASÍLIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador: módulo 2. Pelissari, C. (org.) Brasília, 2001.
- BRASÍLIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, BARRETO, V. (coord.) *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília: 2006
- BRASÍLIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE BARRETO, V. (coord.) *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: 2006
- BREGUNCI, Maria das G. de C. *Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos* Programa 4, Salto para o futuro/TV Escola
www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt4.htm
- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer nº 11/2000
- FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1992
- INEP, *Geografia da Educação Brasileira*, Brasília:2001
www.inep.gov.br/estatisticas/geografia/geografia_2001.htm
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- MOLL, J., (org.) *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004

- OLIVEIRA, M. K. de, *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.
www.acaoeducativa.org.br/downloads/kohlp.pdf
- OLIVEIRA, M. K. de, *Pensar a educação: contribuições de Vygotsky*. In: . CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., LERNER, D., OLIVEIRA, M. K. de, Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2ª edição, 1996
- PIERRO, M. C., JÓIA, O., RIBEIRO, V. M., *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil* Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001
www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%2523back1
- RIBEIRO, V.M. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Campinas, Dezembro/99
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Lendo e aprendendo*. PNLD 2001-2002
- SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO . *Alfabetização, um desafio de milhões*. Coleção: Círculos de formação EJA-MOVA/SP. 2001-2004
- SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO *Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental*
- SEADE, *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*, São Paulo: 2003
www.seade.gov.br/produtos/anuario/2003/index.php?tip=ment&opt=temas&cap=4&tema=edu#1
- SILVA, S. B. B. da, *A literatura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo*. In: KLEIMAN, A. , SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001
- SOARES, M. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, V.M. (org.) Letramento no Brasil, São Paulo: Global, 2003
- VALE, M. J. *Contribuições da lingüística à educação de jovens e adultos*. In: Educação de jovens e adultos. Caderno IV: A construção da leitura e da escrita. São Paulo: Instituto Paulo Freire, SENAC, 1999
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, São Paulo: Ática, 2000

3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2003
www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

